Coletânea de Textos

módulo 3

Ministério da Educação

2001

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Fundamental

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Coletânea de Textos

Módulo 3

Brasília
Novembro 2001

SUMÁRIO

Introdução

Carta aos professores cursistas
De Escritor para Professor
De Nós para Vocês

Unidade Especial

M3UET1 A mãe perfeita – *Lucinha Araújo*
M3UET2 Expectativas de aprendizagem do Módulo 3

Unidade 1

M3U1T1 O homem que odiava a segunda-feira – *Ignácio de Loyola Brandão*
M3U1T2 Limonada – *Mikail M. Zóchtchenko*
M3U1T3 O temporal no Amazonas – *Thiago de Mello*
M3U1T4 Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica – *Telma Weisz*

Unidade 2

M3U2T1 O que saber e como aprendê-lo – *Roger C. Shank*
M3U2T2 Infância e poesia – *Pablo Neruda*
M3U2T3 Siri recheado e o cacete – *João Bosco* e *Aldir Blanc*
M3U2T4 Características de um projeto – Quadro
M3U2T5 O que qualifica um bom projeto? – *Equipe técnica do Centro de Estudos e Informações / Crecheplan*
M3U2T6 Coletânea de projetos didáticos
M3U2T7 A encantada Chapeuzinho Vermelho – *Edilene Pincinato* e *Elisabete M.G. Sereno*
M3U2T8 A assinatura contra a corrupção do escrito – *Béatrice Fraenkel*
M3U2T9 O amor – *Caetano Veloso* e *Ney Costa Santos*
M3U2T10 Relatórios sobre dois projetos
M3U2T11 A mulher do vizinho – *Fernando Sabino*
M3U2T12 Poemas de Adélia Prado
M3U2T13 A verdade e a mentira – *Diléa Frate*
M3U2T14 Anotações sobre os projetos apresentados no programa *Projetos de leitura e escrita*
M3U2T15 Roteiro para escrita de relatório avaliativo
M3U2T16 Conjunto de amostras de escrita de adultos

Unidade 3

M3U3T1 Primeira carta – *Paulo Freire*
M3U3T2 A bordo do Rui Barbosa – *Chico Buarque*
M3U3T3 A seca e o inverno – *Patativa do Assaré*
M3U3T4 As idéias de Paulo Freire – *Vera Barreto*
M3U3T5 A concepção "bancária" como instrumento da opressão. Seus pressupostos. Sua crítica. – *Paulo Freire*
M3U3T6 O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? – *Ângela B. Kleiman*
M3U3T7 Velocidade da informação desafia educação moderna – *Marcelo Gleiser*
M3U3T8 O peru de Natal – *Mário de Andrade*
M3U3T9 Depois do baile – *Leon N. Tolstói*
M3U3T10 Tem um causo aí de um tempo – *Aluno do Programa de Educação de Adultos (Feusp)*

Unidade 4

M3U4T1 Tocando em frente – *Almir Sater* e *Renato Teixeira*
M3U4T2 Reencontro – *Drauzio Varella*
M3U4T3 Hai-kais – *Millôr Fernandes* e *Paulo Leminski*
M3U4T4 Como ganhar o mundo sem sair do lugar – *Rosângela Veliago*
M3U4T5 Como devemos encaminhar situações de leitura para que os alunos se tornem leitores interessados e competentes
M3U4T6 Condições a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos
M3U4T7 Leituras e leitores – *Célia Regina do Nascimento* e *Rosaura Soligo*

Unidade 5

M3U5T1 O mercador de coisa nenhuma – *António Torrado*
M3U5T2 Foram muitos, os professores – *Bartolomeu Campos de Queirós*
M3U5T3 Conselho – *Darcy Ribeiro*
M3U5T4 Para que ensinar ortografia? – *Artur Gomes de Morais*
M3U5T5 O que aprender de ortografia? – *Artur Gomes de Morais*
M3U5T6 Uma reflexão sobre as normas ortográficas – *Artur Gomes de Morais*
M3U5T7 Minha mãe – *Niki de Saint Phalle*
M3U5T8 Chocolate – *Marcelo Duarte*
M3U5T9 Tabacaria – *Fernando Pessoa*
M3U5T10 Texto do aluno Luis Guilherme
M3U5T11 Texto da aluna Camila
M3U5T12 Texto do aluno Orlando
M3U5T13 Quadro-síntese sobre os tipos de erro ortográfico
M3U5T14 Situações de ensino-aprendizagem I: refletindo sobre a ortografia a partir de textos – *Artur Gomes de Morais*
M3U5T15 Contribuições à prática pedagógica – 9

Unidade 6

M3U6T1 Adivinhe quem vem para jantar – *Pasquale Cipro Neto*
M3U6T2 Coincidências – *Rubem Fonseca*
M3U6T3 Canto da estrada aberta – *Walt Whitman*
M3U6T4 A prática em discussão
M3U6T5 Texto não-estruturado – *José Saramago*
M3U6T6 Textos não-estruturados
M3U6T7 Pontuação: a gramática da legibilidade – *Telma Weisz*
M3U6T8 Pontuação – *Parâmetros Curriculares Nacionais*
M3U6T9 Questionário de Avaliação Final para professores que terminam o curso em abril/maio
M3U6T10 Questionário de Avaliação Final para professores que terminam o curso no meio do ano
M3U6T11 Questionário de Avaliação final para professores que terminam o curso no final do ano
M3U6T12 A saga da faxineira que se tornou pedagoga... – *Ricardo Kotscho*
M3U6T13 Retrato – *Cecília Meireles*
M3U6T14 "Chatear" e "encher" – *Paulo Mendes Campos*
M3U6T15 Considerações sobre as atividades exibidas no programa *O que é e pra que serve a pontuação*
M3U6T16 Contribuições à prática pedagógica – 10

Unidade 7

M3U7T1 A cartomante – *Afonso Henrique de Lima Barreto*
M3U7T2 Que mistérios tem Clarice? *Renato Cordeiro Gomes*
M3U7T3 Texto de Arnaldo Antunes
M3U7T4 Depoimento da professora Marina
M3U7T5 A prática de reflexão sobre a língua – *Parâmetros Curriculares Nacionais*
M3U7T6 Aspectos gramaticais – *Parâmetros Curriculares Nacionais*
M3U7T7 Contribuições à prática pedagógica – 11
M3U7T8 Planejamento (comentado) da atividade da professora Valéria
M3U7T9 Registro da atividade da professora Márcia
M3U7T10 Registro da atividade da professora Rosalinda

Unidade 8

M3U8T1 As viúvas do sertão – *Leonardo Sakamoto*
M3U8T2 Correnteza – *Tom Jobim* e *Luiz Bonfá*
M3U8T3 Lembranças da infância – *Nelson Mandela*
M3U8T4 Como os alunos chegaram ao final do ano

Introdução

Caros professores e professoras

O processo da vida se opera em tentativas sucessivas de libertação. Estamos todos os dias renovando, na criatura que fomos na véspera, a criatura que seremos no amanhã. Mais do que renovando-a: refazendo-a, porque não tornamos a ser jamais o que fomos, salvos apenas de uma velhice posterior, mas construímos de fato uma vida própria, que das outras só guarda a lembrança das experiências e uma certa memória de duração com que vamos acreditando na sua continuidade.

Cecília Meireles[1]

Estamos entrando na terceira parte do nosso curso, com alguns desafios ainda por vencer. Até agora tratamos principalmente de conteúdos relacionados aos processos de aprendizagem e à didática da alfabetização. Agora, as questões estão voltadas para projetos de leitura e escrita, alfabetização de jovens e adultos, ortografia, pontuação, gramática e avaliação.

Para que esses conteúdos pudessem ter um tratamento mais aprofundado, ampliamos o número de unidades, de forma que o curso passou de 160 para 180 horas. Sem dúvida, esse é um ganho para a formação de todos os cursistas, embora represente uma mudança em relação ao que foi combinado inicialmente. Essa é uma das conseqüências de um programa com um formato como o nosso, que foi sendo construído e implementado ao mesmo tempo (enquanto se desenvolvia o Módulo 1, os materiais referentes aos Módulos 2 e 3 ainda estavam sendo produzidos). A possibilidade de utilizar elementos da avaliação do trabalho desenvolvido com o Módulo 1, para a produção dos materiais dos módulos subseqüentes, permitiu incorporar conteúdos e enfatizar certas questões que demandavam maior aprofundamento.

Nossa expectativa sempre foi que esse curso fosse de fato útil para a formação de vocês e, principalmente, para garantir as aprendizagens a que os alunos brasileiros têm direito no período da alfabetização. Foi essa esperança – muito mais do que tão-somente uma expectativa – que nos moveu durante o período em que nos dedicamos a armar e concretizar este Programa. Todas as decisões que tomamos estiveram atravessadas por esse desejo e por esse compromisso. Por dois anos vocês povoaram o nosso pensamento e as nossas ações: nesse período, nossa vida profissional esteve inteiramente dedicada a vocês. Afinal, foram 29 programas de vídeo e quase 2 mil páginas de texto escrito...

1 *Crônicas de educação 1 – Obra em prosa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001, p. 33.

Biografia do PROFA

Vejam a cronologia do PROFA, para que possam compreender melhor o processo de produção e os bastidores desse projeto:

Fim de outubro de 1999

- *Nasceu o projeto, resultado de uma conversa institucional entre a SEF e a TV Escola, da qual participou Telma Weisz, que veio a ser depois a supervisora pedagógica do Programa. Diante das limitações existentes, a proposta era então modesta: programas de vídeo que seriam transmitidos na grade da TV Escola (como os demais) e um guia de orientações a respeito de como trabalhar com os programas, que seria colocado na internet: as agências formadoras interessadas deveriam gravar os programas exibidos na tevê e imprimir os textos, copiando-os diretamente da internet.*

Dezembro de 1999

- *Conversa inicial com professoras que poderiam integrar o grupo-referência, para que considerassem sua participação no Programa no momento da atribuição de aulas.*
- *Elaboração da versão preliminar do projeto.*

Janeiro a junho de 2000

- *Novas reuniões para formatar melhor o projeto.*
- *Encaminhamento do projeto (em sua quarta versão) a vários profissionais, que iriam fazer uma análise e enviar sugestões.*
- *Compatibilização das propostas enviadas.*
- *Formação da Equipe Pedagógica do Programa, para acompanhar as gravações que seriam feitas em sala de aula, produzir os programas de vídeo e o material impresso e definir coletivamente os encaminhamentos do projeto.*
- *Reuniões semanais da Equipe Pedagógica.*
- *Reuniões semanais com as professoras do grupo-referência, para planejar as atividades a serem gravadas e tematizar a prática.*
- *Gravação de atividades planejadas em catorze salas de aula.*
- *Reunião com algumas universidades e escolas de aplicação para apresentação do Programa.*
- *Apresentação detalhada do Programa ao Ministro Paulo Renato.*

Julho a novembro de 2000

- *Decisão tomada pela SEF para reproduzir em livros e kits de fita o material que inicialmente fora previsto colocar na internet e na TV Escola.*
- *Reorganização total do cronograma de finalização dos materiais, já que, não tendo sido inicialmente prevista a impressão de livros e a reprodução de fitas, não se havia previsto/ destinado tempo para esses processos.*
- *Início da elaboração das unidades do curso em ritmo acelerado, para cumprir um cronograma de finalização dos materiais que passou a incluir três meses destinados à editoração, impressão e distribuição dos livros e fitas gravadas.*
- *Apresentação do PROFA nos Encontros Regionais do Programa Parâmetros em Ação e Seminários Nacionais de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos.*

Dezembro de 2000

- *Ampliação da equipe, para trabalhar em ritmo mais acelerado na elaboração dos Módulos 2 e 3 (cuja finalização estava prevista respectivamente para maio e agosto de 2001) e na formação de formadores, nos encontros da Fase 1 do Programa.*
- *Às vésperas do Natal, após uma ano da primeira conversa oficial sobre o projeto escrito e catorze meses da discussão das primeiras idéias, por meio de um processo de gestação difícil e repleto de intensas emoções, deu-se à luz o kit completo de materiais impressos e videográficos do Módulo 1 do Programa. Nasce oficialmente um projeto de formação de alfabetizadores de caráter nacional, com a tarefa de acelerar a revolução conceitual anunciada há cerca de vinte anos na alfabetização.*

Janeiro a setembro de 2001

- *Produção do material dos Módulos 2 e 3 e implementação do PROFA nas secretarias de educação e universidades que atenderam às exigências necessárias para desenvolvê-lo.*

Profissionalização do magistério

Nossa dedicação a esse projeto é fruto do compromisso que temos com a profissionalização do magistério. No Brasil, desde que a educação escolar teve início, o magistério nunca foi de fato considerado uma profissão. Tanto que, por muitos anos, a função de professor esteve diretamente relacionada a certas virtudes – abnegação, sacrifício, bondade e paciência – que não coincidem com as competências que se esperam de um profissional.

Nos últimos anos, a profissionalização do magistério deixou de ser uma bandeira exclusivamente das lutas sindicais e sociais e começou a ser defendida também pelos gestores dos sistemas de ensino. Uma breve retrospectiva à última década do século 20 permite identificar algumas das razões desse fenômeno.

> "O início dos anos 90 foi marcado por uma enorme desvalorização profissional – principalmente em função de salários muito baixos – e pela conseqüente luta dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e salário. Ao mesmo tempo, foi marcado pelo clima de uma Constituição recém-promulgada, que incorporou em seus princípios a valorização do magistério – consenso que se formou nas lutas da década anterior –, e pela Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia/1990), compromisso internacional firmado por inúmeros países, inclusive o Brasil, que previa a melhoria urgente 'das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos'. A Declaração de Jomtien indicava, ainda, a necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para um exercício docente eficaz."
>
> "[…] Algumas ações importantes em favor de uma educação de melhor qualidade marcaram a década de 90: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a elaboração de Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, a criação da TV Escola, a avaliação de cursos de nível superior, a análise da qualidade dos livros didáticos brasileiros pelo Ministério da Educação; uma série de iniciativas de reorientação curricular e formação continuada de profissionais da educação por várias secretarias estaduais e municipais; algumas experiências inovadoras de formação de professores em nível superior; e algumas parcerias interinstitucionais importantes visando a busca de soluções conjuntas para problemas comuns."
>
> "Além disso, começaram a se intensificar os debates em favor da qualidade da educação escolar na mídia e na opinião pública. Esse é um dado relevante, pois a opinião pública tem um enorme poder acelerador de mudanças, quando convencida de que elas são de fato necessárias."[2]

As transformações pelas quais a sociedade vem passando, inevitavelmente, implicam mudanças na escola e na educação escolar. A conseqüência é uma crescente exigência em relação aos resultados do trabalho pedagógico e uma conscientização progressiva da necessidade de oferecer as condições objetivas para que se obtenham esses resultados.

2 Documento de *Apresentação* do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), SEF/MEC, 2001.

Entretanto, as iniciativas tomadas pelas administrações públicas nesse sentido nem sempre têm alcançado os efeitos pretendidos, em geral porque não incidem no conjunto de fatores que determinam, de forma direta ou indireta, a qualidade do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens. A realidade vem mostrando cada vez mais que:

> […] as políticas públicas para a educação só terão eficácia se tiverem como meta melhorias relacionadas, ao mesmo tempo:
>
> - ao desenvolvimento profissional e às condições institucionais necessárias para um trabalho educativo sério – consolidação de projetos educativos nas escolas, formas ágeis e flexíveis de organização e funcionamento da rede, quadro estável de pessoal, e formação adequada dos professores e técnicos;
> - à infra-estrutura material – adequação do espaço físico e das instalações, qualidade dos recursos didáticos disponíveis, existência de biblioteca e de acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa, tempo adequado de permanência dos alunos na escola, e proporção apropriada na relação alunos-professor;
> - à carreira – valorização profissional real, salário justo e tempo previsto na jornada de trabalho para o desenvolvimento profissional permanente, o planejamento, o estudo e a produção coletiva;[3]
> - aos dispositivos de avaliação dos resultados e da qualidade das ações desenvolvidas.

As mudanças que a realidade hoje exige só poderão ser conquistadas com investimentos simultâneos em todos esses aspectos: valorização profissional, condições adequadas de trabalho, contexto institucional favorável ao espírito de equipe, ao trabalho em colaboração, à construção coletiva e ao exercício responsável da autonomia.

Com o tempo, vem se formando um consenso, na comunidade educacional e na sociedade como um todo, de que a profissionalização do magistério é determinante para a conquista da educação escolar a que os alunos brasileiros têm direito. Além das condições asseguradas institucionalmente, esse processo passa também a exigir maior profissionalismo por parte dos educadores.[4] Em qualquer caso:

> […] profissionalismo é o exercício da capacidade de identificar as questões envolvidas no trabalho, sabendo compreendê-las e a elas dar respostas, de agir com autonomia e assumir a responsabilidade pelas decisões tomadas e opções feitas, de avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que ela ocorre e de interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. No caso do magistério, além disso, é a capacidade de elaborar coletivamente o projeto educativo e pedagógico da escola, colaborar com a construção e o desenvolvimento do currículo escolar e identificar diferentes opções, adotando as que considerar melhores.[5]

A conquista de educadores com esse perfil implica uma formação inicial e continuada pautada no desenvolvimento de competência profissional – entendida como capacidade de

3 *Referenciais para a Formação de Professores*, SEF/MEC, 1998.

4 Neste texto, "educador" é sinônimo de profissional da educação, e não apenas de professor.

5 *Referenciais para a Formação de Professores*, SEF/MEC, 1998.

mobilizar os conhecimentos e recursos disponíveis para responder aos desafios colocados pelo exercício da profissão. Além disso, depende da atitude de cada indivíduo que se pretende um educador de fato, pois agir com profissionalismo é algo que, inevitavelmente, tem uma dimensão pessoal que não se pode desconsiderar. E depende do quanto a sociedade tratar o magistério como uma profissão relevante e digna do investimento que merecem não somente os educadores, mas os alunos brasileiros: a educação escolar a que eles têm direito não se faz apenas com abnegação, sacrifício, bondade e paciência dos professores.

O PROFA é uma luta silenciosa em favor da profissionalização do magistério e da aprendizagem dos alunos. Nosso desejo é que todos vocês estejam tirando o maior proveito possível do curso, para que sejamos vencedores nessa luta, que esta seja apenas uma das ações de desenvolvimento profissional assumidas por sua Secretaria de Educação, e que todos reivindiquem a continuidade desse processo após o término do curso.

Considerações finais

Hoje já contamos com milhares de cursistas no PROFA, e temos uma avaliação bastante positiva do trabalho proposto: as primeiras avaliações indicam que cada vez mais os professores se comprometem a alfabetizar seus alunos de forma adequada e significativa. O baixo percentual de evasão do curso revela que os alfabetizadores estão procurando formas de alcançar resultados melhores com o seu trabalho. É também dessa forma que se faz a história da educação de um país.

Por fim, gostaríamos ainda de destacar duas questões da maior importância.

A primeira é que, assim como houve uma pesquisa de avaliação inicial dos professores cursistas, haverá também uma pesquisa de avaliação final, para a qual solicitamos o maior empenho de vocês. Queremos de fato saber o que pensam sobre o curso e sobre as conseqüências em seu trabalho. Quando chegar a hora de avaliar (da Unidade 6 à 8), por favor, dêem o melhor de si.

E a outra é que tivemos a idéia de solicitar a escritores e cartunistas brasileiros que escrevessem especialmente, ou dedicassem um texto já escrito, para vocês. A proposta foi aceita de pronto, e vários textos que compõem o Módulo 3 foram enviados por eles. Não é o máximo? Adélia Prado, Antônio Prata, Bartolomeu Campos de Queirós, Carlos Heitor Cony, Frei Betto, João Ubaldo Ribeiro, Heloisa Prieto, o cartunista Laerte, Mario Prata, Moacyr Scliar, Rubem Alves, Ruy Fabiano, Tatiana Belinky e Thiago de Mello mandaram textos de presente para vocês, atendendo à seguinte solicitação feita por nós numa carta-convite:

> *A razão principal desta carta é convidá-lo a escrever um texto para os professores que alfabetizam crianças, jovens e adultos nas escolas públicas brasileiras. Caso você não tenha disponibilidade para fazê-lo, gostaríamos que dedicasse um texto já escrito a esses profissionais que tentam – e nem sempre conseguem – garantir o direito dos alunos brasileiros de aprender a ler e escrever. [...].*

Consideramos a resposta dos escritores um enorme sucesso, e temos certeza de que vocês irão adorar os textos! Além disso, ao começar a receber as respostas desses autores, tivemos outra idéia: escrevermos, também nós, um texto dedicado a vocês. E assim foi feito. Cada uma das catorze educadoras da Equipe Pedagógica do Programa se empenhou nessa tarefa, agora sem a finalidade de informar ou subsidiar, mas de (principalmente) dar-se um pouco mais a conhecer. É um presente nosso, pessoal, a cada um(a) de vocês, e estamos torcendo para que gostem!

Boa sorte a todos vocês nesta nova etapa do curso!

Setembro de 2001

Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Alfabetizar…

Eu não sou professora – não tenho direito a esse título, não tive formação acadêmica para merecê-lo, até porque parei no segundo ano de Filosofia, e dali em diante "filosofei" pela vida por minha própria conta… Mas hoje, se fosse para ostentar um título muito honroso, eu gostaria que ele fosse o de *alfabetizadora*. Sim, porque para mim o momento mais importante do magistério, de todo o magistério, é o do professor primário, o "mestre-escola"; e dentro deste, o degrau verdadeiramente fundamental, primordial, é o do alfabetizador – ou quiçá deva dizer da alfabetizadora, a mulher, representante sem dúvida majoritária desta mais nobre das profissões.

Alfabetizar, qualquer que seja o método – e hoje os há mais eficientes do que muitos antigos, haja vista os de Paulo Freire ou Emilia Ferreiro, para só citar dois (embora os métodos mais antigos não tenham deixado de produzir grandes nomes de escritores, poetas, dramaturgos, romancistas, pensadores, há séculos e mesmo milênios) –, alfabetizar é abrir os olhos de crianças, de jovens e de adultos para o mundo deslumbrante de Sua Majestade, a Palavra, na sua grande função de ferramenta do pensamento. A Palavra Escrita, para ser lida…

Ensinar a ler, que maravilha! Abrir o caminho para a leitura, para o livro, maravilha! Dá vontade de fazer algumas citações, como por exemplo, "Bendito quem semeia, / livros à mancheia, / e faz o povo pensar!", de Castro Alves; ou "Um país se faz com homens e livros", de Monteiro Lobato. Ou até a "sacada" brilhante de Ziraldo: "Ler é mais importante do que estudar"…

O grande papel do alfabetizador é, sim, ensinar a ler – mas a ler "de verdade", com fluência natural, sem decifrar penosamente o código escrito, sem tropeçar em letras, sílabas e palavras, sem "gaguejar" nas frases –, a ler "como quem respira" (ainda citando Ziraldo). E isto se consegue só com textos que de uma forma ou outra interessem aos alunos de qualquer tipo ou idade e nunca com "frases de cartilha" ocas e sem sentido…

Alfabetizar é dar instrumentos ao estudante para saber fazer uso dessa habilidade adquirida em fins práticos, sim. Mas principalmente para presenteá-lo com o dom da

leitura prazerosa – o acesso à literatura, com as suas emoções estéticas e éticas, a poesia, o romance, a aventura – toda uma riqueza sem fim… É ensiná-lo a "querer" ler, sem nunca "mandar". Ensiná-lo a gostar de ler…

E aqui vai mais uma das minhas citações preferidas, do premiado escritor francês e professor de literatura, Daniel Pennac, na primeira frase do primeiro capítulo do seu livro *Como um romance*: "O verbo *ler* não comporta *imperativo* – como o verbo *amar* e o verbo *sonhar*… Não se manda – não se pode – mandar amar ou mandar sonhar. E o mesmo deve valer para a leitura, o encantamento e o prazer de ler – de ler de livre e espontânea vontade – o que só é possível quando se é alfabetizado 'pra valer'."

E isto inclui, naturalmente, o aprender a escrever, a se expressar e se comunicar por escrito – mas aqui já se trata da segunda parte da alfabetização básica – "uma outra história que fica para uma outra vez", e não cabe no espaço desta pequena crônica…

O que cabe aqui é mesmo uma entusiasmada saudação à Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, com os votos de merecido sucesso da

Tatiana Belinky

O prazer da leitura

Este texto, eu o dedico aos professores e professoras que fazem o que de mais importante existe na educação: seduzir as crianças para o prazer que mora nos livros.

Alfabetizar é ensinar a ler. A palavra alfabetizar vem de "alfabeto". "Alfabeto" é o conjunto das letras de uma língua, colocadas numa certa ordem. É a mesma coisa que "abecedário". A palavra "alfabeto" é formada com as duas primeiras letras do alfabeto grego: "alfa" e "beta". E "abecedário", com a junção das quatro primeiras letras do nosso alfabeto: "a", "b", "c" e "d". Assim sendo, pensei a possibilidade engraçada de que "abecederizar", palavra inexistente, pudesse ser sinônima de "alfabetizar"…

"Alfabetizar", palavra aparentemente inocente, contém uma teoria de como se aprende a ler. Aprende-se a ler aprendendo-se as letras do alfabeto. Primeiro as letras. Depois, juntando-se as letras, as sílabas. Depois, juntando-se as sílabas, aparecem as palavras…

E assim era. Lembro-me da criançada repetindo em coro, sob a regência da professora: "be-a-ba; be-e-be; be-i-bi; be-o-bo; be-u-bu"… Estou olhando para um cartão-postal, miniatura de um dos cartazes que antigamente se usavam como tema de redação: uma menina cacheada, deitada de bruços sobre um divã, queixo apoiado na mão, tendo à sua frente um livro aberto onde se vê "fa", "fe", "fi", "fo", "fu"… (Centro de Referência do Professor, Centro de Memória, Praça da Liberdade, Belo Horizonte, Minas Gerais).

Se é assim que se ensina a ler, ensinando as letras, imagino que o ensino da música deveria se chamar "dorremizar": aprender o dó, o ré, o mi… Juntam-se as notas e a música aparece! Posso imaginar, então, uma aula de iniciação musical em que os alunos ficassem repetindo as notas, sob a regência da professora, na esperança de que, da repetição das notas, a música aparecesse…

Todo mundo sabe que não é assim que se ensina música. A mãe pega o nenezinho e o embala, cantando uma canção de ninar. E o nenezinho entende a canção. O que o nenezinho ouve é a música e não cada nota, separadamente! E a evidência da sua

compreensão está no fato de que ele se tranqüiliza e dorme – mesmo nada sabendo sobre notas! Eu aprendi a gostar de música clássica muito antes de saber as notas: minha mãe as tocava ao piano e elas ficaram gravadas na minha cabeça. Somente depois, já fascinado pela música, fui aprender as notas – porque queria tocar piano. A aprendizagem da música começa como percepção de uma totalidade – e nunca com o conhecimento das partes.

Isso é verdadeiro também sobre aprender a ler. Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. "Erotizada" – sim, erotizada! – pelas delícias da leitura ouvida, a criança se volta para aqueles sinais misteriosos chamados letras. Deseja decifrá-los, compreendê-los – porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro! Deseja autonomia: ser capaz de chegar ao prazer do texto sem precisar da mediação da pessoa que o está lendo.

No primeiro momento as delícias do texto se encontram na fala do professor. Usando uma sugestão de Melanie Klein, o professor, no ato de ler para os seus alunos, é o "seio bom", o mediador que liga o aluno ao prazer do texto. Confesso nunca ter tido prazer algum em aulas de gramática ou de análise sintática. Não foi nelas que aprendi as delícias da literatura. Mas me lembro com alegria das aulas de leitura. Às aulas de leitura ninguém faltava; ninguém falava. Queríamos ouvir a professora lendo. Antes de ler Monteiro Lobato, eu o ouvi. E o bom era que não havia provas sobre aquelas aulas. Era prazer puro. Existe uma incompatibilidade total entre a experiência prazerosa de leitura – experiência vagabunda! – e a experiência de ler a fim de responder questionários de interpretação e compreensão. Era sempre uma tristeza quando a professora fechava o livro…

Vejo, assim, a cena original: a mãe ou o pai, livro aberto, lendo para o filho… Essa experiência é o aperitivo que ficará para sempre guardado na memória afetiva da criança. Na ausência da mãe ou do pai a criança olhará para o livro com desejo e inveja. Desejo, porque ela quer experimentar as delícias que estão contidas nas palavras. E inveja, porque ela gostaria de ter o saber do pai e da mãe: eles são aqueles que têm a chave que abre as portas daquele mundo maravilhoso! Roland Barthes faz uso de uma linda metáfora poética para descrever o que ele desejava fazer, como professor maternagem: continuar a fazer aquilo que a mãe faz. É isso mesmo: na escola, o professor deverá continuar o processo de leitura afetuosa. Ele lê: a criança ouve, extasiada! Seduzida, ela pedirá: "Por favor, me ensine! Eu quero poder entrar no livro por conta própria…".

Toda aprendizagem começa com um pedido. Se não houver o pedido, a

aprendizagem não acontecerá. Há aquele velho ditado: "É fácil levar a égua até o meio do ribeirão. O difícil é convencer a égua a beber". Traduzido pela Adélia Prado: "Não quero faca nem queijo. Quero é fome". Metáfora para o professor: cozinheiro, Babette que serve o aperitivo para que a criança tenha fome e deseje comer o texto…

Onde se encontra o prazer do texto? Onde se encontra o seu poder de seduzir? Tive a resposta para essa questão acidentalmente, sem que a tivesse procurado. Ele me disse que havia lido um lindo poema de Fernando Pessoa, e citou a primeira frase. Fiquei feliz porque eu também amava aquele poema. Aí ele começou a lê-lo. Estremeci. O poema – aquele poema que eu amava – estava horrível na sua leitura. As palavras que ele lia eram as palavras certas. Mas alguma coisa estava errada! A música estava errada! Todo texto tem dois elementos: as palavras, com o seu significado. E a música… Percebi, então, que todo texto literário se assemelha à música. Uma sonata de Mozart, por exemplo. A sua "letra" está gravada no papel: as notas. Mas, como partitura, a sonata não existe como experiência estética. Está morta. É preciso que um intérprete dê vida às notas mortas. Martha Argerich, pianista suprema (sua interpretação do concerto n.º 3 de Rachmaninoff me convenceu da superioridade das mulheres…), as toca: seus dedos deslizam leves, rápidos, vigorosos, vagarosos, suaves, nenhum deslize, nenhum tropeção: estamos possuídos pela beleza. A mesma partitura, as mesmas notas, nas mãos de um pianeiro: o toque é duro, sem leveza, tropeções, hesitações, esbarros, erros: é o horror, o desejo que o fim chegue logo.

Todo texto literário é uma partitura musical. As palavras são as notas. Se aquele que lê é um artista, se ele domina a técnica, se ele surfa sobre as palavras – a beleza acontece. O texto se apossa do corpo de quem ouve. Mas se aquele que lê não domina a técnica, se ele luta com as palavras, se ele não desliza sobre elas em "fortes" e "pianos" – a leitura não produz prazer: queremos que ela termine logo. Assim, quem ensina a ler, isto é, aquele que lê para que seus alunos tenham prazer no texto, tem de ser um artista. Só deveria ler aquele que está possuído pelo texto que lê. Por isso eu acho que deveria ser estabelecida em nossas escolas a prática de "concertos de leitura". Se há concertos de música erudita, jazz e MPB – por que não concertos de leitura? Ouvindo, os alunos aprenderão a difícil e deliciosa arte de ler. E acontece, então, com a leitura, o mesmo que acontece com a música: depois de provar o seu gosto é impossível parar. Se os jovens não gostam de ler, a culpa não é deles. Foram forçados a aprender tantas coisas sobre os textos – gramática, usos da partícula "se", dígrafos, encontros consonantais, análise sintática – que não houve tempo para serem iniciados na única coisa que importa: a beleza musical do texto literário: o aprendizado da anatomia do texto impede que se aprenda a erótica do texto. E esse aprendizado se inicia antes que as crianças saibam as letras. Sem que saibam as letras o seu corpo já é sensível à beleza que mora nos livros…

APERITIVOS

- A menininha de nove anos me explicou como as crianças na sua escola aprendiam a ler: "Aqui na Escola da Ponte não aprendemos letras e sílabas. Só aprendemos totalidades…".
- "Analfabeto não é a pessoa que não sabe ler. É a pessoa que, sabendo ler, não gosta de ler." (Quem foi que disse isso? Acho que foi o Mário Quintana.)
- Os compositores colocam em suas partituras indicações para orientar o intérprete: lento, presto, adagio, alegretto, forte, piano, ralentando. Os escritores deveriam fazer o mesmo com os seus textos. Há textos que devem ser lidos lentamente, expressivamente, tristemente. Outros que exigem leveza, rapidez, riso. O leitor experiente não precisa dessas indicações. Mas elas poderiam ajudar os principiantes.
- "Mais valem dois marimbondos voando que um na mão" (Almanak do aluá).
- Graciliano Ramos relata que, quando menino, na escola, lhe ensinaram um ditado: "Fale pouco e bem e ter-te-ão por alguém". Ele repetia o ditado mas ficava com uma dúvida: "Quem será esse 'Tertião'?".

Rubem Alves

A desinvenção

Há no sertão do Ceará uma pequena cidade chamada Salitre. Salitre tem pouco mais de 5 mil habitantes, que dormem, comem e amam em pequenas casas caiadas das mais diversas cores. Na rua atrás da igreja, entre a casa azul, de seu Dedé, e a casa amarela, de Dona Lurdes, há uma casa roxa.

Na casa roxa mora o físico Anderson Motta do Nascimento. Desconhecido no Brasil, há poucas semanas Nascimento – como é chamado lá fora – vem causando calorosos debates na comunidade científica internacional, desde que apresentou sua tese no 28º Encontro Internacional de Física, na Bulgária. Anderson só conseguiu comparecer ao encontro graças à venda de três bodes, uma carroça e alguns sacos de feijão de corda, plantado nas últimas chuvas. No congresso, falando um russo fluente (coisa que mesmo os russos têm certa dificuldade em fazer), Anderson expôs sua invenção.

Pelo que se tem comentado, trata-se da maior revolução tecnológica desde a invenção do pregador de roupas, e o brasileiro tem sido comparado a Sigmundo Bernstein, pai (e mãe) da tampa de rosca.

Não é, na verdade, uma invenção, mas o contrário. Ele propôs, diante da platéia boquiaberta, nada menos que a desinvenção do carro. Segundo seu raciocínio, se o carro fosse desinventado, acabariam os acidentes de trânsito, uma vez que o próprio trânsito sumiria. Sem trânsito e sem a queima de combustíveis fósseis, o efeito estufa deixaria de existir, a poluição chegaria a níveis irrisórios (e risíveis) e o número de doenças pulmonares cairia drasticamente.

Tendo que usar as pernas para a locomoção (coisa que, dizem alguns antropólogos, era costume em algumas tribos pouco desenvolvidas das Américas e da Polinésia), as pessoas seriam menos ansiosas, mais bonitas e saudáveis e o colesterol, numa visão otimista, também seria desinventado, ficando os enfartes, derrames e tromboses praticamente extintos.

Sem a necessidade de asfalto por tudo que é lado, o solo poderia voltar a ser permeável e as enchentes nunca mais aconteceriam. A lista de benefícios que a desinvenção do automóvel traria é infinita, e não caberia num tratado, muito menos numa crônica.

Empolgados com os estudos de nosso ilustre conterrâneo, cientistas já declaram estarmos vivendo uma mudança nos paradigmas da ciência. Entramos, segundo o historiador Eric Hobsbawn, na Era das Desinvenções – possível título de seu próximo livro.

Boatos indicam que a NASA estaria estudando os impactos sociais da desinvenção do telefone, o que acabaria com a linha ocupada, os trotes, os enganos, as chamadas a cobrar e faria com que as pessoas, a cada vez que quisessem se falar, se encontrassem.

Ninguém ousa ainda comentar o que acontecerá se as desinvenções forem levadas a cabo, mas em Salitre, Ceará, dentro das casas coloridas, onde os amigos e parentes de Anderson dormem, comem e amam, agora também se prepara muita buchada, jerimum e farofa para a chegada do filho pródigo na próxima semana. Pelo menos por ali, durante alguns dias, a rotina está sendo desinventada.

Antonio Prata

Paulo Freire: a leitura do mundo

"Ivo viu a uva", ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com o seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Ivo não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura.

Ivo viu que a fruta não resulta do trabalho humano. É Criação, é natureza. Paulo Freire ensinou a Ivo que semear uva é ação humana *na* e *sobre a* natureza. É a mão, multiferramenta, despertando as potencialidades do fruto. Assim como o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos e anos de evolução do Cosmo. Colher a uva, esmagá-la e transformá-la em vinho é cultura, assinalou Paulo Freire. O trabalho humaniza a natureza e, ao realizá-lo, o homem e a mulher se humanizam. Trabalho que instaura o nó de relações, a vida social. Graças ao professor, que iniciou sua pedagogia revolucionária com operários do Senai de Pernambuco, Ivo viu também que a uva é colhida por bóias-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que ganham melhor.

Ivo aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Ivo sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico, o advogado ou o dentista, com todo o seu estudo, não era capaz de construir como Ivo. Paulo Freire ensinou a Ivo que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas paralelas, distintas, que se complementam na vida social. Ivo viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira. Ensinou a Ivo que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre texto e contexto que Ivo extrai o pretexto para agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis de Ivo que importa. Práxis-teoria-práxis, num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico.

Ivo viu a uva e não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Ivo vê é diferente do que vê a ave. Assim, Paulo Freire ensinou a Ivo um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pesa onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura

tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na Terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no Sol.

Agora Ivo vê a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem do fruto festa no cálice de vinho, mas já não vê Paulo Freire, que mergulhou no Amor na manhã de 2 de maio. Deixa-nos uma obra inestimável e um testemunho admirável de competência e coerência. Paulo deveria estar em Cuba, onde receberia o título de doutor *honoris causa* da Universidade de Havana. Ao sentir dolorido seu coração que tanto amou, pediu que eu fosse representá-lo. De passagem marcada para Israel, não me foi possível atendê-lo. Contudo, antes de embarcar, fui rezar com Nita, sua mulher, e os filhos, em torno de seu semblante tranqüilo: Paulo via Deus.

Frei Betto

Magia e milagre da palavra

As palavras pesam. Talvez porque sejam a mais genuína invenção humana. Os papagaios não falam, apenas repetem. Não escapam de seus limites atávicos. Curioso é organismo humano não possuir um órgão específico da fala. O olho é a fonte da visão, como o ouvido, da audição. A língua facilita a deglutição, como a traquéia, a respiração. No entanto, a ânsia de expressar-se levou o ser humano a conjugar mente e boca, órgão da respiração e da deglutição, para proferir palavras.

"No princípio era o Verbo", reza o prólogo do evangelho de João. Deus é Palavra e, em Jesus, ela se faz carne. O mundo foi criado porque foi proferido: "E Deus disse: 'Haja a luz' e houve luz", conta o autor do Gênesis.

Vivemos sob o signo da palavra. Unir palavra e corpo é o mais profundo desafio a quem busca coerência na vida. Há políticos e religiosos que primam pela abissal distância entre o que dizem e o que fazem. E há os que falam pelo que fazem.

A palavra fere, machuca, dói. Proferida no calor aquecido por mágoas ou ira, penetra como flecha envenenada. Obscurece a vista e instaura solidão. Perdura no sentimento dilacerado e reboa, por um tempo que parece infinito, na mente atordoada pelo jugo que se impõe. Só o coração compassivo, o movimento anagógico e a meditação livram a mente de rancores e imunizam-nos da palavra maldita.

Machado de Assis ensina que as palavras têm sexo, amam-se umas às outras, casam-se. O casamento delas é o que se chama estilo.

A palavra salva. Uma expressão de carinho, alegria, acolhimento ou amor, é como brisa suave que ativa nossas melhores energias. Somos convocados à reciprocidade. Essa força ressurrecional da palavra é tão miraculosa que, por vezes, a tememos. Orgulhosos, sonegamos afeto; avarentos, engolimos a expressão de ternura que traria luz; mesquinhos, calamos o júbilo, como se deflagrar vida merecesse um alto preço que o outro, a nosso parco juízo, não é capaz de pagar. Assim, fazemos da palavra, que é gratuita, mercadoria pesada na balança dos sentimentos.

Vivemos cercados de palavras vãs, condenados a uma civilização que teme o silêncio. Fala-se muito para dizer bem pouco. Nas músicas juvenis abundam palavras e carecem melodias. Jornais, revistas, tevê, *outdoors*, telefone, correio eletrônico – há demasiado palavrório. E sabemos todos que não se dá valor ao que se abusa.

Carecemos de poesia. O poeta é um entusiasmado, no sentido grego de *en* + *theós* = com um deus dentro. Como sublinha Platão no *Ion*, nele fala a divindade, o Outro. Em linguagem psicanalítica, fala o inconsciente. Como Orfeu, o poeta desce à noite dos infernos para recuperar Eurípides, o fantasma do desejo.

Nossa lógica cartesiana faz do palavrório uma defesa contra o paradoxo. No entanto, sem paradoxo não há arte. O belo é irredutível à palavra, mas só a palavra expressa a estética. O silêncio não é o contrário da palavra. É a matriz. Talhada pelo silêncio, mais significado ela possui. O tagarela cansa os ouvidos alheios porque seu matraquear de frases ecoa sem consistência. Já o sábio pronuncia a palavra como fonte de água viva. Ele não fala pela boca, e sim do mais profundo de si mesmo.

Há demasiado ruído em nós e em torno de nós. Tudo de tal modo se fragmenta que até a hermenêutica se cala. Hermes, o deus mensageiro, já não nos revela o sentido das coisas, mormente das palavras, que se multiplicam como vírus que esgarça o tecido e introduz a morte.

Guimarães Rosa inicia *Grandes sertões, veredas* com uma palavra insólita: "Nonada". Não nada. Não, nada. Convite ao silêncio, à contemplação, à mente centrada no vazio, à alma despida de fantasias.

Sabem os místicos que, sem dizer "não" e almejar o Nada, é impossível ouvir, no segredo do coração, a palavra de Deus que, neles, se faz Sim e Tudo, expressão amorosa e ressonância criativa.

Frei Betto

Bar Memória

Era um botequim feio, muito feio mesmo. Três portas esquálidas, paredes encardidas, balcão sórdido com empadas sinistras, de longe se adivinhavam o mofo, as sombras, o vago cheiro de túmulo. O nome o salvava: Bar Memória. Nome inexplicável: o botequim nem merecia a classificação de bar. E por que memória? Quem nele se lembraria de alguém ou de alguma coisa? Pior: quem dele se lembraria?

Sua importância era topográfica. Ficava numa terra-de-ninguém da cidade – cidade que cada vez mais se tornou terra-de-ninguém. Para os Correios e Telégrafos, o Bar Memória ficava no Jardim Botânico. Para os tributos estaduais e municipais, ficava na Gávea. Para a Receita Federal ficava na Lagoa. Policialmente, pertencia à 16ª Delegacia, do Leblon. Para o Corpo de Bombeiros, era o Jóquei. O Tribunal Regional Eleitoral o alistou como reserva democrática do Horto.

Sem sair do lugar, flutuando no chão da cidade, ele existia sem existir, escombro de um fantasma que não pertencia especificamente a nada e a ninguém. Espaço imponderável, um assassinato ali cometido, com um bom advogado a favor do criminoso, jamais seria punido: faltaria a localização exata para determinar o local do crime.

Estava sempre vazio, nunca vi luz que aliviasse sua penumbra. À noite, ele continuava fiel à escuridão, duas ou três lâmpadas empoeiradas não iluminavam as paredes encardidas e tristes. A luz, trêmula e fria, tornava mais pesadas suas sombras.

Pois o Bar Memória foi abaixo, esta semana. Nos jornais, a foto conseguia transmitir sua solidão de bar, sua escuridão de memória. A escavadeira do município rasgou sua carne cansada, estraçalhou seu ventre de trevas. O Bar Memória se desmanchou sem resistência, sem dar um grito.

E como seu chão era imponderável, ele continuará imponderável. Ficará intacto no meio da nova pista que dará acesso à Barra. Não deixará saudade. Não deixará memória, o Bar Memória.

Carlos Heitor Cony

Areias de Portugal

No meio do quintal, ao lado da casa, havia a mangueira, enorme, de um de seus ramos o pai pendurara um balanço que teve seus dias de glória até que meu irmão dele se despencou. Minha mãe iniciou campanha feroz e bem-sucedida, o balanço serviu de lenha numa fogueira de Santo Antônio.

Naqueles dias, Humberto de Campos publicara uma página de suas memórias, evocando o cajueiro de sua infância. Meu pai lera a crônica para mim. Recortei-a do jornal e quase a decorei. Pior: procurei imitar o menino que subia nos galhos mais altos e gritava: "Assobe, assobe, gajeiro, naquele topo real, para ver se tu avistas terras de Espanha, Otolina, areias de Portugal!".

Passei a subir nos galhos mais altos, onde descobri um nicho no meio das folhas verdes e perfumadas – como só as mangueiras sabem ter. E lá de cima eu também gritava aos ventos da Boca do Mato, garantindo que via terras de Espanha, quando, na verdade, via apenas os tetos cor de moringa da vizinhança, ao longe a torre mais-que-branca da Matriz de Nossa Senhora da Guia e, depois, a formidável massa azulada do pico da Tijuca.

Pois ontem, tantos anos depois, sonhei com a mangueira dos dias antigos do passado. No sonho, ela surgia destacada, talvez mais alta e mais espetacular. E como na paisagem do sonho era quase noite, ela parecia iluminada por dentro, um pouco fosforescente, mas sem dúvida era a minha mangueira, intacta, esperando por mim.

Olhei-a bem e não foi difícil encontrar, em seus ramos mais altos, o nicho de folhas verdes e perfumadas – como só as mangueiras sabem ter. Lá estava ele, também, intacto, reconheci até mesmo o galho mais forte em que me segurava com maior confiança, deixando a outra mão livre para proteger os olhos do sol e dos ventos do mar largo. E de onde o menino, que nada vira do mundo até então, assombrado, avistava terras de Espanha, areias de Portugal.

Carlos Heitor Cony

A encomenda

O telefonema me incumbia de missão desagradável: remeter ao Brasil as cinzas de alguém que nem sequer conheci. Juliana, minha grande amiga, a quem devo gentilezas impagáveis, e suas duas irmãs (que vi apenas umas poucas vezes) perderam a mãe, dona Gina, em Roma, há duas semanas.

Por vontade da falecida, expressa em testamento – e providenciada por um velho tio napolitano, a seguir hospitalizado –, seu corpo foi cremado e as cinzas postas à disposição das filhas no crematório municipal, rua tal, n.° tal. As filhas não teriam condições de pessoalmente recolher os despojos, pois tinham compromisso profissional no Brasil. Como eu estava morando na cidade, não custava nada providenciar e quebrar assim um imenso galho para a família. A procuração estava seguindo pelo correio, dando-me plenos poderes para representá-las.

Jamais me esqueceriam.

Tudo muito asséptico: as cinzas estariam depositadas num cofre lacrado, que caberia sem problemas naquelas embalagens vendidas na própria agência do correio. O custo era baixo e a segurança, total. Essas remessas, inclusive, já eram mais ou menos rotineiras, disse-me minha amiga. E me relatou histórias análogas que me pareceram improvisadas para me convencer. Não soube recusar.

Era a segunda tarefa trabalhosa que me mandavam do Brasil no mesmo período. Antes de Juliana, ligara-me Dulce, mulher do meu editor, *socialite* desocupada, ciente de seu poder de influência, com um pedido perfeitamente supérfluo e dispensável: que lhe mandasse orégano italiano pelo correio.

O orégano de Roma, disse-me ela, sobretudo um vendido na rua tal, n.° tal, era incomparável, dava um sabor especial à pizza, e Olavinho, o editor, era tarado por pizza etc. Como contrariar um editor, sobretudo quando se está fora? Dele depende não apenas o emprego, mas a presteza no atendimento às emergências, a gentileza na concessão de algumas regalias (passagens extras para o Brasil ou para países próximos, adiantamentos salariais, *free-lancers* etc.).

Já havia providenciado o pedido de Dulce quando fui em busca das cinzas da velha, uma semana depois do telefonema de Juliana, devidamente munido da

procuração. O saco de orégano estava dentro de uma caixa em cima da mesa da sala de jantar. Quando cheguei do crematório, onde me submeti a penosos ritos burocráticos, coloquei a embalagem fúnebre ao lado da comestível.

Sentia-me exausto.

Trazer as cinzas de alguém dentro de um táxi parecera-me um tanto bizarro. Mais ainda tê-las dentro de casa. Sempre me impressionei demasiado com o mistério da morte e jamais imaginei um dia tê-la a tiracolo, armazenada numa caixa. O táxi circulava pelas ruas movimentadas de Roma e eu ali, com um defunto esfarinhado ao colo. O dia chuvoso acentuava a atmosfera mórbida.

Busquei ser o mais objetivo possível. Tentei pensar em coisas diferentes: a escalação da seleção brasileira, por exemplo; nossa crônica carência de goleiros e o indefectível drible a mais de nossos pontas. Pensei também no imposto de renda, na injustiça fiscal, no desconforto de declará-lo do exterior.

Mas a lembrança da morte encaixotada sempre retornava.

Fui dormir tentando driblar o assunto. Recorri a um sonífero. No dia seguinte me desincumbiria das duas tarefas ao mesmo tempo, na mesma agência dos correios, e nunca mais aceitaria encomendas em crematórios ou necrotérios. No meu testamento, se um dia fizer um, exigirei que minhas cinzas sejam liberadas ao vento no ato mesmo da cremação. Nada de remessas postais, virtuais ou seja lá como for.

Fiz tudo direito, com o máximo cuidado para não confundir as encomendas. Lembro-me de que preenchi as etiquetas sem perder de vista o movimento nervoso que a funcionária do guichê fazia com as duas caixas, que tinham dimensão equivalente. Para diferenciá-las, marquei um "x" numa delas.

Não sei o que aconteceu.

Juliana me ligou do Rio esta manhã para dizer que tinha gostado muito do orégano, mas que continuava aguardando, ela e suas irmãs, as cinzas da mãe; que poderia despachá-las, se preferisse, pelo malote semanal da embaixada brasileira, pois tinham um parente no Itamaraty, no Rio, que poderia ser o destinatário. Disse mais: que não tinham notado inicialmente o conteúdo diverso da encomenda e que tinham mandado celebrar missa *in memoriam* na presença das supostas cinzas.

Velaram o orégano, emocionaram-se diante dele, o que, posteriormente, foi encarado até com humor (felizmente). Mas continuavam à espera das cinzas, quando chegariam, que precisavam marcar a data do sepultamento simbólico, que ficariam guardadas no gavetório da catedral da cidade etc.

Fui obrigado a mentir, a falsear a verdade – e me sinto muito mal com isso. Cheguei a me engasgar. O crematório, disse, havia feito novas exigências burocráticas e só amanhã a encomenda seguiria, que tudo enfim estava resolvido. O orégano foi uma gentileza, disse, pois lembrei-me de que ela gostava muito de

pizza (perguntou-me como eu descobrira, já que nunca falara disso a ninguém).

Estou agora pensando num modo de conseguir cinzas falsas e remetê-las ao Brasil. Não faço idéia de por onde começar. Terei que voltar ao crematório municipal. A pista tem que estar lá. Recuso-me a avaliar meu gesto. Ajo tendo em vista a relação custo-benefício. Não há individualidade em cinzas.

Quanto à mulher do meu editor, aí sim, me encalacrei: não sei como farei para providenciar outra remessa como aquela. As cinzas de dona Gina foram degustadas com euforia pelo casal e um círculo íntimo de gastrônomos, que ficaram impressionados com o sabor picante, "a condimentação na intensidade exata", e agora querem saber que tempero é aquele, em que casa o comprei e se posso passar a enviá-lo periodicamente.

Ruy Fabiano

As histórias que nos possuem *

Jonas recebeu de Deus a missão de ir à cidade de Nínive. Caminhou até o porto e encontrou um navio que partia para aquele destino.

Porém, durante a viagem, o Senhor enviou sobre o mar um vento furioso e o navio corria perigo de naufrágio. Os marinheiros, apavorados, invocaram cada um o seu deus. Entretanto, Jonas desceu ao porão do navio e lá dormiu um profundo sono.

Logo chegou perto dele o piloto e lhe disse: "Como você pode dormir assim? Desperte, invoque seu deus e peça-lhe proteção".

Nisso, os marinheiros consultaram os seus diferentes oráculos para saber por que a tempestade havia tombado sobre eles. Concluíram que o responsável por aquele perigo era Jonas. Foram até ele e lhe perguntaram: "Onde é a sua terra? Para onde você vai?".

Jonas respondeu: "Eu sou hebreu, eu temo o Senhor Deus do Céu, que fez o mar e a terra". Todos os marinheiros se assustaram. "Que faremos de você para que o mar se acalme?", perguntaram. E Jonas respondeu-lhes: "Lancem-me ao mar, pois sei que é por minha causa que surgiu esta terrível tempestade!".

Os marinheiros obedeceram ao seu desejo. Jonas foi lançado às águas. Nesse mesmo momento o mar ficou calmo. Porém, ao mesmo, o Senhor preparou uma imensa criatura marinha que engoliu Jonas. Na barriga dela, Jonas permaneceu vivo durante três dias e três noites. "As águas me cercaram até a alma", disse Jonas ao Senhor, "o abismo me engoliu e as ondas do mar me cobriram a cabeça. Porém, o Senhor preservou minha vida".

Então, deus ordenou à baleia que o libertasse e ela abriu a sua enorme boca para que Jonas descesse calmamente na praia.

"História de Jonas", adaptada da Bíblia Sagrada

Professora de uma classe de pré-escola, tive um aluno que se chamava Jonas. Ele era adorável, olhos castanhos, meigos, uma criança que se expressava por gestos largos, carinhosos. Sempre que o observava brincando, lembrava-me da história bíblica de Jonas e da baleia. Ficava imaginando o quanto a baleia havia amado Jonas, que acolhera em sua imensa barriga até libertá-lo na praia. Encantada com o meu aluno, resolvi reler

* In: *Quer ouvir uma história? Lendas e mitos no mundo da criança*. São Paulo, Angra, 1999.

a narrativa bíblica, o mito milenar do homem que sobreviveu a uma terrível tempestade, dentro da barriga de um animal. Essa narrativa pode ser interpretada de várias maneiras. Por exemplo, ela aponta a nobreza de Jonas, que preferiu ser lançado ao mar a pôr em risco as vidas dos tripulantes. A sua coragem comove a Deus, que o protege e liberta. Jonas sobrevive sem lutar. Ao contrário dos heróis que têm de nadar bravamente através dos mares para sobreviver, Jonas é salvo pela própria natureza. Não entra em pânico, nem se desespera. Por isso, consegue permanecer na barriga da baleia até que ela o deixe na praia, e ele possa dar início a uma nova vida.

Quando um bebê nasce, chega ao mundo cercado de histórias. É quase como se deixasse a barriga da mãe e fosse envolto numa rede de histórias. A começar pela história do próprio nome. Por que lhe foi dado este nome e não aquele? Quem o escolheu? O que significa? O nome contém uma história? A que tradição étnica pertence?

Em certas culturas indígenas, como a dos povos munduruku, no norte do Pará, as crianças recebem dois nomes: o nome social e o nome mágico, secreto. Cada um deles faz referência a uma função mítica, a uma narrativa significativa.

Na cultura afro-brasileira do candomblé, as pessoas vivem de acordo com os odus, ou seja, narrativas míticas que orientam as nossas vidas. Cada pessoa deve descobrir o seu mito pessoal, o seu odu, para compreender melhor o roteiro da sua própria vida. O odu pessoal está entrelaçado ao familiar e ao contexto cultural. Uma vez descoberto o enredo que conduz uma vida, é preciso quebrá-lo. Só assim, liberta da trama de histórias que a acolheram quando veio ao mundo, uma pessoa pode atingir a autonomia da escolha e da criação do seu próprio destino.

Citei exemplos de três tradições religiosas distintas – a judaico-cristã, a indígena e a afro-brasileira – com a intenção de mostrar que as narrativas exercem funções primordiais em todos os credos e culturas. É como se narrar fosse uma forma de pensar o mundo.

Na antiga tradição oriental sufi (o sufismo é a tradição esotérica do islamismo), a sabedoria se aloja nas histórias. Quando uma pessoa enlouquecia, chamava-se um contador de histórias para curá-la. Histórias e mais histórias eram narradas ao louco até ele recuperar a capacidade de "pensar o mundo".

Esse é o princípio básico das famosas *Mil e uma noites*. Um príncipe enlouquece ao ser traído por sua esposa. Transforma-se em uma espécie de assassino em série, como nos filmes americanos de hoje. A cada noite ele se casa com uma jovem, apenas para matá-la depois da cerimônia.

Acontece que vive na sua cidade uma moça belíssima e inteligente chamada Sherazade. Como era mercador, seu pai lhe trazia muitos livros. Sherazade conclui de suas leituras que pode curar o príncipe. Declara ao pai que pretende casar-se com ele. Naturalmente, o pai fica apavorado e protesta. Não deseja perder a sua filha mais querida pela espada de

um louco. Porém, firme em sua intenção, Sherazade prossegue com seu plano. O casamento é celebrado com todas as pompas. Quando termina a cerimônia e se aproxima o momento em que sua vida será ceifada, Sherazade pede ao príncipe que lhe satisfaça um pequeno desejo: todas as noites, tinha o hábito de contar uma história à sua irmã caçula e, agora, gostaria de narrar-lhe a última história antes de iniciar sua vida de casada.

O príncipe concede-lhe o desejo. Sherazade começa a narrar. Porém, ciente da sua capacidade de seduzir por meio de narrativas, a bela jovem mantém o príncipe preso ao fio de suas palavras. Quando o sol nasce, ela interrompe a narração da aventura que narrava na melhor parte. Curioso de saber o final da história, o príncipe poupa-lhe a vida.

Assim prossegue Sherazade durante mil e uma noites. Lentamente, pelo contato com as histórias, o príncipe vai se tranqüilizando até que, certo dia, declara estar curado. Daquele momento em diante, passa a reinar como o mais sábio dos soberanos.

É interessante notar que a própria Sherazade jamais se arrisca a declarar que o príncipe está curado. Ao longo das narrativas, eles têm vários filhos, mas ela só as interrompe quando ele mesmo afirma sentir-se profundamente feliz.

Qual é a diferença entre a última história narrada ao príncipe e as outras? Todas são de grande beleza, com uma arquitetura narrativa tão perfeita que até hoje se recorre à estrutura do suspense utilizada por Sherazade, por exemplo, nas novelas de televisão. Ou seja, interrompe-se a narrativa em um ponto de virada. No momento em que se introduz um perigo, uma nova informação, algo que desperta a curiosidade do telespectador a ponto de obrigá-lo a ligar a televisão no mesmo horário, no mesmo canal, no dia seguinte. […]

Por hora, basta ressaltar a força das narrativas nessa obra-prima da cultura oriental.

Voltando à Bíblia, é interessante pensar nas respostas que Cristo dava aos inimigos sempre que era provocado. Em vez de dar longas explicações, ele simplesmente respondia por meio de parábolas. Contudo, as breves narrativas que proferia contêm uma trama de significados tão profundos que são citadas mesmo fora do contexto religioso.

Como responder a uma criança de cerca de cinco ou seis anos o que significa exatamente a palavra justiça? Utilizando longas explicações? Geralmente, quando um adulto tenta explicar alguma coisa e não consegue, recorre a um exemplo. Naturalmente, o exemplo escolhido acaba terminando em uma breve narrativa. A criança que ouve a história às vezes percebe outras nuances que o próprio adulto ignora. E pode simplesmente acontecer de uma pergunta sobre justiça acabar gerando uma narrativa que conduza a criança a outra questão fundamental para ela.

Vamos imaginar um diálogo desses:

– Papai, o que é um traidor? – pergunta a criança.

– É um sujeito que não respeita os amigos – responde o pai.

– Como assim? – insiste a criança.

– Ah, por exemplo, todos combinam que não se deve mentir e, aí, alguém mente. Essa pessoa traiu a confiança do seu grupo – explica o pai.

– Entendi – diz a criança, que sai para brincar.

– Entendeu mesmo? – pergunta o pai.

– Todo traidor é mentiroso – responde a criança.

Conforme afirma Yves de La Taille, em seu livro *Limites – três dimensões educacionais:* "Hoje se tende a admitir que não há apenas uma chave para o conhecimento, mas várias". A mesma narrativa pode conter muitas chaves para a compreensão de uma verdade.

Pessoalmente, sempre associei a palavra traição à figura de Judas Iscariotes, que considerava ao mesmo tempo fascinante e repugnante. Judas era o discípulo amado de Cristo que o traiu, vendendo-o aos inimigos. Para que os soldados soubessem qual era o homem que deviam prender, Judas os avisa que o cumprimentaria com um beijo. De modo que Cristo é traído com uma manifestação de carinho.

Mais tarde, arrependido, Judas enforca-se. Cristo é morto, porém ressuscita e vive para sempre.

Somente muitos anos depois, quando reli as histórias da Bíblia do ponto de vista literário, é que me dei conta de que Pedro, outro discípulo, também havia traído Cristo. Porém, sua traição contém outro significado. Ele trai a Cristo motivado pelo medo. Ao passo que Judas o trai motivado pelo dinheiro. Pedro resgata seu vínculo com Cristo, mas o mesmo não acontece com Judas. O interessante nesses dois exemplos é que Cristo compreende e perdoa a ambos.

Já na universidade, voltei a ler essas passagens da Bíblia comparando-as a textos, narrativas e histórias de outras culturas, ou seja, utilizando outras chaves de compreensão.

Do ponto de vista da teoria literária, o vilão, no caso Judas, é o propulsor à ação. Sem ele, Cristo não se teria transformado no redentor.

Como se pode ver, passei anos tentando compreender a complexidade da figura do traidor. Associei narrativas de diferentes culturas e, mesmo assim, creio que apenas estou começando a compreender por que Cristo foi tão complacente com Judas.

Assim são as narrativas. Múltiplas em significados. Inesgotáveis. Passíveis de inúmeras leituras. Ao longo da vida, conforme amadurecemos, "lemos" as mesmas histórias de diferentes ângulos.

Quando uma história nos possui, ou seja, quando uma narrativa é recorrente, uma história sempre presente em nossa vida, seja ela Cinderela, João e o Pé de Feijão, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, *O pequeno príncipe*, do autor

francês Saint-Exupéry, ou um filme como *Casablanca* ou *...E o vento levou*, o Sítio do Pica-Pau Amarelo, essa história se transforma em um tema fascinante que se relaciona com a forma pela qual decodificamos nossas experiências.

Além da trama de histórias milenares, culturais, somos também cercados pelas pequenas narrativas pessoais e intransferíveis.

Há, por exemplo, a história do romance dos nossos pais. Será que namoraram muitos anos? Será que se encontraram por acaso? Somos fruto de uma história feliz ou de um amor desesperado?

Há crianças que nascem em elevadores, enquanto outras, preguiçosas, custam a nascer, e suas mães são obrigadas a fazer cesarianas. Existem histórias de pais nervosos, que desmaiam na sala de parto, de irmãozinhos ciumentos, que destroem os brinquedos do recém-nascido.

Existem vários autores que criaram suas obras com base em histórias familiares. O jovem amazonense Milton Hatoum, um dos expoentes da nossa literatura contemporânea, lança seus leitores no ambiente caloroso de uma família árabe que vive na Amazônia, em seu livro *Relato de um certo Oriente,* do qual reproduzo o trecho abaixo:

– Lembram como fazia Emilie? – disse tio Hakim, sorvendo o último gole de café. – Ela pedia para que todos emborcassem a xícara na bandeja, e depois examinava o fundo da porcelana para decifrar no emaranhado de linhas negras do líquido ressequido o destino de cada um.

A conversa se estendia por toda a noite, porque as pessoas não conseguiam ouvir as histórias sem emitir uma opinião ou recordar algo; alguém já começara a abrir as caixas de bombons e doces para acompanhar a próxima rodada de café; depois viriam os sucos e aguardentes, e quem sabe uma refeição improvisada no meio da madrugada.

É interessante notar que Emilie, uma das personagens centrais desse romance, lia o destino na borra de café. No parágrafo seguinte, pelas descrições das conversas noturnas regadas a café, sucos, aguardentes, e alimentadas por doces e bombons, é como se pudéssemos "ler" o ambiente das rodas de histórias, nas quais era impossível ficar calado.

Uma xícara de café, o ruído de uma caixa de doces sendo aberta e conversas que não terminam mais fazendo parte da vida de cada um; mas, com o talento de um autor como Milton Hatoum, deslocam-se para a categoria das "horas inesquecíveis", ecos de um bem-estar, momentos que valem a pena ser vividos.

Contudo, sempre é preciso lembrar-se de que a palavra "ler", etimologicamente, significa "enovelar". Portanto, mesmo que autores como Milton Hatoum, ou Steinbeck, tenham tomado como ponto de partida as próprias experiências familiares,

isso não significa que elas sejam absolutamente fiéis à realidade. Quem aprecia a obra de Lobato sabe que mergulhar em uma aventura do Sítio do Pica-Pau Amarelo era caminhar em outra realidade, "lagartear, o prazer de viver, puro, sem mistura".

Afinal, onde mora a verdade? O que é mais revelador, a biografia de um artista ou sua obra? Na verdade, nenhuma biografia jamais dará conta dos segredos, da riqueza interior da vida de um artista ou de uma personalidade famosa. Contudo, a recíproca também é verdadeira: mesmo que se disseque uma obra em busca de traços e informações a respeito da vida do autor, ela aponta sempre para outro nível de realidade, para a dimensão das emoções, da percepção, de outra verdade. Uma obra contém basicamente o imaginário do seu autor. Quando se escreve, instaura-se um jogo entre leitor e escritor. Um jogo verdadeiro, porém, ambivalente, repleto de segredos.

John Steinbeck, um dos maiores autores da literatura norte-americana, criou a obra-prima *A leste do Éden*, inspirando-se nas narrativas que ouvia na Califórnia. Até que ponto ele as ouviu realmente? Será que existiram as pessoas que teriam dado origem aos seus personagens? Na verdade, muito além da dimensão do diálogo entre a vida e obra, esse livro é particularmente interessante porque trata da forma como uma história marcou a vida dos personagens de uma família.

Escrita como uma saga, descrevendo as vidas de gerações sucessivas, a narrativa culmina com o conflito entre dois irmãos gêmeos, Caleb e Aron. Ambos tinham sido fruto de um amor transgressivo. Adam Trask, o pai deles, um fazendeiro protestante, apaixonara-se por Cathy, garota rebelde com passagens pela prostituição, mentirosa compulsiva, uma mente perversa oculta sob um rosto belíssimo, angelical.

Adam casa-se com Cathy com o intuito de oferecer-lhe a segurança e o carinho que ela jamais tivera. Porém, a garota não se adapta a uma vida pacata e abandona o marido e os filhos. Passa a viver no bordel, deixando Adam não só com o coração inteiramente despedaçado, mas também diante do difícil encargo de criar os gêmeos sozinho.

Infeliz e angustiado, Adam conta com seu criado chinês para auxiliá-lo nos afazeres domésticos e na criação dos garotos. Ocorre que, embora de aparência modesta, de comportamento atencioso e humilde, o criado chinês era, na realidade, um grande erudito, pertencente a um grupo de sábios que se reunia semanalmente no hoje famoso bairro chinês da cidade de San Francisco, Chinatown.

Pois bem, Lee, o sábio chinês, não se conforma com a maneira como os gêmeos são criados. Percebendo que Adam atribuía a Caleb o papel do personagem bíblico Caim e a Aron, o papel de Abel, Lee contesta a história bíblica. Considera a decisão divina de privilegiar a oferenda de Abel injusta e irresponsável. Como pode um deus enaltecer um filho em detrimento do outro?

Na verdade, o perspicaz sábio chinês percebe que Adam reservava aos filhos o mesmo destino que os personagens bíblicos. Aron cresce fraco, superprotegido e

revela-se incapaz de lidar com os reveses da vida. Caleb, o rejeitado, habitua-se à incompreensão; contudo, desenvolve uma força interior que o obriga a sobreviver às frustrações que tem de enfrentar.

Um triângulo amoroso configura-se quando ambos se apaixonam por Abra, menina de sabedoria, honestidade e integridade. Essa personagem feminina, forte e realizadora, contrapõe-se ao impacto devastador da personagem de Cathy, a mãe, cuja existência, aliás, é ignorada por Aron, que acredita ser órfão.

A situação bíblica configura-se à medida que Adam desenvolve um projeto agrícola que consiste em levar alfaces californianas para outros estados. Seu plano de transportá-las de trem, preservadas no gelo, fracassa, e Adam perde dinheiro e prestígio na empreitada. Infeliz, afunda-se ainda mais na depressão.

Para tentar ajudar o pai, provar seu valor e demonstrar seu carinho, Caleb faz negócios com outros comerciantes e é extremamente bem-sucedido. Corre até o pai e declara ter conseguido o valor necessário para ressarci-lo do seu prejuízo. Porém, desconfiado, amargo, o pai não só recusa a aceitar a soma como também acusa o filho de estar envolvido em negócios ilícitos.

Inconformado com a injustiça paterna, Caleb, ciente do paradeiro da mãe, leva o irmão até o bordel. Diante do rosto materno, cuja semelhança com o seu é inacreditável, Aron vê seu mundo desabar. Desesperado, alista-se no exército e é morto em combate.

Adam acusa Caleb pela morte do irmão e a situação bíblica ficaria claramente configurada não fosse a presença de Abra, cujo amor latente por Caleb explode, e pela intercessão de Lee, o sábio chinês.

Pois, quando Caleb está prestes a cumprir seu destino de Caim, a deixar o pai moribundo, a abdicar do amor pela antiga namorada do irmão, e a partir para vagar infeliz pela terra, Lee decide intervir. Aproxima-se de Adam e declara ter passado três anos estudando hebraico para decifrar a verdadeira história da Bíblia.

Após estudos minuciosos, o grupo de sábios do qual fazia parte descobrira que cada palavra do idioma hebraico possuía diversos significados. Contudo, a maior parte das traduções publicadas optava por um significado simplista, chegando até mesmo a alterar inteiramente o sentido da palavra original. Porque a palavra que Deus diz a Caim no momento em que ele é jogado ao mundo, após ter matado o próprio irmão, na verdade significa "liberta-te".

Essa revelação altera o comportamento do pai, que, finalmente, abraça o filho e se permite amá-lo, libertando-o do seu destino fatídico.

Nesse momento, quebra-se o enredo trágico que Adam destinara aos dois filhos pela troca do significado de uma única palavra. Troca que só é possível por meio do olhar de um estrangeiro, de alguém proveniente de outra cultura.

Utilizando um termo da antropologia, a tradução dessa palavra ressignifica toda a história de Caim e Abel, revelando o amor divino que tudo perdoa e compreende.

Todos nós nascemos, como os gêmeos da obra de Steinbeck, Caleb e Aron, imersos em uma imensa trama de narrativas. Certas narrativas exercem uma grande influência sobre o imaginário familiar, cultural, ou ambos, como se nos possuíssem. Elas condicionam o nosso modo de ver a vida, de tomar decisões, de resolver os problemas afetivos e assim por diante.

Trata-se do nosso currículo oculto, da bagagem que uma criança traz à escola, só detectável pela sensibilidade do professor que não considera seu aluno um vaso oco a ser preenchido por conhecimentos predeterminados pelos currículos oficiais.

Contudo, há também o risco oposto: imaginemos um professor, sensível à causa indígena, com um descendente direto de indígenas na sua classe. A tentação de usá-lo para saciar a nossa curiosidade natural a respeito de suas lendas, crenças e costumes também pode ter um efeito devastador.

Portanto, seja em sala de aula, seja no espaço familiar, é importante lembrar que as histórias constituem um material de grande carga afetiva. Relacionar uma pessoa a uma determinada história pode significar aprisioná-la dentro dela.

Isso fica mais claro quando pensamos nos escritores. Há um livro de suspense de Stephen King, americano mestre do terror, chamado *Louca obsessão*, no qual um escritor é raptado por sua maior fã. Cansado de escrever sempre sobre a mesma personagem, ele a mata. Inconformada, sua fã número 1 o aprisiona, quebra suas pernas e obriga-o a ressuscitar a personagem que ela tanto amava.

É muito fácil um escritor ser preso pelo sucesso do seu estilo ou de seus personagens. Manter-se sempre obediente a uma determinada fórmula. Contudo, ao mencionar os "odus do candomblé", as *Mil e uma noites*, ou a bela saga de Steinbeck, a função primeira das narrativas é a busca da liberdade. Nem que isso signifique, simplesmente, a liberdade de mergulhar em novos rios de histórias.

Pode ocorrer que o aluno indígena que imaginei em uma classe esteja apaixonado pelos contos de fadas europeus e não sinta vontade alguma de falar sobre suas lendas. Que a ele seja dada então a liberdade de apaixonar-se por outras narrativas.

"Mar de histórias" é a expressão que se usava em sânscrito para se referir ao universo das narrativas. Ao transitar por essas rotas imaginárias, é sempre bom ter em mente a metáfora do mar. Ou seja, é preciso ter um caminho, é preciso manter o leme firme, mas é também necessária a consciência de que se navega em águas que ora podem ser muito tranqüilas, ora podem se transformar em verdadeiros maremotos.

Esta aventura literária da qual fazem parte o mestre e seus alunos: é preciso coragem para trafegar por mundos imaginários; porém, as viagens serão sempre cheias de descobertas.

Heloisa Prieto

De Escritor para Professor

Pai que estais no céu e dentro do meu coração, inclinai vossos ouvidos para o meu sofrimento e tende misericórdia de mim que tenho casa de cimento e vidro e não posso dormir no campo sob um manto de estrelas. Coisa dolorosa feita de barro e poeira, o homem no seu quarto, de noite, pelejando pra escrever no papel, com lápis, nó e tropeço, a dor do seu peito. É que nada apazigua. Deus me deixa sofrer. Mesmo depois que inauguraram com meu nome o Centro de Educação para Mães e Moças, nem a mais mínima miséria se afastou de mim. Fico querendo a Bíblia muito mais velha que já é, porque quanto mais velha, mais perto de Deus, cujo lugar é o princípio. Não tem sentido o que digo? Ninguém se assusta se eu virar uma assassina. Eu já sou assassina, eu desejo a morte de tudo que obriga um menino a escrever: mãe estou desesperado. O que é que eu faço, em que língua vou fazer um comício, uma passeata que irrompa nos gabinetes, nas salas dos professores que tomam cafezinho e arrotam sua incomensurável boçalidade sobre o susto de meninos desarmados? Fazem política, os desgraçados, brigam horas e horas pela aula a mais, o enquadramento, o qüinqüênio, o milênio de arrogância, frustração e azedume. Deus te abençoe, filhinho, vai pra escola, seja educado e respeitador, honra teu mestre. Mestre? Onde é que tem um mestre no Brasil pra que eu lhe beije as mãos? Já não basta ser gente pra encanecer de dor? Ainda têm as escolas que se aplicar neste esmero de esvaziar dos meninos seu desejo de bois, grama e pequenos córregos? Ó ofício demoníaco de encher de areia e confusão o que ainda é puro e tenro cálice. Não quero dar aulas, ó meu Deus, me livra dessa aflição, me deixa dormir, me deixa em paz, aula de nada, de nada, aula de religião eu não quero dar. Falo e me aflijo porque sei que não tem outro caminho senão começar de baixo, de trás, do fim da história, quando Deus pega Adão e lhe mostra as coisas, lhe deixa dar nome às coisas, lhe deixa, deixa, ruminando seu espanto, sua alegria, sua primeira palavra… Ó senhor presidente, ó senhor ministro, escuta: o menino foi à escola e escreveu a sua mãe: estou desesperado. Escuta quem tenha ouvidos: os meninos do Brasil fenecem entre retórica, montanhas de papel e medo.

Entre ladrões, como Cristo na cruz.

*Adélia Prado**

*In: *Prosa Reunida*, São Paulo, Siciliano, 1999.

A criação e a culpa

Por que a culpa?

É o que eu tenho perguntado ao meu psicanalista de plantão.

No princípio era o verbo e eu achava que só eu me sentia culpado. Com o passar do tempo (e da verba) fui descobrindo que todo criador tem culpa. Não no cartório. Mas na consciência.

Vou tentar explicar.

Todo mundo acha que a pessoa que vive de criar, ou seja, um criador, não faz porra nenhuma o dia inteiro. Fica só pensando. É verdade. O problema é que ninguém considera o trabalho de pensar como trabalho. Daí a culpa ensimesmada. Será que só pode ser considerado trabalhador o sujeito que fica o dia inteiro numa mesa de escritório, ouvindo pela janela "olha a uva de Atibaia", "melancia barata, melancia barata"? Você vê uma frase num *outdoor* tipo "isso é que é". São quatro palavrinhas mágicas. O sujeito que inventou isso deve ganhar uma fortuna por mês. O que ninguém entende é que ele trabalha há vinte neste ofício. Pode ser que a frase tenha saído de um estalo. Mas um estalo vinte anos depois. Não precisa ser nenhuma brastemp para se ter uma idéia dessas. Ou precisa? Mas o povo pensa: ganhar essa fortuna para escrever uma bobagem dessas?

Cada vez que lanço um livro, estréio uma peça de teatro ou vou ao cinema ver um filme com roteiro meu, me dá pânico. Fico pensando: o pessoal vai pensar que eu escrevi isso na maior moleza. Que eu sou um vagabundo. E eu, realmente, fico achando que sou. Algumas mulheres trabalhadeiras já me jogaram isso na cara. E tome divã!

As crônicas, por exemplo. Escrevo uma vez por semana no *Estadão* e ganho mais que muitos coleguinhas que dão duro lá o dia inteiro e ainda fazem, de vez em quando, um plantãozinho de fim de semana. Fico com culpa. Sei que não devia, mas fico. Vou almoçar fora e quase emendo com o fim do dia. Bebendo cerveja. Mas pensando. Pensando nessas besteiras que vocês estão a ler agora. Depois, no fim do mês, vou receber a grana de um simpático funcionário que deve – com certeza – ganhar menos do que eu para trabalhar ali, o mês inteiro. Fazendo o meu cheque. Não tem jeito de não bater a culpa.

Fico pensando em Deus, que só trabalhou seis dias e tirou o sétimo para descansar. Mentira dele. Descansou o resto da vida. Ou você conhece mais algum trabalho dele nesses anos todos? Deve andar culpadíssimo. Mesmo porque, na hora de enfrentar o batente mesmo e apanhar na cara, mandou o filho. Este sim, trabalhou, deu duro e morreu pobre.

Eu, pelo menos, trabalho. Penso, invento, crio. E esses funcionários fantasmas, que trabalham em várias repartições e nunca comparecem? Será que eles não têm culpa? Será que só eu me sinto culpado neste país?

Uma vez perguntei para o Chico Buarque, que acabava de acordar às duas da tarde, se ele não tinha culpa. "Já tive. Superei." E o Caetano Veloso que nunca acorda antes das quatro (da tarde)?

Conta uma lenda que quando Einstein esteve no Brasil foi recepcionado pelo Austregésilo de Athayde. O imortal andava com um caderninho para ir anotando as idéias para seus livros e ensaios. Perguntou se o genial Einstein não fazia o mesmo. No que ele respondeu: "Não. Só tive uma idéia na vida". E o pior, é que essa idéia tinha só três letrinhas. Aquela famosa língua dele para fora denota um certo sinal de culpa. Deve ter morrido, relativamente, cheio de culpas.

Quanto menos escrevo e mais ganho, vou me sentindo, cada vez mais, subdesenvolvido e comunista. Quando deveria ser o contrário, como afirma o meu psiquiatra. Ele, por exemplo, não sente culpa nenhuma de ficar ouvindo os meus lamentos entre um bocejo e outro. Ou será que tem? Jamais saberei lidar com a culpa dele. Basta a minha.

Isso é que é!

Mário Prata

De Escritor para Professor

Fui alfabetizado tão cedo (minha mãe era professora, ensinou-me as primeiras letras em casa) e passei tanto tempo entre livros que já não recordo como era a minha vida antes de aprender a ler. Mas uma vez tive, por alguns momentos, a experiência do analfabetismo. Eu estava no Japão, em Kyoto. Por causa da ocidentalização há, naquele país, numerosos anúncios e letreiros em inglês. Mas nesse dia vi-me numa rua em que os nomes das lojas, os outdoors, *as placas de trânsito estavam em japonês, idioma que não compreendo. Ou seja: naquela rua, naquele momento, eu era analfabeto. Foi, devo dizer, um momento de grande angústia. Dei-me conta, então, de como ler é importante em nosso mundo. E dei-me conta de como sofrem as pessoas que não sabem ler e escrever.*

É por isso que admiro aqueles que se dedicam à tarefa de alfabetizar pessoas. É uma tarefa, acho, mais emocionante do que escrever. Porque, escrevendo, já estamos dentro do mundo das letras. Alfabetizando, estamos abrindo as portas deste mundo. É o começo. E o começo é sempre uma revelação. O começo é tudo. Começar é deixar para trás a angústia do desconhecido, a penosa sensação que experimentei naquela rua de Kyoto. E que me ensinou a valorizar ainda mais o trabalho dos alfabetizadores. Como escritor, estou apenas completando a missão deles.

A primeira cartilha*

Há coisas que a gente não esquece: a primeira namorada, a primeira professora, a primeira cartilha. Minha introdução às letras foi feita através de um livrinho chamado *Queres ler?* (assim mesmo, com ponto de interrogação). Era um clássico, embora tivesse alguns problemas: em primeiro lugar, tratava-se de um livro uruguaio, traduzido (o que era, e é, um vexame: cartilhas, pelo menos, deveriam ser nacionais). Em segundo lugar, era uma obra aberta e indiscreta: trazia introduções pormenorizadas sobre a maneira pela qual os professores deveriam usar o livro com os alunos. Quer

* In: *Um país chamado infância*, São Paulo, Ática, 1995.

dizer: era, também, para os professores, uma cartilha, o que, se não chegava a solapar a imagem dos mestres, pelo menos os colocava em relativo pé de igualdade com os alunos (pé de igualdade, não; menos. Pé de página, e em letras bem pequenas). Isto talvez fosse benéfico, porque um estímulo tínhamos para aprender a ler: ansiávamos pra descobrir os segredos dos mestres.

Em terceiro lugar – mas isto era grave –, a cartilha começava com a palavra *uva*. Com a palavra só, não; havia uma ilustração mostrando um grande, suculento, lascivo cacho de uvas (estrangeiras, naturalmente). Era um suplício olhar aquelas uvas (aliás, à época, uva designava, e não por acaso, uma dona boa), principalmente para os alunos mais pobres cujo único contato com o fruto da videira era exatamente através daquela figura.

Bem, mas não é isto o que importa. O que importa é que aquele era o nosso primeiro livro, o livro que carregávamos com orgulho em nossa pasta. E o que importa, também, é que esse livro, o livro que jamais esqueceríamos, tinha um nome provocadoramente amável: ele não ordenava, ele perguntava; ele não só perguntava, ele convidava. E não sei de que outra maneira se possa introduzir uma criança à leitura, se não através de um sedutor convite. Porque ler é um ato da vontade. Diante da TV se pode ficar passivo, absorvendo imagens e sons. A TV não indaga, ela se impõe. E pode se impor por causa da força de uma tecnologia que é absolutamente totalitária: do universo eletrônico no qual vivemos ninguém escapa.

Ler, não. Ler exige esforço. No mundo da leitura só se entra pagando ingresso. Decodificar as letras, transformá-las em imagens é uma arte, como é uma arte tocar um instrumento musical. Mas aqueles que entram no mundo da leitura, aqueles que a ele são bem conduzidos, estes encontram nos livros um lar, uma pátria, o território dos sonhos e das emoções.

Queres ler? – pergunto a meu filho, e espero que a resposta dele seja afirmativa. Para que ele possa provar a uva da qual é feito o doce vinho da fantasia arrebatadora.

Moacyr Scliar

De Escritor para Professor

Existe tarefa mais importante realizada pela escola do que esta de ensinar a ler e escrever?

Havia uma desconfiança: o mundo não terminava onde céus e terra se encontravam. A extensão do meu olhar não podia determinar a exata dimensão das coisas. Havia o depois. Havia o lugar do sol se aninhar enquanto a noite se fazia. Havia um abrigo para a lua enquanto era dia. E o meu coração de menino se afogava em desesperança. Eu que não era marinheiro nem pássaro – sem barco e asa. Um dia aprendi com Lili a decifrar as letras e suas somas. E a palavra se mostrou como caminhos poderosos para encurtar distância, para alcançar onde só a fantasia suspeitava, para permitir silêncio e diálogo. Com as palavras eu ultrapassava a linha do horizonte. E o meu coração de menino se afagava em esperança. Ao virar uma página do livro eu dobrava uma esquina, escalava uma montanha, transpunha uma maré. Ao passar uma folha eu freqüentava o fundo dos oceanos, transpirava em desertos para, em seguida, me fazer hóspede de outros corações. Pela leitura temperei a minha pátria, bebi de minha cidade, enquanto, pacientemente, degustei dos meus desejos e limites. Assim, o livro passou a ser o meu porto, a minha porta, o meu cais, a minha rota. Pelo livro soube da história e criei os avessos, soube do homem e seus disfarces, soube das várias faces e dos tantos lugares de se olhar. No livro soube do Gêneses e no livro leio novos testamentos do percurso. Ler é aventurar-se pelo universo inteiro.

Bartolomeu Campos de Queirós

O verbo for *

Vestibular de verdade era no meu tempo. Já estou chegando, ou já cheguei, à altura da vida em que tudo de bom era no meu tempo; meu e dos outros coroas. Acho inadmissível e mesmo chocante (no sentido antigo) um coroa não ser reacionário. Somos uma força histórica de grande valor. Se não agíssemos com o vigor necessário – evidentemente o condizente com a nossa condição provecta –, tudo sairia fora de controle, mais do que já está. O vestibular, é claro, jamais voltará ao que era outrora e talvez até desapareça, mas julgo necessário falar do antigo às novas gerações e lembrá-lo às minhas coevas (ao dicionário outra vez; domingo, dia de exercício).

O vestibular de Direito a que me submeti, na velha Faculdade de Direito da Bahia, tinha só quatro matérias: português, latim, francês ou inglês e sociologia, sendo que esta não constava dos currículos do curso secundário e a gente tinha que se virar por fora. Nada de cruzinhas, múltipla escolha ou matérias que não interessassem diretamente à carreira. Tudo escrito tão ruybarbosianamente quanto possível, com citações decoradas, preferivelmente. Os textos em latim eram *As catilinárias* ou a *Eneida*, dos quais até hoje sei o comecinho.

Havia provas escritas e orais. A escrita já dava nervosismo, da oral muitos nunca se recuperaram inteiramente, pela vida afora. Tirava-se o ponto (sorteava-se o assunto) e partia-se para o martírio, insuperável por qualquer esporte radical desta juventude de hoje. A oral de latim era particularmente espetacular, porque se juntava uma multidão, para assistir à performance do saudoso mestre de Direito Romano Evandro Baltazar de Silveira. Franzino, sempre de colete e olhar vulpino (dicionário, dicionário), o mestre não perdoava.

– Traduza aí *quousque tandem, Catilina, patientia nostra* – dizia ele ao entanguido vestibulando.

– "Catilina, quanta paciência tens?" – retrucava o infeliz.

Era o bastante para o mestre se levantar, pôr as mãos sobre o estômago, olhar

* *O conselheiro come*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

para a platéia como quem pede solidariedade e dar uma carreirinha em direção à porta da sala.

– Ai, minha barriga! – exclamava ele. – Deus, oh Deus, que fiz eu para ouvir tamanha asnice? Que pecados cometi, que ofensas Vos dirigi? Salvai essa alma de alimária, Senhor meu Pai!

Pode-se imaginar o resto do exame. Um amigo meu, que por sinal passou, chegou a enfiar, sem sentir, as unhas nas palmas das mãos, quando o mestre sentiu duas dores de barriga seguidas, na sua prova oral. Comigo, a coisa foi um pouco melhor, eu falava um latinzinho e ele me deu seis, nota do mais alto coturno em seu elenco.

O maior público das provas orais era o que já tinha ouvido falar alguma coisa do candidato e vinha vê-lo "dar um *show*". Eu dei *show* de português e inglês. O de português até que foi moleza, em certo sentido. O professor José Lima, de pé e tomando um cafezinho, me dirigiu as seguintes palavras aladas:

– Dou-lhe dez, se o senhor me disser qual é o sujeito da primeira oração do Hino Nacional!

– As margens plácidas – respondi instantaneamente e o mestre quase deixa cair a xícara.

– Por que não é indeterminado, "ouviram, etc."?

– Porque o "as" de "as margens plácidas" não é craseado. Quem ouviu foram as margens plácidas. É uma anástrofe, entre as muitas que existem no hino. "Nem teme quem te adora a própria morte": sujeito: "quem te adora". Se pusermos na ordem direta…

– Chega! – berrou ele. – Dez! Vá para a glória! A Bahia será sempre a Bahia!

Quis o irônico destino, uns anos mais tarde, que eu fosse professor da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia e me designassem para a banca de português, com prova oral e tudo. Eu tinha fama de professor carrasco, que até hoje considero injustíssima, e ficava muito incomodado com aqueles rapazes e moças pálidos e trêmulos diante de mim. Uma bela vez, chegou um sem o menor sinal de nervosismo, muito elegante, paletó, gravata e abotoaduras vistosas. A prova oral era bestíssima. Mandava-se o candidato ler umas dez linhas em voz alta (sim, porque alguns não sabiam ler) e depois se perguntava o que queria dizer uma palavra trivial ou outra, qual era o plural de outra e assim por diante. Esse mal sabia ler, mas não perdia a pose. Não acertou a responder nada. Então, eu, carrasco fictício, peguei no texto uma frase em que a palavra "for" tanto podia ser do verbo "ser" quanto do verbo "ir". Pronto, pensei. Se ele distinguir qual é o verbo, considero-o um gênio, dou quatro, ele passa e seja o que Deus quiser.

– Esse "for" aí, que verbo é esse?

Ele considerou a frase longamente, como se eu estivesse pedindo que resolvesse a quadratura do círculo, depois ajeitou as abotoaduras e me encarou sorridente.

– Verbo for.

– Verbo o quê?

– Verbo for.

– Conjugue aí o presente do indicativo desse verbo.

– Eu fonho, tu fões, ele fõe – recitou ele, impávido. – Nós fomos, vós fondes, eles fõem.

Não, dessa vez ele não passou. Mas, se perseverou, deve ter acabado passando e hoje há de estar num posto qualquer do Ministério da Administração ou na equipe econômica, ou ainda aposentado como marajá, ou as três coisas. Vestibular, no meu tempo, era muito mais divertido do que hoje e, nos dias que correm, devidamente diplomado, ele deve estar fondo para quebrar. Fões tu? Com quase toda a certeza, não. Eu tampouco fonho. Mas ele fõe.

João Ubaldo Ribeiro

A hora da onça beber água

A onça que se cuide. É na hora da sede que pode chegar sua vez. Porque o caçador escovado não conhece apenas o lugar onde ela gosta de beber água. Sabe principalmente que onça é bicho de hábitos desassombrados e de metabolismo admiravelmente regular: pra cada coisa ela tem seu instinto certo. Não chega à perfeição do Emanuel Kant, raro animal alemão, que saía de casa todos os dias, sempre à mesma hora e com tamanha pontualidade, que, ao passar a pé, a caminho da universidade, pela porta do relojoeiro da cidade, prontamente este conferia o relógio: era as nove em ponto da manhã. Não. Onça não precisa de relógio, e não me consta, embora não seja de todo inverossímil, que ela, lá nos seus silêncios de olhos imóveis, se dedique à crítica da razão pura. O fato é que o bom mateiro sabe que a onça espera a primeira claridade da manhã, aquele instante em que as estrelas se despedem dos pássaros noturnos, para então se levantar e sair, com sua macia solenidade felina, narinas crescidas farejando o vento, no rumo do riacho de água fresquinha. Rente à beira, ela pára, mas não vai bebendo logo, não. Primeiro ela bate a água de leve com a pata. Dizem alguns que é para sentir a temperatura da água; eu concordo é com a minha gente da floresta, que acha que ela quer ver é se tem poraquê, o peixe-elétrico, cuja vibração ela pressente na pele, ou se tem piranha fervilhando ali por perto (a onça não é besta: ela sabe que em rio que tem piranha até jacaré nada de costas). Aí, então, sim, ela bebe sua água do dia. Pois é bem nesse momento que lhe chega o balaço calibre 44, rifle de papo amarelo. É um tiro só, que o caboclo não falha na mira, feita sem afobação, lá do alto da forquilha da árvore, onde ele varou a noite de tocaia.

Não é sempre, porém, que a hora de beber água traz à onça o último gole de vida. Um ditado já avisa que um dia é da caça, outro é do caçador. E é tolo quem se esquece de que, quando mais se tem precisão, mais o tiro sai pela culatra. E vezes há em que o tiro nem chega a sair. Como aconteceu com o Altamirano lá na boca do igarapé do Pucu. Vou contar como foi.

Mas antes, faço questão de esclarecer que o Altamirano não era um desses que matam onça só pela cobiça do couro, que vale lá fora os olhos da cara. Não. O caso

do Altamirano, uma flor de pessoa, a quem conheci nos anos 50, lá na Costa do Varre-Vento, foi um caso de vingança, que pode não ser um sentimento dos mais nobres, mas adianto que o caboclo teve os seus poderosos motivos. Chego mesmo, hoje, com o tempo bem-andado, a achar que foi uma questão de amor.

Altamirano tinha uma novilha branquinha, chamada Princesa, que era o xodó dele. Os dois se queriam tanto, que ele chegava de manhãzinha na cerca do curral e meigamente a chamava pelo nome:

– Prin-ce-sa!

Pois não é que a vaquinha (eu vi, ninguém me contou) reconhecia o amigo? Lá de longe, ela lhe respondia com um mugido demorado de gosto que parecia uma canção:

– Hummmmm Hummmmm…

Pois sucedeu que um dia a Princesa amanheceu toda estraçalhada, o quarto dianteiro já arrancado, Altamirano não precisou adivinhar; mal olhou, ficou logo sabendo. Além do mais, lá estavam, na terra molhada de sereno, as enormes marcas das patas da onça: era uma das baitas. Diante dos restos da sua novilhinha, o caboclo se jurou: hoje eu dou fim nessa danada.

Mal anoiteceu, saiu com sua espingarda e foi esperar a fera. Abrigou-se num vão da sacopema formada pelas raízes altas de uma mungubeira, e ali ficou de atalaia. Ah, mas ele estava possuído pela ira, e a ira é sentimento que pode privar o homem dos sentidos e da inteligência. Pois não foi o que o Altamirano se descuidou do vento? Escolheu um lugar entre a onça e o vento, vento que levou para o faro agudíssimo da fera o cheiro do Altamirano.

Leitor, queres saber de uma coisa? Eu vou é encurtar a história, porque ela termina triste. A onça veio por detrás, matou o Altamirano e depois foi beber sua água.

Na vida, por via das dúvidas, a gente precisa sempre levar em conta o jeito do vento, senão o vento, o vento que é tão bom, pode se transformar, de repente, num grande amigo da onça.

Thiago de Mello

Levar a vida na flauta

Acho uma grande injustiça dizer mal do meu amigo Belarmino, só porque ele leva a vida na flauta. Há quem o diga um pândego, senão um irresponsável. Nada disso. Belarmino não ama a folga, não vive de brisa e pega no batente. Compreendam o meu amigo; ele é simplesmente um homem de alma leve, para quem só o fato de estar vivo já é uma enorme graça. Nasceu com vocação da felicidade. Prefere enxergar sempre o lado bom das coisas, e principalmente o das pessoas. Das pessoas em geral, mas em particular daquelas com quem ele vive, cujos defeitos ele vê, mas faz de conta que não vê e, por puro instinto, sem qualquer cálculo, deles sabe se cuidar. Em compensação, enaltece encantado as virtudes dos amigos, porque amizade é para ele a fina flor da vida. Encontra prazer no lance mais trivial de cada dia: o passarinho cantando, a moça que passa, o cheiro denso do mar, o bife enrolado com farofa de ovo, um chorinho da velha guarda ou uma canção do Roberto Carlos.

Não estou dizendo que para ele tudo são flores e que a vida sempre lhe vai às mil maravilhas. Muito pelo contrário. Como todo mundo, de vez em quando ele sente o gosto amargo da vida, conhece contingências ásperas, o dinheirinho mingua, doença na família, o seu time perde, o carro deu o prego. Mas ele jamais dá com o rabo na cerca. A diferença é que ele possui um misterioso mecanismo, localizado suponho que no cerebelo e não-acionado pela vontade consciente, que não permite que as contrariedades e os desagrados jamais o apoquentem, além de determinado limite. Por isso é que o Belarmino nunca perde o aprumo, a serenidade nem o riso.

Não, não vive rindo para as paredes. Sorri até mais do que ri, só que o seu riso transmite confiança e é sinal de uma indisfarçável alegria de viver. Curioso, não é um melódico, não tem a virtude musical da risada do Newton Freitas, a quem Rubem Braga chamou de Flauta da Noite. É a brandura do seu olhar que lembra a suavidade de certos fraseios da flauta conversando com a harpa, no concerto de Mozart.

É possível que a leveza da vida de Belarmino lhe venha um pouco, ou mais do que um pouco, da mulher que ele tem: além de bonita e bondosa, vive para lhe fazer as vontades, que ele nem precisa manifestar, ela adivinha. Mas ninguém calcule que ele é desses para quem tudo está bom, do tanto faz como tanto fez. Tem opinião

própria, reclama, discorda, mas sempre em termos, de modos amáveis.

E, como todo bom filho de Deus, Belarmino também sofre neste mundo, mas sem permitir que a dor ultrapasse os limites da sua filosofia – "Deus dá o frio conforme o cobertor" – que aliás não é nem dele nem minha, mas do Adoniran Barbosa.

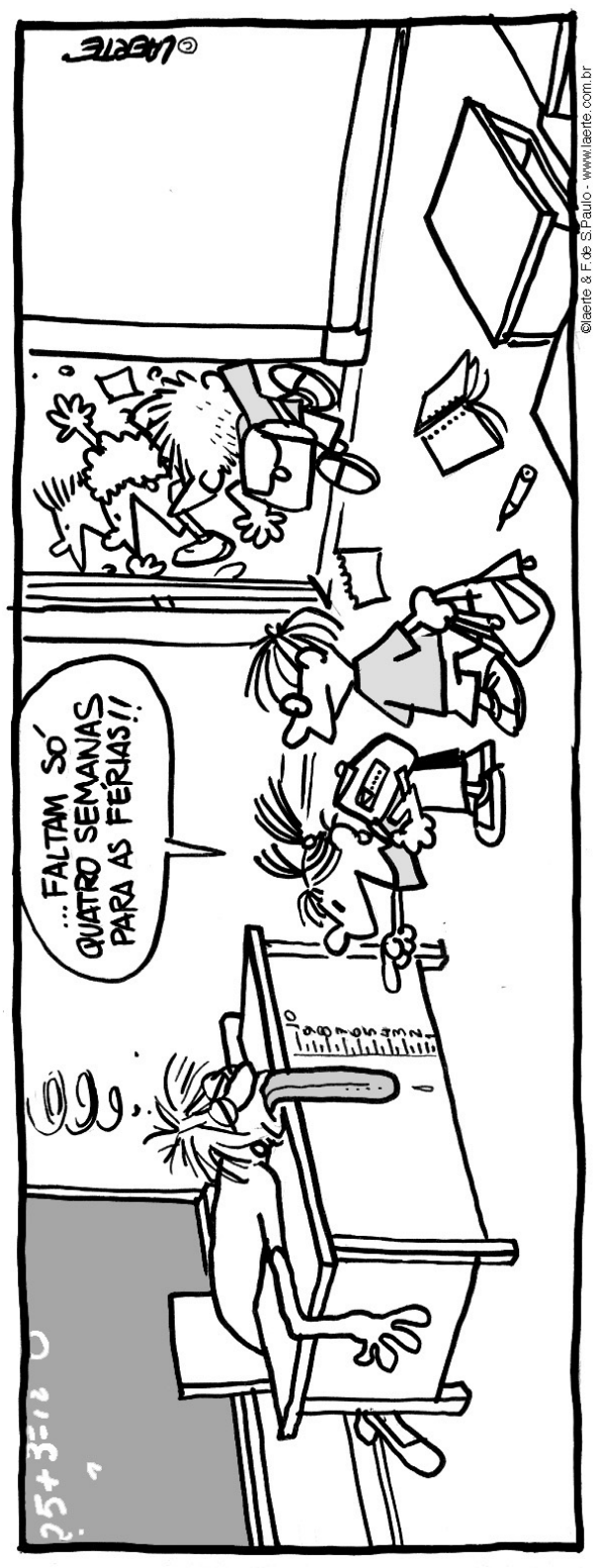
Estive com meu amigo faz pouco tempo. Soube que ele acabara de perder um filho, logo o caçula; fui visitá-lo. Recebeu delicado o meu abraço comovido, e sabem o que ele fez? Me convidou para uma partida de xadrez. Jogava com os cotovelos na mesa, as mãos sustentando o rosto enfiado no tabuleiro, e assoviando baixinho. Já com boa hora da partida, eu aguardava de olhar fixo o lance do seu cavalo, quando vi uma lágrima grossa cair bem em cima da coroa do rei. Condoído, quis lhe dar alguma palavra, mas ele falou antes de mim:

– Está aí o teu xeque-mate.

Meu amigo é assim. Pelo requinte com que ele assovia um choro de Pixinguinha, desconfio que o nosso Belarmino poderia perfeitamente ganhar a vida na flauta.

Thiago de Mello

De Escritor para Professor



De Nós para Vocês

A todos os professores deste enorme país, por tudo que representam para os seus alunos, especialmente aqueles que conseguem perceber a relevância do seu papel. A todos que de um modo ou de outro contribuíram para que a cada dia eu me tornasse mais o que sou hoje: PROFESSORA.

É engraçado como a escola sempre esteve muito presente na minha vida. Parando agora para refletir melhor, já nem sei se ela não tem sido minha própria vida. Bem, nem quero me aprofundar nisso, para não correr o risco de fazer com que pensem (ou que os que me conhecem, confirmem) que eu seja maluca…

Pra começo de conversa, vou contar como começou esta obsessão, penso, como para a maioria das crianças pequenas e sem muitos recursos financeiros (para não dizer pobres) da minha geração.

As escolas de educação infantil eram "artigo de luxo". As públicas eram poucas e muito concorridas e as particulares eram para os ricos ou para os filhos de mães que trabalhavam fora, coisa que, pelo menos perto de onde eu morava, não era muito comum. Lembro-me de que na rua onde eu morava nenhuma mãe trabalhava fora. Portanto, como eu não atendia a nenhum desses critérios, nem era rica, nem minha mãe trabalhava fora, não fui para o "Jardim" – era assim que se dizia na época. Porém, vocês nem podem imaginar como eu sonhava em ir para a escola, na verdade eu queria mesmo era ir para o "Grupo" – como se chamavam as escolas de Ensino Fundamental –, as escolas de verdade, onde a gente aprendia a ler e a escrever.

Na rua onde morava e moro até hoje, havia meninas mais velhas que eu, que já iam para a escola de uniforme e "mala", enquanto eu, criancinha, como elas diziam, ficava em casa sonhando com o dia em que pudesse ir também.

Tenho a nítida lembrança do dia em que minha mãe foi fazer a matrícula no 1° ano e começou então a providenciar as coisas para que eu fosse para a escola. Ela mesma costurou minha saia com tecido xadrezinho de preto e branco com uma prega na frente e minhas camisas branquinhas com gola e bolso com o distintivo do Grupo. Também havia os sapatos tipo colegial preto e as meias brancas até os

joelhos. Mas o que mais me fascinou, o que mais me encantou foi a mala preta que ganhei do meu avô. Ela era maravilhosa, tinha um cheirinho bom de couro, dentro dela cabia um mundo de coisas: os cadernos novos, o estojo, os livros que com certeza a professora pediria para comprar, enfim, tudo que fosse preciso para uma menina que queria muito ir para a escola.

Chegou o grande dia, nem dormi direito, tamanha era a minha ansiedade. Quando deu a hora de ir para a escola, tenho certeza de que se não fosse pelo fato de minha mãe me levar pela mão, o que as pessoas veriam pela rua seria uma meninazinha de laço na cabeça – a única de uniforme no primeiro dia de aula – flutuando até chegar à porta da escola, sendo ancorada por uma grande mala preta, levando ali todos os seus sonhos.

A vida seguiu em frente, eu adorava a escola, as professoras, os colegas de classe. Ia para lá num período e no outro brincava de escola e de outras coisas também. Durante todo o primário não tive nenhuma falta, ia todos os dias, chovesse ou fizesse sol. Não suportava a idéia de ter de faltar por qualquer que fosse o motivo, nem mesmo quando nasceu minha irmãzinha e era emenda de feriado. Quando chegavam as férias, que naquele tempo eram muito mais longas, principalmente se a gente fechasse as notas, eu ficava eufórica nos primeiros dias, até mesmo meio exibida, pois sempre fechava as notas com médias altas e era muito elogiada por isso – porém depois de uma ou duas semanas o que eu mais queria era que elas acabassem. Morria de saudades de tudo, até mesmo da merendeira que era muito ranzinza e brigava se a gente deixasse uma gotinha de sopa no prato… Da professora, então, nem se fale! E para passar o tempo eu engraxava minha mala e deixava tudo arrumado lá dentro, tornando a fazer isso muitas vezes durante as férias. Agora, adulta, penso que a escola cumpria, para mim e para as outras crianças, um papel extremamente importante: ela era o principal espaço de convivência social que tínhamos; nós de fato freqüentávamos a escola, alguns de nós freqüentavam a igreja, brincávamos juntos e nada mais, pelo menos para mim era assim. Não tinha *shopping*, festinhas, balé, natação, judô, inglês…Tinha a escola.

Cresci mais e ela continuou sendo minha fiel companheira, fazia parte da fanfarra, do grupo de teatro, do coral, ia às aulas de educação física no período oposto ao da aula regular. Se tinha gincana, lá estava eu. Arrecadar prendas para a festa junina era uma farra. Dos desfiles cívicos, eu participava também. No campeonato de handebol entre as escolas do bairro, é claro que eu ia, mas só para torcer, pois era péssima atleta.

Já não levava minha malinha preta, afinal no ginásio não ficava bem, o que os meninos iriam pensar?! Mas os sonhos continuavam comigo e a escola ainda fazia

parte deles. Estava definido: seria professora.

Fui para o curso de magistério, numa das escolas mais concorridas da minha cidade, depois de ter sofrido a espera da segunda chamada do exame "vestibulinho". Estava radiante e orgulhosa de mim mesma, afinal não era nada fácil entrar para aquela escola (pública) – mesmo que tivesse conseguido a vaga na segunda lista, ainda assim era motivo de glória. Fui para o primeiro dia de aula na escola nova com o coração aos pulos, como quando tinha sete anos, ia de uniforme e minha malinha agora se transformara numa bolsa esportiva – Tiger –, como era moda na época, novamente presente do meu avô. Na "mala", caderno universitário, estojinho, carteira com alguns trocados, passe escolar e a certeza de que seguia pelo caminho certo, seria professora, a melhor que pudesse ser.

Os quatro anos que passei naquela escola foram "os melhores da minha vida", pelo menos é o que eu pensava na época. Tinha aulas pela manhã, e quase todas as tardes ficava por lá também, um dia era educação física, no outro, estágio, nos outros eram trabalhos na biblioteca (a mais amada que eu já freqüentei) ou na sala de estágio, outro espaço maravilhoso da escola que chegava a causar uma pontinha de inveja aos outros alunos dos outros cursos, afinal só as professoras e as "meninas do magistério" tinham uma sala para trabalhos e reuniões. Ali vivi muitas coisas importantes da minha vida, conheci muitas pessoas, tive professores que me fizeram ver a vida de outra forma e acreditar ainda mais nesta profissão, fiz amizades duradouras, o primeiro namorado, ri, chorei, cantei, dancei, amei, vivi… Estar ali naquela escola, utilizar todos aqueles espaços, participar de tudo que me fosse possível, viver intensamente aquele lugar era tudo que eu sempre sonhei, era a escola que cabia na minha malinha de sonhos.

O curso acabou: estava formada, era professora. Na cabeça o sonho realizado e a certeza de continuar vivendo a escola todos os dias. Nas mãos, não mais uma malinha, mas uma sacola cheia de materiais e livros que certamente seriam úteis no meu trabalho com os meus alunos. Meu Deus, como era lindo me ouvir dizer: meus alunos!

Começou então outra etapa da minha vida. Agora era adulta, professora formada, como diziam meus pais, mas como deixar de ser aluna? Não podia, isso seria insuportável. Então lecionava durante o dia e fazia pedagogia à noite – perfeito, era professora, mas era também aluna.

Com a primeira escola, vieram muitas alegrias, mas também muitas decepções. Lutei muito contra o desânimo, a acomodação e a hostilidade dos que pensavam que escola era lugar apenas de se cumprir horário e programa de ensino, que só mesmo na cabecinha de uma recém-formada caberia a idéia que "aqueles alunos" teriam jeito. Como podem imaginar, estava eu numa escola de periferia, com uma classe de alunos repetentes por muitos anos porque não sabiam ler e escrever,

levava comigo muita vontade e uma sacola cheia de materiais bonitinhos, feitos por minhas próprias mãos, que animavam os alunos pela sua beleza e os fazia sentir-se "cuidados" pela sua professora, o que era bom, mas que pouco contribuía para que aprendessem mais. Durante aquele ano, o conteúdo da mala variou muito: a incerteza quase sempre estava presente, assim como a força de vontade e a insistência que partilhavam espaço com livrinhos de história, a cartilha da pipoca, alguns joguinhos para trabalhar matemática e às vezes alguns docinhos, brinquedinhos e roupas para as crianças.

Já no curso de pedagogia, tudo era muito diferente do que eu tinha vivido na escola. Havia muitas pessoas numa sala, quase todos os alunos eram mais velhos que eu e as relações eram mais superficiais. Os professores também eram diferentes, eles falavam para grandes massas de alunos, a maioria de nós não tinha nome para eles, mas eles falavam de coisas que eu achava muito interessantes e anotava tudo no caderno. Descobri que a faculdade era uma escola muito diferente da escola que eu queria para viver, embora aprendesse muito nela e tivesse algumas gostosuras: as paqueras, os bate-papos com alguns colegas, o bolinho de queijo da cantina e a sexta-feira…

Esse ano, o primeiro como professora, foi definitivo para o meu "casamento" com a escola. Nele tive a oportunidade de experimentar pela primeira vez na vida o que é "quebrar a cara". Cheguei cheia de sonhos e boa vontade, sabia que estava fazendo diferença para aqueles alunos, pois me empenhava muito para isso, mas descobri também que, só com isso na minha malinha, pouco poderia contribuir para de alguma forma "ajudar a mudar seus destinos", fadados ao fracasso. Pobres e fracassados – parece que era isso que queriam escrever nas linhas de suas mãos e eu pouco podia, pouco sabia fazer para ajudá-los a fugir deste destino. Não pensem que só chorei durante esse ano, também sorri e cantei com minha turma, fui dura, brava algumas vezes, afinal queria muito que aprendessem, vibrei com suas conquistas e me senti parte de suas vidas. E no final do ano muitos deles estavam diferentes e sabiam ler e escrever.

Depois disso, muitos outros vieram, muitos outros alunos, crianças e adultos povoaram minha vida. Outras escolas se sucederam à primeira – não muitas, pois fui aprendendo a ganhar raízes, também fui encontrando parceiros mais interessantes e interessados em melhorar suas práticas, tanto nas escolas estaduais como nas municipais por onde passei. E, sendo assim, fui cada vez mais acreditando que aquele era meu lugar. E pela minha inseparável malinha – que ora era uma sacola, ora era o próprio porta-malas do carro – passaram muitas coisas diferentes: livros, jogos, tesoura, cola, papéis, cadernos (muitos), sucatas, rótulos, sementes, fitas K7, fitas de vídeo… e muitos, muitos textos, alguns tão difíceis que eu começava a ler e os

deixava de lado, outros que eu devorava com minhas parceiras, outros ainda que eu achava impossível serem de fato sérios… Só sei que, ao lado disso tudo, dentro da malinha compartilhavam do mesmo espaço coisas materiais e muitas coisas nem sempre palpáveis: dúvidas, certezas, conflitos, alegrias, descontentamento, euforia, paixão, satisfação e muita busca.

Cada vez sabia mais que o que me movia era estar dentro da escola, não importava muito se de educação infantil, 1ª a 4ª série ou se de jovens e adultos: aquele espaço de convivência intensa entre as pessoas e das pessoas com o conhecimento é o que me satisfazia. Até que um dia surge uma oportunidade – única, é o que diziam as pessoas de modo geral. Estava eu, pela primeira vez na vida, frente a frente com a possibilidade de sair da escola que até então, com maior ou menor intensidade, sempre tinha sido o único "palco por onde andei". Havia a chance de integrar a equipe técnica da Secretaria de Educação, que era muito respeitada pela maioria dos professores da rede municipal. Fiquei numa dúvida cruel: por um lado estava tendo uma possibilidade de crescer na carreira dentro de uma rede pública de que eu gostava muito e me orgulhava de fazer parte, por outro teria de abrir mão do "aconchego reconfortante" da escola e me atirar rumo ao desconhecido.

Demorei muito a me decidir. Nunca imaginei que fosse tão sofrido ter de tomar decisões. Como eu poderia ser tão ingrata e abandonar quem sempre me acolheu tão bem, como seria capaz de viver sem aquele burburinho gostoso de escola quando tem gente, quando tem vida? Mas também, como perder essa oportunidade – única – que acenava para mim como uma chance de conhecer mais, estudar mais… Optei, então, depois de muitas noites sem dormir, muito choro e dores de cabeça, por entrar por essa nova porta que se abria a minha frente, porém não poderia imaginar minha vida sem alunos, e assim continuei sendo professora de jovens e adultos no período noturno.

Outra etapa da minha vida se iniciava. Estava diante de uma nova função nunca antes por mim vivida, que só conhecia do lado de cá, o de professora que observava de longe o que faziam as pessoas da equipe técnica. O início não foi nada fácil. O primeiro dia novamente parecia com aquele, daquela meninazinha de laço no cabelo que deixava o conforto do lar para aventurar-se num mar de incertezas, levando em sua malinha agora um coração apertado, mas também ansioso pela novidade que se mostrava fascinante, pois acenava com a possibilidade do convívio com outras pessoas e outros saberes. Tinha então novos afazeres, graças a Deus, todos relacionados à escola.

No primeiro ano, penso que engordei "uma tonelada", tamanha era minha ansiedade em fazer tudo da melhor forma possível. Sentia um medo enorme de não "dar conta do recado", de não ser capaz de contribuir de fato para que os

outros professores pudessem trabalhar melhor… De verdade eu acreditava que se eu fizesse tudo direitinho, todos iriam gostar de estudar e procurar mudar suas práticas (quanta pretensão!). Minha mala agora tinha ficado superchique, parecia uma executiva, com pasta de pelica bege, presente não mais do meu avô, que infelizmente já havia partido, mas de minha mãe, que estava muito orgulhosa da sua jovem filha. Dentro dela? Proposta curricular, textos e mais textos teóricos, os mais recentes que conseguia, para serem fartamente distribuídos aos professores, durante minhas visitas às escolas.

Além disso, tinha outro ponto, que era ao mesmo tempo um alento e um desafio: fazer parte de uma equipe composta de professoras que, como eu, eram novas nessa função e por isso também estavam construindo seu papel e seu lugar no grupo. Isso era bom porque estávamos "buscando nosso lugar ao sol" e por isso tínhamos de nos ajudar mutuamente – e o único jeito que conhecíamos para fazer isso era estudando. Mas, por outro lado, todas sabíamos que para nos tornarmos uma equipe não bastava compartilhar a mesma sala e os mesmo problemas a resolver… Era preciso muito mais. E todas, de modo geral, se esforçavam para isso, o que também foi um aprendizado. Embora muitas vezes tivesse pensado no quanto tinha sido uma idiota em deixar o "conforto pobrezinho do meu lar" para me arriscar por "mares nunca dantes navegados", de certa forma tudo isso me seduzia e, como também não sou de "abandonar o barco", segui em frente. Foram anos de estudo e desafios e minha malinha, fiel escudeira, que me acompanhava de porta em porta, de escola em escola, carregou uma variedade imensa de papéis, registros, relatórios, idéias, projetos, observações… Fui aprendendo – pelo menos creio que sim – a contribuir um pouco mais com o trabalho dos meus colegas professores, tentei ser parceira deles e, nesse caminhar, nunca deixei de respirar escola. Fui aprendendo, nesses anos de trabalho, assim como minhas colegas de equipe, a definir melhor o meu papel. Já sei que, para que a educação se transforme, não basta apenas distribuir aos professores uma infinidade de textos de fundamentação teórica: para que os textos façam sentido, é preciso um trabalho de formação contínua, de discussão real sobre a prática pedagógica.

Recebi, então, recentemente, um convite maravilhoso, o mais sedutor de toda a minha vida profissional, que tinha como ingredientes: escola, professores, alunos e formadores. Além disso, poderia conciliar esta ação com o trabalho que vinha fazendo com as escolas de meu município. Então, continuando a acreditar que a escola é por excelência o lugar em que as grandes mudanças na vida dos alunos acontecem, eu e minha malinha nos aventuramos por outros mares – claro que sem deixar de retornar ao porto seguro, onde eu fiz minha morada que é a secretaria onde trabalho. Comecei então a trabalhar com formação de professores. Na mala

– agora de viagem, com rodinhas para facilitar o transporte "do peso do saber" – carregava algumas roupas, que variavam conforme a estação; muitos livros, literários e teóricos; fitas de vídeo, cadernos para as anotações, uma pauta a ser discutida e uma imensa vontade de contribuir de alguma forma com o trabalho dos professores deste país. Esta possibilidade me encantou e mudou radicalmente meu jeito de pensar a escola. Estava vivendo um momento único e, com ele, a possibilidade de conhecer pessoas – as mais diferentes, com as mais diferentes experiências – e fazer parte de um trabalho coletivo de fato, estudar e aprender…

Isso tudo me parecia o paraíso, era muito mais do que um dia eu havia sonhado…

Mas, quem foi que disse que os sonhos não se tornam realidade e podem ser mais maravilhosos ainda?

Na seqüência desse convite, na verdade como conseqüência dele, recebi outro. Agora sim, um convite que aquela meninazinha, que nem sequer freqüentou o jardim, não poderia jamais imaginar. Participar da equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores! Esse era o presente mais lindo que um dia alguém poderia me dar. Agora teria de me afastar um pouco do meu porto seguro, visto que a viagem era longa – a princípio isto me assustou, mas agora, já mais experiente, tenho certeza de que "navegar é preciso" e que quando eu voltar trarei na mala muitas coisas boas para compartilhar com os companheiros em terra.

Estou aqui então, carregando nas mãos uma mala cheia de bons sonhos, sonhados e construídos a muitas mãos e cabeças, por um grupo de professoras que acredita que é possível pensar e fazer educação neste país. Nesta mala estão depositadas muitas esperanças, não de milagres ou mágicas, visto que o que carrega é conhecimento, mas de possibilidades de mudança. E eu? Aprendi que a escola com certeza é minha vida e que quero viver ainda muito, até que um dia, bem velhinha, possa abrir minha malinha e olhar lá dentro todas as recordações boas que esta profissão me deu de presente.

Rosa Maria Monsanto Glória

De Nós para Vocês

Aqui está! Dedico a todos os professores alfabetizadores que participaram, mesmo que indiretamente, da elaboração do PROFA. Agora que parecia que tudo havia acabado!!!

Acordo um dia com minha filhinha e, depois de todo ritual que só as mães sabem o quanto é trabalhoso e maravilhoso, sento para verificar os e-*mails* – atividade que realizo todos os dias, aliás, várias vezes – e lá estava escrito:

URGENTE:
Elaboração de texto literário para a leitura compartilhada do Módulo 3 – PROFA,
prazo limite dia 14/8/2001.

Pensei comigo: como somos garotas de fôlego! Sim, agora que parecia que tínhamos acabado toda a produção do material e já iríamos começar a nos preparar para as nossas novas funções – acompanhamento do PROFA Nacional, São Paulo etc. –, surge mais essa idéia. Fiquei pensando o que nos move com tanta disponibilidade de produzir, de escrever, de correr atrás do tempo em função dos prazos. Por que não dizíamos: "Não, não podemos fazer mais isso!".

Além de tudo, a idéia era estranha – escrita de textos para a leitura compartilhada. Mas que tipo de textos? Até agora estivéramos indicando texto de literatura para a leitura compartilhada. Será que tínhamos enlouquecido e acreditado que de, tanto ler, reler, selecionar, escolher os melhores textos para os módulos, todas havíamo-nos tornado escritoras de literatura?

Independente do nosso estado de doidice intelectual, tínhamos realmente topado mais essa tarefa. E por quê?

Passei a manhã pensando sobre o assunto. Dizem que existe um bichinho, como a mosca tsé-tsé, que se nos morde faz com que não consigamos mais parar de estudar, refletir, escrever sobre o nosso trabalho… Acho que era isso que havia acontecido: fomos picadas por esse inseto do desejo de transformar, de saber mais, de socializar com os outros educadores. Aí fiquei pensando se isso tinha ocorrido com a nossa

equipe… Para alguns certamente muito antes deste trabalho, para outros, foi mesmo durante o processo. Esse era um dos motivos – mas não o mais importante – que nos impulsionavam a escrever mais este texto.

O mais importante era que criáramos um vínculo com nossos interlocutores – os professores alfabetizadores do Brasil –, pois durante todo tempo em que produzimos o material, em vídeo ou escrito, pensamos nos professores. Conversamos com eles, tentamos criar formas de diálogo, de troca e de formação, com pessoas que não conhecíamos diretamente, mas cujo principal desejo conhecíamos – conseguir alfabetizar as crianças, jovens e adultos para que todos pudessem ter a autonomia na leitura e escrita de textos.

E era por isso que aceitáramos mais esse desafio, era isso que mais uma vez nos movia, não queríamos romper esse vínculo.

Para a nossa sorte vamos, de diferentes formas, poder solidificar esse vínculo com os professores alfabetizadores, muitas vezes aliás de corpo presente.

Bom, depois de passar a manhã toda pensando sobre o assunto, não é que me deu uma vontade louca de escrever – o bichinho veio – e aqui está!

Marta Durante

De Nós para Vocês

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor

Ecléa Bosi*

Recuperar o meu processo de alfabetização, através da escrita, possibilitou-me a tomada de consciência do que realmente aconteceu naquele período tão importante de minha vida. Essas lembranças singulares me trazem um novo olhar para mim como pessoa e como professora alfabetizadora, pois, por muito tempo, esse fato ficou apenas como um vago rastro de imagens do passado. Hoje, a compreensão das idéias que determinavam a prática educacional daquela época possibilitou-me ressignificar, reconstruir e repensar com imagens e idéias de hoje a minha prática educacional. Por isso, julguei ser interessante partilhar essas lembranças, cujo fio lanço para que se cruze com outras histórias de crianças e de professores alfabetizadores, para gerar muitas outras, tecidas por muitas mãos.

Com muito carinho a você que está conosco nessa frente de trabalho.

Memórias...

Como qualquer criança na idade pré-escolar, sonhava em ir para a escola, naquela época, jardim-de-infância. Não só sabia o nome de minha professora, como também a conhecia, pois éramos da mesma comunidade.

Dona Mariinha era muito acolhedora, afetuosa e tranqüila. Demonstrava um carinho especial por todos os alunos.

Estava eu ansiosa por aprender. No início, ela dava muitos exercícios de coordenação motora. Depois fiquei um bom tempo copiando o alfabeto em letra cursiva e repetindo-o em voz alta para decorá-lo, pois era assim que se concebia a aprendizagem da escrita. Em seguida, ela começou a ensinar as sílabas. Percebi, então, que já sabia ler. No entanto, o conhecimento que tinha não foi valorizado por minha professora, uma

* *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1999.

vez que o que eu já sabia não havia aprendido na escola. Tive de passar por todas as famílias silábicas para que o meu conhecimento fosse reconhecido e validado.

Já nas primeiras semanas li e reli a cartilha do começo ao fim, porém fui proibida de continuar relendo: a professora acreditava que podia controlar minha aprendizagem e que sem ensino sistematizado e fora da escola não havia saber.

A postura de dona Mariinha era totalmente coerente com o que se acreditava na época e que muitos professores ainda acreditam. No entanto, isso nunca interferiu na relação de estima e afeto que mantinha comigo e com os demais alunos.

O que me possibilitou ler antes do ensino formal?

Fui criada numa família evangélica e dominicalmente íamos à igreja. Gostava muito de cantar os hinos, acompanhando-os no hinário. Aos seis anos, o meu repertório desse tipo de música era muito grande. Como sabia as músicas de memória, solicitava a ajuda de um adulto para encontrar o hino desejado no livro – afinal, um hinário tem cerca de quinhentos hinos. Com o tempo passei a reconhecer os números e procurar a música desejada. De repente, estava lendo.

Aprendi a ler com textos de verdade e numa situação real de leitura. As palavras não me foram fragmentadas ou simplificadas e muito menos seus significados apresentados um a um. O processo de alfabetização aconteceu de forma natural e tranqüila, resultado de minha interação com textos de meu interesse e que faziam sentido no meu cotidiano e no grupo social em que vivia.

Embora minha professora acreditasse que podia controlar minha aprendizagem, ela percebia que eu tinha um nível de conhecimento muito superior ao que era oferecido e permitido na escola. Por isso, eu era considerada com aptidão e capacidade inatas, que determinavam a facilidade que ela supunha que eu tinha para aprender; mas mesmo assim era preciso não ir adiante do programa e nem dos outros. O trabalho de dona Mariinha buscava homogeneizar a classe. Ou seja, puxar para cima os que eram considerados atrasados e deter os que estavam adiantados (linguagem usada naquela época).

Lembro-me com saudades de dona Mariinha e, quando vou a Goiás, sempre a visito e é uma alegria para nós duas.

Célia Prudêncio de Oliveira

De Nós para Vocês

Parafraseando para Sara, Raquel, Lia e todas as crianças de Carlos Drummond de Andrade, e para todos os professores alfabetizadores.

Eu queria uma escola que cultivasse a busca do saber e alegria de ensinar em seus professores.

Eu queria uma escola que educasse não somente a mente mas também a alma, e possibilitasse um crescimento pessoal.

Eu queria uma escola que discutisse todos os assuntos, conteúdos e objetivos de maneira clara e honesta com seus alunos.

Que ensinasse não apenas com o discurso e o quadro-negro, mas com a dialética, sabendo ouvir, possibilitando o pensar, o experimentar, a descoberta.

E que com estas coisas pudesse não apenas ensinar, como também aprender.

Eu queria uma escola onde os educadores fossem convidados a todo momento a pensar, a refletir, a procurar soluções.

Eu queria uma escola onde todos os professores fossem amantes da nossa língua, da nossa poesia, da nossa literatura.

E que transmitissem aos alunos este amor.

Deus livre vocês de uma escola mesquinha.

Deus livre vocês de uma escola sem companheiros para trocar e discutir variados assuntos.

Deus livre vocês de "colegas" que só queiram criticar.

Deus livre vocês de escola que só se interesse por quantidade.

Eu também queria uma escola onde vocês pudessem, sem medo, colocar suas dúvidas.

Eu queria uma escola onde o aprender fosse sinônimo de construção e parceria.

Ah! E antes que eu me esqueça: Deus livre vocês de parceiros desinteressados e incompetentes.

Mara Sílvia Negrão Póvoa

De Nós para Vocês

Quando a equipe que está produzindo o PROFA decidiu que cada uma de nós deveria escrever um texto pessoal para as professoras cursistas, me ocorreu que talvez vocês se interessassem pelo que me aconteceu há quase quarenta anos quando eu era uma professora novata, enfrentando pela primeira vez a regência de uma classe na escola pública. Foi publicado como parte do primeiro capítulo de um livro meu (O diálogo entre o ensino e a aprendizagem, São Paulo, Ática, 1999), do qual outros fragmentos foram utilizados neste programa. O capítulo intitula-se "Meu batismo de fogo", e lendo-o talvez vocês se dêem conta do que nos moveu para enfrentar o desafio de fazer o PROFA.

Fiz o curso normal no Instituto de Educação, no Rio de Janeiro. Até hoje não sei exatamente por que, mas aos dez anos de idade havia decidido que, depois do ginásio, faria o normal. Provavelmente porque gostava da minha professora do primário.

Ao longo do curso, quis sair. Uma das razões é que estava muito envolvida com outros interesses, sobretudo com artes plásticas; outra é que o curso me parecia fraco e desinteressante. Mas meus pais me convenceram do contrário. Diziam que, se eu quisesse, faria depois uma faculdade em outra área, mas que o importante era, aos dezoito anos, ter já uma profissão. Coisa de imigrante. Meu pai costumava repetir que se aos dezoito anos não tivesse uma profissão – e ele tinha – sua família teria passado um mau pedaço, porque havia perdido tudo o que possuía.

Fiquei. Mas fiz o Instituto de Belas-Artes (atual escola de Artes Visuais do Parque Lage) ao mesmo tempo, durante dois anos. Em 1962, quando cursava meu último ano do normal, a repetência fabricada pelas escolas finalmente ultrapassou os limites: não havia mais vagas na 1ª série para os novos alunos. O governador tomou então três providências: aprovou as crianças por decreto – e foi todo mundo para a 2ª série, soubesse ou não soubesse ler –, montou escolas de madeira, com telhado de zinco, horrorosas, e convocou todas as normalistas que estavam no último ano do curso para dar aulas. Assim, lá fui eu para uma escola, onde me confiaram uma classe de alunos que tinham entre onze e doze anos e que, depois de repetirem várias vezes a 1ª série, haviam passado para a 2ª por decreto. Quando eles faziam fila, na entrada, para cantar o hino nacional – porque essas coisas se usavam, naquela época –, meus alunos eram os mais altos e de outra cor. Dos meus 45 alunos, apenas três não eram negros.

Não eram todos analfabetos. Mas isso não significa que fossem considerados alfabetizados. Nós, professores, não estávamos preparados para lidar com alunos que, ainda tateando na leitura, produziam escritas fora dos padrões convencionais. Eu percebia que alguns meninos sabiam escrever alguma coisa, que outros só copiavam e outros, para mim, eram uma incógnita. Tinha algumas idéias genéricas sobre o fato de que todas as crianças eram capazes de aprender e de que havia técnicas para ensinar. Passei a empregá-las. E não demorei a perceber que havia coisas inteiramente absurdas acontecendo e que eu não tinha como me assenhorear do que estava fazendo. As situações que criava em classe demandavam que o professor cumprisse determinados passos, e eu os cumpria. Os meninos colaboravam muito, faziam tudo o que eu mandava, mas na verdade eu não compreendia o que resultava daquilo, era como se estivesse apenas preenchendo o tempo de aula.

Não conseguia avaliar o resultado do trabalho, nem o que devia esperar das propostas que punha em prática. No curso normal havia aprendido apenas uma seqüência de atos cegos para realizar – agora o professor faz isso, depois aquilo, depois aquilo –, sem compreender que efeito esses atos causariam. Isso me levou a viver inúmeras situações que me deixaram confusa e impotente – como essa, que foi um momento de crise para mim: muitos meninos e meninas da minha classe trabalhavam, os meninos, quase todos. Eram favelados e faziam carreto na feira, vendiam balas na porta do cinema, batiam carteiras. Um deles, por exemplo, dormia muito na aula porque era gandula no Tênis Clube. Acordava às quatro horas da manhã, ia para lá, depois vinha a pé até a escola, que era muito longe. Inseridos na vida prática, eles faziam trabalhos que exigiam o desenvolvimento de operações matemáticas.

No domingo eu ia ao cinema, e na porta estava sempre um menino que era meu aluno, vendendo balas. Eu comprava. Dava uma nota de cinqüenta para comprar um saco de balas que custava dezessete e ele nem piscava. Fazia a conta mais rápido do que eu e dava o troco na mesma hora: três para fazer vinte, depois mais dez, para fazer trinta, e seguia até chegar aos cinqüenta, como faz todo mundo que dá troco. Na segunda-feira eu botava na lousa um problema do tipo "João tem cinco figurinhas, comprou mais três, quantas figurinhas João tem?", e esse mesmo menino me perguntava: "Fessora, é de mais ou é de menos?".

Aquilo me deixava perplexa. E eu argumentava: "Mas você não sabe? Se eu te der tanto e depois te der mais tanto…". Ele respondia "sei". "E por que aqui você não sabe?".

Lamento muito não ter registrado na época, mas lembro que essas situações revelavam para mim o abismo que existia entre o desempenho desses meninos na escola e o que a vida lá fora exigia deles. Depois que me mudei para São Paulo, e em

outras circunstâncias, encontrei também situações absurdas desse tipo. Como a de um menino de doze anos que ganhava a vida fabricando pipas, retido numa classe que só fazia coordenação motora. Diziam que ele não aprendia a ler porque não tinha coordenação motora. Como pode alguém que vive de fabricar pipas não ter coordenação motora?

A sensação de que a escola parecia uma armadilha montada para que esses meninos não pudessem se sair bem, e a convicção de que esse tipo de situação tinha um papel político muito importante, me perseguiram durante toda a minha vida profissional. Para mim aqueles meninos eram uma representação da classe dominada, nos termos que se usavam na época. E eu — que buscava na história e na política elementos para compreender como era possível que a maioria da população fosse dominada pela minoria — naquele momento me dei conta de que a escola desempenhava um papel central nessa possibilidade. Compreendi que a percepção que as crianças tinham do que mereciam no mundo era marcada pela sensação de fracasso pessoal que a escola construía para elas. Que a capacidade de brigar pelos seus direitos era determinada ali – seja porque sem boas condições intelectuais é difícil sair da miséria, seja pelo fato de que se você acha que é o culpado do seu fracasso escolar, certamente vai ser mais fácil se conformar de ser culpado do seu fracasso econômico.

Ficava muito impressionada também – porque na época eu conversava com muitas mães, apesar disso não ser um costume na escola – com a visão que elas tinham dos próprios filhos. Não achavam que fosse natural eles passarem de ano e terem sucesso na escola, já que essa era uma sorte reservada a apenas alguns. E aceitavam facilmente a idéia de que seus filhos não eram capazes, diziam mesmo que eles não tinham boa cabeça para o estudo. Muitas deixavam claro que eu podia bater neles para ver se estudavam. Eu ficava profundamente chocada. Enquanto uma mãe de classe média faria um escarcéu se alguém encostasse o olho torto no filho dela, a mãe pobre chegava até a professora e, para ganhar sua simpatia, dizia que podia bater em seu filho. Para uma mocinha com a cabeça cheia de idealismo e de um marxismo de manual, isso tinha um impacto enorme.

Esse foi o meu batismo de fogo, e fez com que eu me afastasse durante os doze anos seguintes da educação. Penso hoje que a experiência com esses meninos está na origem de tudo o que fiz depois e do rumo que minha vida profissional tomou. Ao trabalhar com eles pude ter uma dimensão da realidade que minha condição de adolescente de classe média não me havia permitido antes. Era uma garota ainda, com muito envolvimento político – do tipo que se tinha na época, algo que ficava entre o ativismo estudantil e a militância política –, me achava muito sabida e nunca havia me defrontado com uma situação tão aguda de fracasso. Pois foi assim que a

vivi: como um fracasso terrível, que me deixou, no final do ano, fisicamente doente de tão deprimida.

Mas a sensação mais profunda que me ficou ao sair dessa experiência foi a de ignorância. Durante esse ano foi se tornando extraordinariamente claro para mim que as informações e idéias que circulavam na educação não davam conta do problema do ensino. Um professor não era alguém que soubesse o que estava fazendo na sala de aula e fazer direitinho tudo o que havia aprendido no curso normal não lhe garantiria bons resultados. Na verdade, o professor era um cego. Seguia um conjunto de rituais com a esperança de que, lá no fim, os meninos demonstrassem ter aprendido. Mas de que maneira o que ele fazia afetava ou não o aprender das crianças, isto era completamente desconhecido.

Formada no normal, um curso técnico de 2º grau, supunha-se que a professora deveria aprender um conjunto de procedimentos para realizar sua tarefa de ensinar. Tínhamos aulas de metodologia da linguagem, da matemática, das ciências, dos estudos sociais. Essas metodologias eram um conjunto de práticas que aprendíamos e deveríamos reproduzir com nossos alunos. Saíamos da escola menos preparadas que um mecânico, a quem se ensina a apertar este parafuso e soltar aquele, mas que tem de conhecer muito bem o motor com o qual está trabalhando, para compreender o que se modifica lá quando se mexe aqui ou ali. […]

Em classe eu tinha uma relação muito boa com as crianças. Gostava delas, reconhecia que eram inteligentes e capazes. E elas tinham claro que eu não as jogava no fogo, mas defendia quando o resto da escola atacava, porque elas eram a "rapa do fundo do tacho" da escola, os eternos culpados de qualquer coisa que acontecesse.

Consegui fazer trabalhos interessantes com esses meninos. Desenvolvíamos projetos […] como montar uma peça teatral, com as milhares de coisas que precisavam ser feitas. […] Fizemos bonecos de teatro, roupas para o espetáculo, cenários, o que aparecesse. Desenhava-se muito também. Por conta da minha própria experiência pessoal como estudante de belas-artes, eu acabava inventando propostas que faziam os alunos trabalhar com diferentes linguagens. E eles praticamente não faltavam. Eu tinha 45 alunos todos os dias, o que era impressionante. Alguns desses meninos aprenderam. Mas não sei o que aprenderam, nem como aprenderam, acho que aprenderam apesar de mim. […] a questão central para mim era a minha própria cegueira, a sensação de que eu fazia um trabalho mecânico, que não compreendia, como se fosse o apertador de parafusos do filme *Tempos modernos*, e isso era muito angustiante. Acho que meu ideal de professor era alguém que pensa, uma espécie de intelectual com a mão na massa, capaz de equacionar e propor soluções, e não alguém que é arrastado e faz coisas que não compreende nem quando dão certo, nem quando dão errado.

Acho que o professor continua chegando hoje na escola com as mesmas insuficiências com que eu cheguei em 1962. Ele acaba ganhando experiência e também algum conhecimento de natureza intuitiva mas, dependendo da formação que recebe, continua tão cego e perdido quanto eu estava. O que mudou, hoje, é a maneira pela qual ele pode, se quiser, tentar resolver essa situação. Por exemplo: durante muitos anos os professores do sistema público, que viviam uma situação semelhante à minha, consolaram-se com a idéia de que uma quantidade enorme de seus alunos, a cada nova turma, eram crianças com algum tipo de deficiência, por isso é que repetiam e iam continuar repetindo. Eles não conseguiam ensinar a essas crianças, só que pensavam que a culpa não era deles, professores, mas das crianças. Hoje seria mais difícil sustentar uma afirmação como essa, pois o conhecimento que se desenvolveu nos últimos vinte anos aponta numa direção contrária.

O que está à disposição dos professores hoje é um corpo de conhecimentos que, se não dá conta de tudo, pelo menos ilumina os processos através dos quais as crianças conseguem ou não aprender certos conteúdos. Já é possível observar uma situação de sala de aula e interpretar as ações das crianças e do professor com um grau de profundidade que não existia antes. Cada vez mais a concepção que se tem do ato de ensinar desenha o perfil de um professor que reflete enquanto age, pode tomar decisões, mudar rapidamente o rumo de sua ação, interpretar as respostas que os alunos dão, autocorrigir-se. O entendimento que se tem de um professor hoje é o de alguém com condições de ser sujeito de sua ação profissional. Assim, vai ficando ultrapassada aquela prática educacional na qual alguém pensava procedimentos técnicos, passava-os como um pacote para o professor, que entrava na classe e simplesmente os executava.

Meu compromisso com esses meninos que foram meus alunos em 1962 está de pé até hoje.

Telma Weisz

De Nós para Vocês

Dedico este texto a todos os professores que buscam novos caminhos para a sua formação.

Caminhar e ver confunde-se nos emaranhados da lembrança: o tempo de lembrar se traduz enfim pelo tempo de aprender. Por isso, sem a memória do processo de construção do aprender, a narração perderia a sua qualidade. Eis porque o momento do registro investe sobre o sujeito e o transforma pelo ato de refletir. Escrever, registrar, relatar, descrever, estabelecer relações mantém o ato perceptual em um ato presente. Cada ato de percepção é um ato novo que supõe outras experiências, outros movimentos – por isso, as vozes que traduzem os sentimentos e pensamentos dos educadores têm me encantado, momento singular do PROFA. Que esse movimento se amplie, gerando novas práticas.

O registro historifica, solidifica os momentos de um grupo.
A expressão dos silêncios…
Das vozes inibidas dos professores
Submissas
Oprimidas
Surgem vozes autorizadas
pela experiência,
pelo trabalho
pela prática.
Capacidade de refletir, expressar-se.
Vozes silenciosas grávidas de significação.
Emerge a esperança, visível, audível
de uma escola séria e alegre.
Uma escola renovada
professor leitor,
escritor,
cidadão,
Educador.
Ciente de seus limites

Seguro de seus conhecimentos.
Viver a utopia, alegria, busca,
reinventar o diálogo.
Uma teia, tecida com fios sentidos da vida
Vozes em rede que
registram, analisam e escrevem.
Tarefa nada fácil! Como diz o poeta:
"[…] A ciência das coisas se aprende na lida, sem dijutório.
Aprende-se nas conversas. Ouvido na escuta. Sem meeira
Para correr os olhos nas escritas.
Professor é a gente mesmo. Sabe-se escutando.
É falando pouco, economizando palavras. Decifrando
silêncios".

Professor, professora, queria lhe dizer:

O que se espera é que esse movimento se amplie e tenha continuidade.

Que outros professores registrem e analisem a sua prática para fazê-la avançar no sentido de construir uma nova didática.

Muitos são os registros que refletem um caminho percorrido por vocês e seus alunos no sentido de tornarem-se interlocutores e parceiros na construção da escrita.

Que esse movimento não se perca ao sabor dos ventos e das mudanças institucionais…

Ione Cardoso Oliveira

De Nós para Vocês

Esta história – esta reflexão – é dedicada a todos os professores que acreditam que da sua competência profissional depende a qualidade da educação escolar.

"O melhor trabalho para uma mulher é ser professora: fica só meio período na escola, ganha seu dinheirinho e ainda pode cuidar da casa e dos filhos." Isso era o que Sônia, quando criança, ouvia nas conversas da sua mãe com suas tias que também eram professoras. Ela mesma não sabia o que queria ser, não gostava de estudar, mas de vez em quando brincava de escolinha no quarto dos fundos da sua casa, onde a porta verde escura servia de lousa.

O tempo passou e o desinteresse pela escola e pelos estudos continuava. Preferia fazer qualquer trabalho a ficar envolvida com livros e cadernos. Fazia muitas artimanhas para esconder o seu mau desempenho, mas era sempre descoberta. Quando estava fazendo pela segunda vez a sexta série, sua mãe teve uma conversa com ela e disse que iria tirá-la da escola.

Não foi muito fácil esse momento e Sônia começou a pensar como seria sua vida sem estudo e sem a relação com os amigos e primos. Achou que estava diante de uma mudança radical e resolveu, então, se dedicar um pouco mais como aluna.

Acabou por continuar os estudos e tornou-se professora na mesma escola onde sempre estudou. Sentia-se aliviada, pois finalmente conseguiu um diploma.

Começou a trabalhar como professora numa escola pública e depois de alguns anos teve uma primeira experiência como professora de uma classe de 1ª série. Não conseguia alfabetizar todos os seus alunos e nas reuniões justificava-se dizendo que o problema era o nível socioeconômico das crianças: pobres, largadas, com pais desinteressados, que conviviam com a violência e que iam à escola para comer… Sabia que poderia ser bom incentivar seus alunos a irem à biblioteca da escola, um dos poucos recursos de que dispunha, mas percebia que eles não se interessavam pela leitura, porque só folheavam os livros e logo queriam mudar para outro. Essas idéias que justificavam o desinteresse e o não-aprendizado das crianças eram comuns entre muitos de seus colegas.

A escola de Sônia ficava na periferia de um centro urbano e era uma das poucas da

região que recebiam estagiários do curso normal. Todo ano, ela recebia uma em sua sala, e contava as dificuldades que enfrentava para ensinar todos os seus alunos. Dizia que não sabia o que fazer, porque se tratava de um problema social. Contava que não tinha interesse pelos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, afinal, a cada nova administração a moda mudava e por isso fazer cursos era perda de tempo. Além do mais, alfabetizou-se pela cartilha e mesmo assim se tornou professora, como tanta gente.

Comentava com todas as colegas suas idéias a respeito da formação de professores, inclusive com Eliane, uma estagiária, que afirmava também concordar com ela e dizia ter escolhido ser professora porque, apesar do salário ser igual ao de um caixa de supermercado, na escola não teria de trabalhar muito, apenas meio período, teria férias duas vezes por ano e as atividades na sala de aula eram muito simples: mandar as crianças fazer as atividades do livro didático, depois corrigi-las e tirar as dúvidas daquelas com mais dificuldades.

O tempo passou e Sônia se casou. Teve dois filhos que freqüentaram uma escola de educação infantil que não fazia nenhum investimento na alfabetização porque o seu objetivo era recrear e sociabilizar e não preparar as crianças para a 1ª série. Isso não a preocupava porque seu filho mais velho havia se alfabetizado sozinho e com certeza teria sucesso no Ensino Fundamental.

Dois anos depois, seu segundo filho ingressou na 1ª série, mas infelizmente não estava alfabetizado. Sônia, agora, trabalhava em duas escolas e não tinha tempo para ajudar seus filhos nas tarefas de casa. Teve oportunidade de acompanhar o primeiro dia de aula e ficou surpresa quando descobriu que a professora era justamente Eliane.

O semestre foi passando e Sônia foi ficando incomodada ao ver que seu filho não aprendia a ler e escrever. Fez várias reuniões com a professora e não conseguia entender como seu filho, um menino com uma família estruturada, bem alimentado, protegido da violência, não tinha sucesso. Foi sugerido que procurasse um psicólogo e Sônia resolveu consultar o melhor do seu seguro-saúde, que, segundo soube, vivia se atualizando e participando de cursos e congressos. Feito o diagnóstico, nada foi encontrado a não ser a confirmação do desinteresse pelas atividades escolares. Sônia comentou com Eliane e ela disse que nada podia fazer, afinal não iria mudar a sua forma de trabalhar de tantos anos por causa do filho dela. Os meses foram se passando, e, em agosto, Eliane precisou pedir uma licença médica prolongada. Veio então uma professora substituta, Fátima.

Sônia foi imediatamente procurá-la para contar o problema do seu filho e Fátima ouviu-a atenciosamente. Outras mães, insatisfeitas porque as crianças não aprendiam a ler e escrever, também foram conversar com ela. A professora resolveu fazer uma reunião de pais e contar como era o seu trabalho, em que pressupostos teóricos ele estava apoiado, porque iriam sentir que as mudanças seriam grandes dali para a frente.

Sônia, assim como muitos pais, ficou preocupada com as mudanças, mas não tinha opção a não ser concordar. As mudanças eram mesmo muito grandes e se via que ela tinha uma forma muito diferente de tratar os conteúdos escolares, especialmente a linguagem escrita.

O final do ano chegou e muitas crianças avançaram, inclusive o filho de Sônia, que aprendeu a ler e escrever.

Esta história é muito mais comum do que podemos imaginar e nos convida a algumas reflexões sobre o que significa ser professor. Precisamos ter claro, mas muito claro, que se trata de uma profissão e, como tal, requer profissionais que constantemente estejam estudando e se atualizando. A realidade nos mostra que não podemos nos dar ao luxo de dizer que não queremos aprender ou nos atualizar, pois isso é algo que está posto para qualquer profissão, inclusive a dos professores. Certamente, acharíamos absurdo ouvir de um médico que não quer conhecer novas teorias ou novas técnicas de cirurgia... Por que um professor fica tão incomodado quando há novas teorias e conhecimentos didáticos na área de educação? Hoje, qualquer profissional – engenheiro, agricultor, costureira, dentista, cozinheira… – sabe que precisa atualizar-se.

E por que estudar é tão importante para nós, professores? Porque não é aceitável responsabilizar as crianças pela impossibilidade de a escola ensiná-las. Sabemos que há situações muito difíceis a serem enfrentadas e que não é produtivo gastar tempo e energia procurando culpados. Não podemos atribuir a responsabilidade do fracasso escolar ao nível socioeconômico dos alunos, mas também sabemos que é muito mais trabalhoso ensinar crianças de ambientes não-letrados.

Criticamos os pais por não se envolverem com as atividades escolares de seus filhos, esquecendo-nos que eles são fruto de uma escola que em geral pouco contribuiu com sua formação, e que muitos nem sequer passaram pelos bancos escolares. E se olharmos para nós, o que diríamos do nosso desinteresse pela leitura e pela escrita, que é ferramenta fundamental da nossa profissão?

Precisamos assumir a responsabilidade da nossa formação inadequada para não continuar perpetuando esta situação. Ser professor não é uma tarefa fácil, como sempre quiseram que acreditássemos, e só com muita competência e empenho de todos será possível reverter esta situação.

Ser Eliane, Sônia ou Fátima é uma questão de opção.

Rosa Maria Antunes de Barros

De Nós para Vocês

A todas as professoras que acreditam no direito de aprender.

Cresci ouvindo minha mãe dizer que não entendia por que meu pai insistia em comprar tantas enciclopédias e guardar sua coleção na estante. "Tantos livros, para quê? Um lugar tão bonito para se colocar flores, porta-retratos, bichinhos de porcelanas", dizia ela.

Eu não entendia a discussão. Afinal, em um ponto ela estava certa: ninguém lia mesmo, qual a razão de estarem lá?

As discussões sobre o meu pai leitor não paravam por aí, também tinha o jornal. "Que coisa! – dizia ela –, nesta casa não se pode falar, seu pai quando lê não nos ouve." E sem perceber, me amedrontava, dizendo: "Se a casa pegar fogo, ele nem vê".

Meu Deus, eu pensava, quem poderia nos ajudar se de fato a casa incendiasse? O que será que de tão importante tinha naquele jornal a ponto de colocar nossas vidas em risco?

Neste ambiente cresci, acolhida por estas duas pessoas maravilhosas, meu pai e minha mãe. Os dois contribuindo muito com meu crescimento, mas de maneiras muito diferentes.

Para dizer a verdade, concordava com a minha mãe e pouco entendia as atitudes do meu pai. Afinal, para que ler tanto jornal?

Nunca tive um livro infantil, só os de pesquisas, e mal sabia usá-los. As enciclopédias eram bonitas: *Conhecer*, *Enciclopédia Disney* e uma coleção de clássicos que meu pai se orgulhava em me contar que havia lido todos. Eu passava horas folheando e admirando as figuras.

Neste percurso devo agradecer ao supermercado! Minha mãe adorava passar horas lá dentro e enquanto isso eu lia todos os livros que estavam à venda (principalmente aqueles que tinham formato de bichos) e que certamente não fariam parte das compras dela. Lembrança de sofrimento eu tenho dos momentos em que ela dizia com sua voz suave, afetiva e certamente sem saber o que se passava comigo: "Vamos, filha, estamos atrasadas". Era hora de parar no meio, sem a menor idéia se um dia poderia voltar a vê-lo e terminar a leitura. Acreditem, era uma verdadeira tristeza.

O tempo foi me trazendo, a cada dia, uma admiração enorme pelo meu pai. Como aquele homem, só com o curso técnico, poderia ser tão inteligente, tão informado? Pude então montar o quebra-cabeça: a estante cheia de livros, a leitura cotidiana do jornal… Tudo se organizou e percebi o quanto aquele homem simples buscava o saber.

Passei muitos anos brava! Custava ele ter me contado tudo isso antes? Custava ter lido para mim? Por que não me deu um livro infantil? Ainda por cima, quando, já grande, ouvia dele (e de outras pessoas): "Você não gosta de ler, nunca vai conseguir escrever. Pensa que só comprar livros adianta?".

De fato era a hora do basta, naquele momento, eu, já educadora, sofrendo com este caminho, iniciei meu novo percurso e como todas as pessoas, imitando aqueles que já eram leitores. Comprei livros e nem sempre os terminei, comprei jornal e às vezes só li as manchetes, mas já aprendia o caminho que aquele homem sabido havia trilhado: o da leitura.

Superei. O percurso não foi fácil, mas hoje penso que ler é caminhar por novos lugares, descobrir que estes caminhos não nos ameaçam e poder andar livremente é, sem dúvida, um ato de coragem que vale a pena.

Débora Rana

De Nós para Vocês

Quando nossa equipe combinou de escrever para vocês, fiquei um tempo pensando no tema, qual tipo de texto e, num primeiro momento, achei que poderia ser uma boa idéia contar o meu percurso na escola pública como professora de classes de 1ª série ou, então, comentar o que pude conhecer da educação desse país durante meu trabalho no Ministério da Educação.

Mas essas propostas foram substituídas por um forte desejo de escrever sobre uma experiência que tive com um grupo de professoras em Salvador.

Foi no dia 13 de agosto de 2001, na Escola Municipal Barbosa Romeo, quando ouvi o relato de uma professora sobre a prática pedagógica. Mais do que um relato, ouvi a coragem, a ousadia e o compromisso de professores que fazem da escola um espaço verdadeiramente social e político, um lugar onde todas as crianças e adolescentes têm o direito de ingressar e de lá permanecer com uma educação de qualidade, cuja maior marca é a inclusão.

A inclusão de meninos e meninas que por razões diversas vivem nas ruas de Salvador e que encontram na escola, nos seus professores, nos conteúdos que lá são ensinados, na relação com os colegas e funcionários um bom motivo para freqüentá-la e até mesmo para acreditar que a escola é um lugar de direito deles também, pois ao incluí-los ela não os trata de maneira diferente e nem tampouco exige que sejam diferentes do que são.

Durante minha permanência ali, vi meninos e meninas andando pela escola com a tranqüilidade e a segurança de quem anda em casa, de quem anda num espaço que lhes pertence, sem ter de pedir autorização ou ter receio de ser repreendido. A forma como são tratados pelos professores e funcionários mostra que são considerados pessoas, que têm identidade, jeito particular de ser, e não alunos, no sentido de serem um personagem comum dentro da escola.

Entravam para conversar na sala dos professores, na sala da coordenação pedagógica, da diretora, da coordenadora, chamando minha atenção, pois na maioria das vezes esses espaços são freqüentados pelos alunos nas ocasiões em que fizeram algo de errado, quando são levados até lá para conversar com a autoridade da escola.

Esse clima de liberdade em nenhum momento diminui a autoridade que os professores, a coordenadora e a diretora exercem na escola, mas revela que a

autoridade convive – e muito bem – com o respeito, com o afeto, com o humor…

Nas paredes há exposição das atividades realizadas pelas turmas, sem pichação ou sujeira. É um espaço que traduz o trabalho e a relação pedagógica dos professores e alunos; que expressa, que conta, a história do que acontece na escola.

As turmas são formadas por alunos de idades bastante diferentes, por exemplo, há numa mesma sala crianças de oito a nove anos e jovens de dezessete a 21 anos. Isso requer dos professores um esforço para adequar as propostas de atividades, de forma que sejam relevantes para a diversidade da sala de aula.

A convivência das crianças e adolescentes no mesmo período e sala tem sido tratada como um fato e, já que essa é a realidade, percebi que os professores procuram aproveitar as vantagens que essa interação pode proporcionar.

A uma dada hora do período da tarde, o professor de Educação Física levava os alunos para uma aula de natação. Eram muitos os alunos e vi que os maiores pegavam nas mãos das crianças menores para levá-las pelas ruas até o lugar onde a aula seria dada para todos. A organização dos alunos era muito tranqüila, sem que fosse necessária a intervenção da diretora. Ela estava presente, mas da forma como os alunos se comportavam sua presença era absolutamente dispensável.

Pude perceber que as crianças cuidam umas das outras, essa é uma experiência que com certeza elas trazem das ruas onde moravam ou moram e que a escola não despreza, aliás, muito pelo contrário, precisa dela para imprimir no seu cotidiano uma convivência humanizada, no sentido de não ser mecânica ou artificial.

Vi muitas coisas, mas essas já são suficientes para mostrar que meninos que vivem em condições tão difíceis podem aprender e querer estar na escola.

É lógico que nem tudo foi ou é tão fácil. O que pude presenciar tem por trás um grande trabalho de muitas pessoas: das que idealizaram e concretizam o Projeto Ile Ori integrado com a escola pública municipal; dos educadores que vão às ruas e lá convivem com os meninos e meninas e que através de um trabalho que chamam de "namoro pedagógico" os convidam para irem às Unidades do Projeto Axé (oficinas de pintura, costura, artesanato etc.) e também para a Escola Barbosa Romeo, para cursarem o Ensino Fundamental; dos professores, da coordenadora e da diretora, quando essas crianças e adolescentes ingressam – por iniciativa própria – na escola.

A convivência no espaço e com a cultura escolar não é nada fácil para esses meninos, acostumados à liberdade das ruas e "evadidos" da escola, de várias escolas, e requer que os professores busquem caminhos que de fato possam oferecer a essas crianças e adolescentes um bom motivo para irem todos os dias para a escola. E eles têm conseguido.

Fiquei observando o grupo de professores, a coordenadora e a diretora e me questionando: como conseguem desenvolver um trabalho que de fato faz com que

esses meninos e meninas aprendam a ler e escrever, que tenham interesse, que fiquem na sala de aula sem grandes problemas? Como?

Percebi algo que me chamou muito a atenção: enquanto relatam o trabalho que realizam ou conversam sobre ele entre si, não começam falando das dificuldades – embora elas existam e são muitas – e não dizem que algo é impossível. Elas dizem das possibilidades, elas dizem do que os alunos são capazes e do que elas são capazes. Elas acreditam que podem e que as crianças podem. Elas acreditam, sobretudo, no direito que essas crianças e adolescentes têm de aprender e na função que a escola tem de ensinar a todos os alunos. A história de vida de cada uma dessas crianças e adolescentes é o ponto de partida para o trabalho e não a justificativa para o fato de a escola não saber e não conseguir ensiná-los.

O trabalho em sala de aula não é nada fácil ou tranqüilo, mas essas professoras sabem que elas têm uma responsabilidade muito grande com os alunos, pois cabe a elas ensiná-los, e o fato de viverem em condições tão difíceis, sem apoio da família, não pode ser um obstáculo. Vi que o trabalho em sala de aula não está preso a métodos tradicionais de ensino, que a alfabetização é realizada por meio de textos, que os alunos aprendem conteúdos muito interessantes e que não são aqueles necessariamente baseados na sua realidade, como muitos de nós acreditamos que deva ser a seleção dos conteúdos escolares.

Por exemplo, numa terceira série foi desenvolvido um projeto de redação de resenhas de filmes de Charles Chaplin, que foram "saboreados" pelos alunos, e as resenhas resultantes desse trabalho estão muito interessantes. Ao relatar esse trabalho, os olhos da professora brilhavam, seu entusiasmo envolveu todas nós que víamos uma professora comprometida e um grupo de alunos curiosos, inteligentes, vivos, e não alunos que vivem uma realidade desgraçada; aliás, esse fato não a impediu de realizar um trabalho significativo, com o qual os alunos aprendessem e ela e eles ficassem felizes por que está valendo a pena ir à escola para ensinar e para aprender.

Essa foi para mim a principal lição dessa experiência, até porque uma semana antes dessa viagem estava dando aula para um grupo de alunos – grande parte é formada por professores da rede pública – do curso de Pedagogia e na ocasião discutíamos por que a escola tem fracassado na sua tarefa de alfabetizar todos os alunos: as principais causas apresentadas pelo grupo giraram em torno da falta de apoio e envolvimento das famílias.

É lógico que essa é uma razão relevante e que de fato influencia no desempenho dos alunos, mas que não deve ser por conta dela que a escola não vai rever a forma como tem organizado e desenvolvido o seu trabalho. Apesar das famílias ou da ausência delas, a escola tem uma função a cumprir, que é ensinar todos os alunos, que vêm de realidades diferentes, que têm experiências de vida diferentes; e essa função deve

ser exercida com o máximo empenho possível. É fato que a escola não pode resolver todos os problemas, ela tem seu limite, e é exatamente por isso que, se cumprir com o que lhe cabe, já estará dando uma enorme contribuição social.

Até então eu defendia essa concepção pautada em trabalhos que têm sido desenvolvidos por algumas professoras, isoladamente. Agora posso sustentá-la com mais convicção ainda, porque uma escola tem desenvolvido um trabalho nessa direção.

Resolvi fazer esse breve relato com a intenção de chamar um pouco a atenção para a nossa forma de ver os problemas da escola e dentro dela buscar resolvê-los. Temos construído uma cultura de transferir o problema do ensino para os alunos, para as famílias, o que nos tem desobrigado da tarefa – urgente – de olhar para dentro da escola e ver o que ela pode fazer melhor. Sem dúvida haverá problemas que só poderão ser discutidos em parceria com as famílias e terão outros ainda que só a elas compete solucionar. Mas vamos assumir a parte que nos cabe nesse latifúndio, para que possamos ter a certeza de que estamos cumprindo com o nosso papel.

Quero ficar e socializar com vocês uma imagem da escola Barbosa Romeo que ficou muito forte para mim:

Vi nos olhos dos alunos brilho, vivacidade. Eles são felizes na escola.

Vi nos olhos dos professores, da coordenadora e da diretora esperança, crença, leveza…

Isso faz muita diferença, não?

Rosana Dutoit

De Nós para Vocês

O meu muito obrigada às Marias, Martas, Cleides, Veras e às anônimas, mas não menos importantes, professoras deste Brasil!

O que você vai ser quando crescer? A esta pergunta eu sempre respondia que seria uma atriz ou então uma cantora tipo Vanuza, de quem confesso sem culpa ter sido uma fã ardorosa no auge dos meus dez anos. Por que será que me tornei professora? Gostaria muitíssimo de iniciar este texto-resposta falando de paixão e vocação. Porém, isso não seria verdade, pois inicialmente a minha "opção" se deveu ao fato de que meu pai soube que havia vaga no famoso, porém já nem tanto, colégio Caetano de Campos, em São Paulo.

Sou filha de pai cearense e mãe mineira; ambos migraram para São Paulo no final da década de 40 e batalharam muito para que pudéssemos estudar. Ter filha professora era uma espécie de certificado de que toda a luta havia sido válida. A escolha pela Pedagogia também não foi muito refletida, pois quem faz magistério "cai", quase que automaticamente, nas carteiras deste curso. Passei os três primeiros anos pensando como seria feliz se fosse psicóloga, advogada ou mesmo médica, eu acreditava que havia errado na escolha.

No último ano da universidade tive o privilégio de conhecer duas professoras maravilhosas que, mais do que imaginam, me ensinaram que o compromisso com a educação pode ser transformador, que eu teria escolhas a fazer sobre que tipo de educadora seria, quais seriam as minhas bandeiras e engajamentos, a quais verdades eu defenderia? Elas me encantaram com tal magia que ainda hoje me sinto enfeitiçada pelos desafios da relação entre o ensino e a aprendizagem, misturada aos dilemas dos contrastes entre alunos, alguns marcados pelo insucesso e pela baixa estima, e outros, por condições que nunca poderei aceitar, que nascem em meios privilegiados e portanto "aprendem" melhor.

Minha avó sempre dizia um ditado que ainda hoje repito como uma verdade filosófica: "Diga-me com quem andas e te direi quem és". Tenho buscado boas companhias pelas escolas afora, gente que quer refletir, andar para a frente, gente democrática que acredita no potencial das crianças deste Brasil. Tenho tido boas

companheiras de trabalho, boas amigas de estrada. Viajei muito neste PROFA e conheci outras tantas, com outros tantos sotaques, mas muitas com a mesma luta: fazer melhor, permitir que mais (por que não todos?) possam aprender e acessar as produções culturais letradas da nossa sociedade. Em meio a tantas incoerências e momentos de desânimo, me sinto absolutamente feliz com minha vida de professora. Este texto é um tributo àquelas que não se permitem a amargura e o descaso. Àquelas que são como o vinho e que, com o passar dos anos, ganham um sabor cada vez mais sofisticado. É um agradecimento às professoras que com seu exemplo geram novas professoras, e que vislumbram na educação o lugar do exercício da democracia e da formação de sujeitos ativos, abertos e que se sabem conhecedores.

Débora Silva Vaz de Almeida

De Nós para Vocês

Coloco neste texto um pouco de mim. Dou-me a conhecer. Faço isso embalada por um sentimento de parceria, de cumplicidade, de comunhão. Sentimentos que alimentaram a concretização desse programa, dia após dia.

Ninguém por perto. À minha frente, uma pequena estante feita de caixotes de madeira repleta de livros. Um sentimento de culpa misturado à curiosidade de saber o que povoava aqueles objetos de cheiro peculiar. A seleção precisava ser rápida para que o deleite pudesse ser duradouro e quem sabe… infinito.

Vezes e vezes essa cena se repetiu durante parte da minha infância. Tornou-se um ritual. A estante era meu objeto de desejo. Pertencia a minha tia, estudante de psicologia, amante dos livros e com quem eu dividia o quarto.

Nessa estante descobri Sybill, uma mulher com dezessete personalidades diferentes. História verdadeira, uma mulher de carne e osso!! Isso me encantava.

Descobri como o mundo seria em 1984 profetizado por George Orwell. Pouco entendi desse livro, mas, como nem sempre precisamos entender tudo para gostar, achei o máximo ler um livro grosso como aquele. Descobri tratados de psicologia e nomes como Celestin Freinet, Skinner, Pavlov…

Estabeleci com esses objetos uma relação de cumplicidade.

Na escola li tudo o que mandaram: *O escaravelho do diabo*, *O cortiço* (maravilhoso!!), *A mão e a luva*, *Elas liam romances policiais*, *A moreninha*, *A escrava Isaura*, *O quinze*, *O diário de Ana Maria*, *O guarani*, *As caçadas de Pedrinho*, a coleção "Para Gostar de Ler…" e, a despeito dos métodos utilizados na época para formar leitores, fiz prazerosamente todas as provas sobre os livros. As minhas e, na condição de coadjuvante, a de vários colegas.

Nessa época em que os livros adentraram minha vida, passava por uma fase desconfortável e confusa: a separação de meus pais. Muitas fantasias – em geral as mais tristes – rodeavam minha mente. Pouco falava sobre o assunto. Era como se o silêncio fosse necessário para digerir toda aquela situação.

Encontrei nos livros um interlocutor. Através deles vivi minhas frustrações, conheci e imitei heróis – o que dizer de Robinson Crusoé? Que homem fantástico!! –

amenizei medos, senti raiva, lapidei atitudes, aprendi a ser forte.

Descobri com o tempo que não se sai ileso das páginas de um livro. Jamais.

Recentemente, num livro de Heloisa Prieto (o livro é *Quer ouvir uma história?*, da editora Angra, e vocês terão, ou já tiveram, a oportunidade de conhecer um fragmento dele aqui na *Coletânea, nos textos De Escritor para Professor*), li algo que muito me chamou a atenção. Transcrevo para vocês:

> Na antiga tradição oriental sufi (o sufismo é a tradição esotérica do islamismo), a sabedoria se aloja nas histórias. Quando uma pessoa enlouquecia, chamava-se um contador de histórias para curá-la. Histórias e mais histórias eram narradas ao louco até ele recuperar a capacidade de "pensar o mundo".

Histórias que curam. Isso não é maravilhoso?!!!!

Hoje, olhando para trás, tenho a certeza de que as histórias, com suas paisagens secretas, sua multiplicidade de personagens, seus enredos ritmados, ganharam nessa fase de minha vida *status* de divã; me ajudaram a dar um sentido coerente àquele turbilhão de sentimentos; permitiram que eu conseguisse pôr ordem na casa interior. E por que não dizer: me curaram.

A estante de caixotes não existe mais. Já deu lugar a várias outras. Mas isso pouco importa. Aqueles livros, e muitos outros que foram se juntando a eles, continuam a existir, materializados ou não.

Às vezes, quando olho para as prateleiras da estante de livros que tenho hoje, fico com a nítida impressão de que eles não me pertencem, eu, sim, é que pertenço a eles.

Cristiane Pelissari

De Nós para Vocês

A vocês professoras e professores alfabetizadores espalhados por este país, e em especial a Fabiano, Cristina e Luís, alunos que marcaram profundamente minha experiência como educadora, por explicitarem meus não-saberes, com os quais pouco pude contribuir…

Parafraseando a Parábola do semeador (Mt 13,1-9).

Naquele mesmo dia, saindo eu de casa, assentei-me à beira-mar; e muitas mulheres se reuniram perto de mim, de modo que me assentei na areia e todas elas sentaram-se numa grande roda. E muitas histórias lhes contei para que pudéssemos, juntas, pensar sobre coisas importantes da vida e disse: Eis que uma mulher, uma educadora, como o são tantas mulheres, saiu a semear. E ao semear uma parte caiu à beira do caminho, afinal, não havia ela aprendido sobre o que é importante cuidar quando se está a semear e, vindo as aves, comeram as sementes.

Outra parte caiu em solo rochoso, onde a terra era pouca, e logo nasceu, visto não ser profunda a terra, e então saindo o sol, a queimou; e porque não tinha raiz, secou-se. Apesar de seus cuidados, ainda estava a iniciar na arte de semear e como sabemos é fundamental conhecer os mistérios da semeadura e isto é coisa que não se faz dos pés para as mãos.

Outra caiu entre os espinhos, e os espinhos cresceram e a sufocaram. E a mulher começou a ficar perplexa, pois apesar de todos seus esforços aquele ambiente não era propício para a germinação, mesmo sendo boas as sementes. Pensou ela em desistir, afinal já bastava a dureza da tarefa de semear e além disso ter de enfrentar solos tão estéreis que são capazes de destruir mesmo as boas sementes. Contudo não desistiu, haveria de ser forte, como o são tantas mulheres. Pensou que se aprendesse um pouco mais sobre sua tarefa talvez chegasse a compreender seus mistérios, e resolveu continuar a buscar aquilo que ainda lhe faltava.

Outra, enfim, caiu em boa terra e deu fruto: a cem, a sessenta e a trinta por um. Estava a mulher cansada, porém compreendia agora que seus esforços haviam sido recompensados, bastava olhar a sua volta para encher a vista com a colheita que se anunciava. Tinha contudo a certeza de que não era possível descansar, afinal, a arte

de semear, assim com a de educar, é uma daquelas que requerem trabalho, cuidado, persistência, esperança.. daquelas em que não se pode descuidar nunca…

Então, as mulheres se aproximaram e indagaram: Por que nos contaste essa história?

Porque como educadora carrego dentro de mim essa semeadora. Recebi sempre boas sementes, mas muitas vezes não pude tratá-las com o cuidado que mereciam: algumas abandonei pelo caminho, outras pareciam vigorosas ao princípio, mas não as alimentei. Quantas vezes pensei em desistir, levada pelos murmúrios que me diziam: o problema está na semente, são irrecuperáveis, não vale a pena tentar. Mas minha busca não foi em vão, aprendi que é preciso conhecer a semente e também a arte de tratá-la. Fabiano, Cristina, Luís… ótimas sementes que não pude cultivar, me faltava o conhecimento necessário a toda semeadora-educadora.

Quem tem ouvido para ouvir, ouça.

Rosângela Moreira Veliago

De Nós para Vocês

Gosto de pensar que fazemos história enquanto vivemos, que somos sujeitos históricos. Gosto de pensar nas minhas palavras escritas como minha fonte histórica mais fidedigna, mais honesta, que tem vida, porque vive. Gosto de pensar nos outros como possibilidade de ampliar e apurar meus olhos. Gosto de pensar na poética impressa pelo grupo, seguindo o que de melhor tem a diversidade. Dedico este texto a todos os professores que se interessam em recriar caminhos, combinando as tendências da alma, o ideário pessoal e as vozes do grupo.

Escrevo pelo desejo de compartilhar um ideário e pelo desejo de celebrar um encontro com um grupo muito especial. Redentor. Difícil é comunicar esta experiência em toda sua beleza e comunhão de esforços. Ah, se eu pudesse criar uma literatura de testemunho…

O grupo a que me refiro é a equipe de elaboração do material do PROFA e fazer parte dele foi como sair de um exílio voluntário. Logo que passei a compor o grupo, me impressionei com a atmosfera cooperativa e com a maneira visceral de assumir o compromisso. Todas embaladas pelo mesmo ideário, interrompendo a monotonia da história recente. Desconfio, no início, de tanta colaboração, fico à espera dos conflitos de vontades. Não chegam. A intensidade focada do grupo embriaga e quando percebemos já caímos ou nos jogamos nela como em um sonho. Todas juntas dedicando tempo, energia (intelectual) e solidariedade para realizar o ideário. Sintonia rara. Desisto de desconfiar e passo a ser embalada por ele.

Não à toa destaco a sintonia do grupo – percebo sua importância na minha trajetória profissional. Sempre tive pessoas especiais por perto a quem muito devo, pessoas que, generosamente, compartilharam um pouco de sua vida intelectual e me passaram o bastão na confiança de que eu colocasse o mesmo fervor na educação. Agradeço. O grupo traz à consciência minha insignificância, lembra a necessidade do outro e com o outro. Não há pequenas autorias. Basta uma. Do grupo. O essencial é poder dizer. Encontrar uma forma de dizer diferente das outras. Sem ornamentos. Alinhavar palavras com sentido, alinhavar uma forma ávida de ver o conhecimento, de ver a vida.

O grupo deseja mudanças, por isso realiza. A baliza de suas ações é a inteligência, mas também sensibilidade e afeto. Reconhece a prática pedagógica como prática intelectual, reconhece os alunos como autores, e não apenas consumidores. A convocação que faz é para reflexões, é para que todos os participantes se coloquem diante dos objetos de conhecimento e resistam mais do que eles. A convocação é para a urgência das realizações. Este é o postulado do grupo – voz única. Sem ressonâncias.

Não há apetites, mas motivações profundas para mudanças. É a busca por uma escola de excelência, que trate seus alunos considerando sua capacidade intelectual, que convide a pensar, que apresente informações relevantes, que reconheça sua responsabilidade diante das estatísticas do analfabetismo (dentro e fora da escola) e que consiga arrebatar seus alunos para o conhecimento, para a leitura, a ponto de não conseguirem sobreviver sem eles. Motivações profundas que não se deixam macular pelas adversidades. A busca era, sempre, de soluções para cada perturbação ou trauma. O compromisso e a disciplina colaboravam para o sucesso.

Compor o grupo trouxe-me à consciência os limites do trabalho solitário. Iluminou a abertura de possibilidades quando me senti integrada em uma equipe com objetivos planejados, precisos. Passei a entender que o olhar dos outros melhora o meu.

A tentativa é compartilhar a felicidade de encontrar os possíveis, para efetivar o desejo – dizem que isto é felicidade –, é o encaixe. Acredito, afinal esta experiência me aproximou de um estado humano que mais se parece à levitação. O desejo de mudanças e as possibilidades trazidas em uma equipe.

Este é um testemunho do encontro com um grupo, porém seu legado transcende este gesto. Difícil ser fiel à magnitude do encontro. Meninas guerreiras com quem muito aprendi. Só resta agradecer e comunicar, na esperança de que ajude na composição de outros grupos.

Fico por aqui. Descansarei o braço. Antes, devo dizer que a esperança é acompanhar outros grupos que tragam em sua cadência compromisso, trabalho, afeto e a implicação de todos os envolvidos. Esta é a beleza do grupo. A felicidade vem junto, quando encontram-se os possíveis para as necessidades. Tudo isso sem jogar no esquecimento a criança viva que guardamos em silêncio, aquela que traz a coragem que precisamos para as mudanças, aquela que marca a vida com um compasso quimérico, aquela sempre tão fulminante para pequenas cotas da vida!

Beatriz Gouveia

De Nós para Vocês

A todos os professores que acreditam incondicionalmente na aprendizagem (e por isso são capazes de ensinar).

Há alguns meses escrevi, num guardanapo de papel, um pequeno poema que dedico agora a vocês.

Velho Chico
Daqui, tu és uma cobra-d'água-cor-de-terra.
Emociona-me profundamente vê-lo, emociona-me vê-lo assim…

E li um grande poema de Leonardo Boff, "A águia e a galinha", que lhes dedico, em parte, também:

> *Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.*
>
> *Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.*
>
> *A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.*
>
> *Assim, cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.*

Pensei muito tempo no que seria melhor escrever para vocês. Tive muitas idéias, planejei o texto durante vários dias, mudei de opinião sobre o que seria mais interessante… por fim, saiu este, que revisei muitas vezes, com aquele carinho que temos pelo texto escrito quando é destinado a quem gostamos muito.

De fato, o que mais quero é dizer o que penso sobre a importância do conhecimento para a nossa qualidade de vida. Quanto mais se sabe, mais se pode saber – o que sabemos nos faz melhores observadores, melhores intérpretes e, por certo, melhores cidadãos.

Quando, algum tempo depois, li o pequeno poema sobre a emoção que me causara o Velho Chico, refleti longamente sobre o quanto o conhecimento abre as portas e as possibilidades…

Quantas pessoas, ao lerem este texto, saberiam do que se trata? A quem ele representaria verdadeiramente uma mensagem?

Com certeza, aos que conhecem o Velho Chico e assim o chamam. Especialmente se tiveram uma experiência e uma emoção parecida com a minha.

Então, mais ainda me encantou o trocadilho "todo ponto de vista é a vista de um ponto"…

Recentemente, assistindo ao programa *Ação*, do Serginho Groismann, fiquei muito impressionada com um depoimento do artista plástico Antonio Veronese. Contando sobre sua experiência com jovens, como arte-educador, deu um exemplo atordoante sobre o prejuízo causado pela ausência de conhecimento à compreensão do mundo, das coisas e dos textos. Para iniciar um trabalho de apreciação do quadro *Guernica*, de Pablo Picasso, resolveu escrever uma frase breve e simples que sintetizasse o contexto retratado na tela. Não me lembro das palavras exatas, mas o texto era mais ou menos assim: "Guernica é uma cidade da Europa que sofreu um ataque aéreo na Segunda Guerra Mundial e foi completamente destruída". Diante da ausência de reação mais significativa, Antonio foi indagando os jovens sobre o que sabiam a respeito e descobriu que muitos desconheciam onde era a Europa, qual o significado da expressão "sofreu um ataque aéreo" e o que teria sido a Segunda Guerra Mundial. Como poderiam então compreender o texto e se impressionar com o seu significado ou se comover com o quadro?

Fiquei indignada, pensando no poder que têm a escola e o professor. Podemos dar à luz o conhecimento e o prazer de aprender. E podemos, ao contrário, cristalizar a ignorância, obscurecer.

Se nós, professores, somos a maior categoria profissional do país (mais de 1,6 milhão de pessoas!), se 97% das crianças brasileiras estão na escola e nela passam pelo menos quatro horas durante duzentos dias ao ano, temos de considerar o enorme poder de formação e de informação que isso representa! No mundo atual, geralmente é com o professor que as crianças mais convivem: de segunda a sexta-feira, por pelo menos quatro horas diárias, anos e anos a fio. Quem tem a chance de ficar tanto tempo com elas? Hoje, poucos familiares gozam desse privilégio! Já pensaram nisso?

Podemos ensinar muita coisa para nossos alunos. E podemos negar a eles o direito de aprender! Tudo depende do quanto acreditamos na sua capacidade e nas suas possibilidades, porque, para ensinar muito e bem, precisamos acreditar verdadeiramente que todo aluno é capaz e tem direito ao conhecimento. Essa crença, para mim, é a maior virtude de um professor.

Tenho preferido utilizar essa palavra – crença – porque acho-a a mais apropriada para o caso e porque sei que são nossas crenças que movem nossos passos.

Estive outro dia numa escola pública da periferia de São Paulo e ouvi um diálogo que me provocou tristeza. Uma professora de primeira série (primeiro ano do ciclo inicial) argumentava com a coordenadora pedagógica que não queria distribuir os livros didáticos de estudos sociais e ciências para a sua classe porque os livros eram muito "fortes" – seus alunos, muito "fraquinhos", não teriam como entender os assuntos tratados, precisavam aprender coisas bem mais simples primeiro. O que mais me impressionou é que a proposta que ela apresentou de como substituir os conteúdos "fortes" do livro didático (que nada tinham de "fortes" e eram temas que poderiam interessar muito bem às crianças) reunia um conjunto de coisas sem importância ou totalmente conhecidas de todos… Era uma professora preocupada com os seus alunos, desejosa de ensiná-los, bem-intencionada. Mas que de fato não acreditava na capacidade deles… Pobres crianças. Crianças pobres.

Tudo isso me faz pensar que se a escola não tem como meta ensinar a todos, se não crê que seus alunos sejam verdadeiramente capazes e se eles dependem da escola para aprender, o resultado pode ser catastrófico: gente que nunca ouviu falar da Europa, da Segunda Guerra Mundial e de ataques aéreos que destroem cidades, gente que desconhece a geografia e a história do mundo e do próprio país, as lutas sociais e seus protagonistas, as invenções e descobertas científicas, os temas e dilemas da atualidade, as artes, a literatura, os textos e os assuntos de que tratam.

Por essas e por outras, como vocês bem sabem, a proposta que defendemos no PROFA é de-alfabetização-e-de-letramento. Isso significa que, desde o início da escolaridade, é preciso ensinar a ler e escrever no sentido estrito e no sentido lato. Não basta ser letrado e ter amplo conhecimento quando não se consegue ler e escrever com autonomia. E não basta saber tecnicamente decifrar e produzir escrita quando não se podem entender os textos e expressar idéias por escrito.

Quando a escola não se compromete em alfabetizar a todos, presta um desserviço aos alunos e à sociedade, pois não consegue cumprir com uma de suas finalidades mais antigas: ensinar a ler e escrever. E quando se ocupa somente em alfabetizar no sentido estrito (ensinar a correspondência entre sons e letras), presta o desserviço de produzir analfabetos funcionais – pessoas supostamente alfabetizadas, que na prática não são capazes de ler e escrever e que hoje são milhões no Brasil, um dos países com pior desempenho nesse sentido.

É certo que a real democratização do conhecimento depende de uma série de condições institucionais que são muito mais amplas que o empenho pessoal e as crenças dos professores. E também é certo que se todas as condições estiverem dadas – como investimento na formação de professores e técnicos, projetos educativos

consolidados nas escolas, quadro estável de pessoal, espaço físico adequado, recursos didáticos de qualidade, biblioteca e acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa, tempo adequado de permanência dos alunos na escola, proporção apropriada alunos-professor, valorização profissional, salário justo, tempo previsto na jornada de trabalho para a formação em serviço e dispositivos eficazes de avaliação dos resultados do trabalho –, mas o professor não acreditar que é possível ensinar a todos, muitos alunos se perderão pelo caminho.

Tudo o que fazemos é o que sabemos e acreditamos… E o que sabemos e acreditamos (nosso ponto de vista) é sempre a vista de um ponto.

Cabe a nós, como professores, o exercício do próprio direito de aprender e a garantia de igual direito para as crianças, jovens e adultos que tiverem o privilégio de ser nossos alunos. O conhecimento imprime maior qualidade à vida: é preciso conquistá-lo todo dia!

P.S. Escrevi ao Velho Chico quando, da janela de um avião, vi o rio São Francisco pela primeira vez – uma emoção indescritível, que até hoje não sei por que foi tanta. É fácil saber agora do que trata o texto?

Rosaura Soligo

A mãe perfeita

Lucinha Araújo*

Mamãe, tá certo, eu me dei mal na escola [...]
Pode parar o jogo
Você é a dona da bola [...]

Talvez o auge de minha obsessão por fazer de meu filho um gênio da raça tenha sido a idéia fixa que me levou a procurar o Colégio Santo Inácio, de padres jesuítas, em 1963, quando Cazuza tinha cinco anos. Se aquela era a melhor escola do Rio de Janeiro, era ali que meu filho iria estudar. Mas para que meu sonho se realizasse era preciso que ele passasse no exame de admissão, cuja exigência mínima era a de que o novo aluno soubesse ler e escrever. Nos preparamos para este exame como se ele fosse fatal para que eu continuasse viva. Estava tão nervosa no dia da prova que protagonizei uma cena inesquecível. De pé, debaixo da janela da sala onde ele fazia o exame, anotei uma a uma as vinte palavras do ditado nas costas de um envelope, que guardo comigo até hoje. No táxi, de volta para casa, perguntei a Cazuza como havia se saído:

– Não sei, mamãe!!!

Tirei então o envelope da bolsa e fiz com que ele escrevesse tudo novamente. Cazuza só errou uma palavra: escreveu verdejante com a letra "g". Fiquei bastante apreensiva até o dia em que o resultado foi divulgado. Cazuza havia conseguido! Entre mais de mil candidatos, classificou-se em qüinquagésimo lugar, com nota 9,5. Qualquer mãe ficaria orgulhosa, mas não eu. Um 9,5 era pouco para mim, uma ex-estudante de colégio de freiras cujo rendimento escolar havia sido exemplar. Não podia imaginar quanto meu filho ainda iria se rebelar no futuro contra a rigidez e os métodos do Santo Inácio.

A nossa rotina, a partir de então, era controlada. Cazuza chegava da escola, eu pegava o diário de classe na mala e organizava a sua vida de acordo com os deveres. No fim da tarde, enquanto não terminasse os deveres escritos, não podia sair para brincar. Na manhã seguinte, ele se dedicava às lições orais. Depois, eu lhe tomava os deveres. E como eu era chata nesse papel!!! João, embora ausente, não concordava com meus métodos, mesmo porque, para ele, ser um bom aluno na escola não significava muita coisa. Citava exemplos de homens brilhantes que nunca haviam conseguido um dez no boletim. Cazuza corria para ele nessa fase para se proteger de mim.

Felizmente meu filho encontrou duas grandes válvulas de escape para suportar meu

* Capítulo do livro *Cazuza. Só as mães são felizes* (São Paulo, Globo, 1997), depoimento a Regina Echeverria.

temperamento autoritário enquanto era criança. Suas duas avós. Minha mãe, Alice, representava para meu filho a liberdade desfrutada longe de casa. Tudo o que era proibido conosco era permitido na casa de Vovó Lice. Para acompanhar meu marido em seus incontáveis trabalhos noturnos, em sua trajetória como homem da indústria fonográfica, muitas vezes deixei Cazuza com minha mãe. A seu lado, Cazuza conheceu o reino dos céus. Tomava banho se quisesse, comia todas as guloseimas desejadas e, pior ainda, assistia televisão, hábito proibido por João. Às vezes, na volta para casa, ele comentava o filme da Sessão Coruja, o que deixava o pai muito bravo. Mas a paixão de Cazuza por minha mãe não tinha limites. Primeiro neto homem numa família de mulheres, Cazuza era o preferido mesmo e se orgulhava disso. Adorava ouvir as histórias que minha mãe lhe contava e, principalmente, retribuía a compreensão com que ela o tratava em todas as circunstâncias. Depois que se tornou famoso, Cazuza confessou numa entrevista que era com Vovó Lice que discutia as suas poesias, as rimas dos versos que nunca me mostrou. Mesmo assim, muitas vezes, o temperamento brincalhão e quase mórbido dessa fase de Cazuza não poupava nem mesmo a querida Vovó Lice. Uma de suas brincadeiras assustadoras preferidas era simular um desmaio no banheiro. Para dramatizar, ele colava aquele fiozinho vermelho que encapava os maços de cigarro grudado no canto da boca, para simular sangue escorrendo. Ele gritava, minha mãe corria para o banheiro e levava um susto imenso. Invariavelmente, ela apelava aos santos:

– Valha-me minha Santa Rita!

Cazuza gargalhava. Ele repetia a encenação com alguma freqüência e Vovó Lice não aprendia. Sempre se assustava.

A segunda válvula de escape de Cazuza era dona Maria, sua avó paterna, em cuja casa de Vassouras ele passou as férias dos três aos quinze anos. Também ali era tratado como um príncipe, cercado de todos os mimos que uma avó sabe fazer, incluindo tirar as sementes de uva por uva para que ele não engasgasse, além de outras mordomias. Muitas vezes eu e João voltávamos tarde para casa depois de um baile de carnaval, ou outra festa, e Cazuza acordava antes do que nós. Gritava lá de sua cama:

– Vovó Maria, meu amor, vem me buscar!

E os dois passavam toda a manhã se divertindo juntos. Mas nem ela escapava de seu apurado senso de humor. Quando falava ao telefone com Vovó Maria e ela começava a se queixar e reclamar de dormência nas mãos, Cazuza também não se continha:

– É, vovó, mas também, o que você quer? Você já está bem velhinha e não quer ter nada? Faz o seguinte vovó: corta as mãos!!!

Em 2 de maio de 1997, Vovó Maria completou 99 anos.

A paixão de Cazuza pelos animais começou com um periquito perdido que apareceu no nosso quarto-e-sala. O apartamento térreo tinha um pequeno quintal ao ar livre e ali ele colecionava seus animaizinhos de estimação. Tempos depois comprei uma fêmea e um viveiro e os periquitos se multiplicaram em 33 e acabaram todos na casa de minha mãe em Vassouras, para onde foram também um coelho e um aquário bastante habitado. Aos cinco anos, ganhou seu primeiro cachorro, uma cadela que batizou de Sunny. Tinha o pêlo dourado que brilhava ao sol, mas seis meses depois foi atropelada, para total desespero de Cazuza. Enquanto o veterinário tentava, em vão, salvá-la, Cazuza, bastante nervoso, rasgou com as mãos as pernas

da bermuda *jeans* que estava usando. Como presente de uma vizinha, a jornalista Sandra Moreyra, na época uma menina, ganhou outra cadela logo depois. Infelizmente, ela também ficou doente e morreu em uma semana.

Mas meu filho não desistiu. Depois de um fim de semana em Friburgo, com tia Maryse, Paulinho e Márcia Müller, ele voltou para casa com outra cadela que, embora preta e feia, cismou em também lhe chamar de Sunny. A Sunny II, que sobreviveu e ficou oito anos em casa – dos treze que viveu –, até mudarmos para o Leblon, quando o seu destino foi o mesmo dos outros – a casa de Vovó Lice em Vassouras. Cazuza escolheu o mais bonito filhote da última ninhada de Sunny II. Seu nome era Wanderley Cardoso, em homenagem aos olhos verdes, parecidos aos do cantor. Cazuza carregava Wanderley para toda parte, principalmente à praia, onde meu filho ficou conhecido como o dono de Wanderley, que se parecia a um *rusk* siberiano, embora fosse um vira-lata de primeira. Certo dia, num carnaval, Cazuza saiu com Wanderley para brincar na Banda de Ipanema. Lá pelas oito da noite, meu filho chegou em casa sem o cachorro. Mas cadê o Wanderley:

– Não sei, mãe, ele sumiu. Procurei, procurei e não acho.

– Cazuza, você é um irresponsável!

Zeca Neves guardou na memória outra história de Wanderley na praia do Arpoador. Cazuza, com dentista marcado para as três da tarde, ficou furioso quando Wanderley se engatou com uma cadela e não havia meio de separá-los. Às duas horas, cansado e apressado, gritava com seu cão:

– Logo agora você faz isso comigo!!!

Nossa cozinheira, Cida, que era louca pelo cachorro, já organizara uma expedição de resgate quando o programa *Fantástico* começou a exibir uma reportagem sobre a Banda. E lá estava ele, todo fantasiado, trançando entre as pernas dos foliões. Embora a matéria tenha sido gravada de tarde, saímos, Cida e eu, à procura de Wanderley, seguindo o itinerário da Banda. Finalmente o encontramos na Praça da Paz, todo fantasiado, andando de um lado para o outro, à procura de seu dono. Cazuza nem deu bola. Nos seus dois últimos anos de vida, meu filho ganhou outro cachorro, o Mané, um *weimaraner*. Um cão sem a menor identidade. Conviveu muito pouco com seu dono.

Cazuza viveu outras várias fases de interesses quando menino. Em sua prodigiosa imaginação para criar histórias, ele preencheu vários cadernos com suas histórias: criava famílias inteiras e um destino para cada um de seus personagens – desquites, traições, mortes, bigamias. Quase ao mesmo tempo surgiu o interesse por geografia. Desde os sete anos, Cazuza saciava a curiosidade, consultando com sofreguidão a Enciclopédia Barsa. Alguns amigos de João do futebol se reuniam todos os sábados depois do jogo em São Conrado, só pelo prazer de sabatiná-lo.

– Cazuza, qual a capital do Zaire? E a renda *per capita*?

Ele acertava todas. Impressionante.

Cazuza acabou realmente se tornando um *expert* no assunto, a ponto de seus colegas de escola – e outros amigos – ligarem lá para casa para tirar suas dúvidas sobre geografia, populações, capitais, culturas dos países. Ele deitava-se no chão de seu quarto com o mapa-múndi aberto e se concentrava inteiramente. Passava grande parte de seu tempo trancado no

quarto, no seu mundinho particular. João, nessa fase, brincava com ele:

– Você vai ser o quê? Professor de geografia? Isso não dá dinheiro.

Mais tarde, costumava ler romances com o atlas ao lado, para entender direitinho onde se passava a trama. Ele devia ter uns oito anos quando recebemos em casa, para um jantar quase cerimonioso, o venezuelano Manoel Guevara, casado com uma prima minha e que naquele momento exercia o cargo de ministro dos Transportes em seu país. O apartamento estava perfeito, e nós três, muito bem vestidos. Cazuza usou um de seus modelos da Bebê Conforto, a última palavra em roupas infantis no Rio de Janeiro dos anos 60. Antes da chegada das visitas, preocupado com a irreverência latente do filho, João chamou Cazuza num canto com recomendações:

– Olha, meu filho, eu sei que você não tem a menor cerimônia com as pessoas. Mas hoje, por favor, não faça perguntas, não diga bobagens.

Durante o jantar, duas ou três, vezes, João cutucou Cazuza por debaixo da mesa. Como se não estivesse entendendo nada e exibindo um ar inocente, denunciou João:

– O que foi, pai?

Até que o ministro começou a contar sobre um túnel que havia construído em sua terra, um túnel de trem subterrâneo. E afirmava que aquele túnel que tinha uma determinada extensão era o maior da América Latina. Cazuza retrucou no ato:

– Não é, não!

Levantou da mesa e saiu correndo para o quarto. Quando voltou, trazia um livro nas mãos provando não só que a extensão do túnel alardeada pelo ministro estava errada como também que aquele não era, definitivamente, o maior da América Latina. O ministro ficou encantado. No dia seguinte mandou de presente para Cazuza um sofisticado atlas inglês.

Tempos depois, Cazuza se apaixonou por arquitetura e urbanismo. Criava cidades com madeiras e caixas de fósforos e também todo o seu funcionamento. Na casa de minha mãe em Vassouras – que nessa época havia se mudado definitivamente com papai, já aposentado, para a cidade –, Cazuza passava horas no quintal armando suas metrópoles imaginárias, todas elas com população definida, além de renda *per capita* e seu cotidiano. Sempre pensei que meu filho acabaria se tornando um engenheiro, um arquiteto, um urbanista, tal a dedicação e empenho com que mergulhava compenetrado nesses assuntos. Apesar disso, o rendimento escolar de Cazuza era péssimo. Suas notas, eu pensava, eram inadmissíveis para um garoto inteligente e esperto como ele. E, invariavelmente, eram motivo de castigo para meu filho. Já com os esportes, Cazuza foi uma tragédia, para desespero do pai. Todos os sábados, meu marido freqüentava um clube de futebol formado por trinta homens com mais de trinta anos, com uma exceção aberta a João, que foi admitido aos 24. Era o chamado Clube dos 30, em São Conrado. João sempre teve amigos mais velhos e ali conviveu com Paulo Mendes Campos, Luís Carlos Barreto, Thiago de Mello, Armando Nogueira, que também levavam seus filhos ao futebol de todos os sábados. Além disso, em toda a sua vida, meu marido foi um esportista que praticou tênis, vôlei e futebol. Ele queria muito que o filho seguisse seu exemplo, como conta: "Sempre desejei que Cazuza se interessasse por esportes, mas quando eu o levava ao Clube dos 30, Cazuza não demonstrava a menor vontade de jogar futebol. Às vezes até brincava

com a bola, mas rapidamente se desinteressava. O que o empolgava mesmo era pegar meu carro e dirigir em volta do loteamento."

A frustração de João com o total desinteresse do filho por seu esporte favorito foi motivo de uma crônica do jornalista Armando Nogueira, publicada no *Jornal do Brasil*, em sua coluna "A Grande Área", em 1968:

> Cazuza, dez anos, chegou da escola, participando ao pai uma novidade:
>
> – Papai, estou jogando futebol, lá no colégio.
>
> O pai, que sempre bateu sua bolinha razoavelmente, ficou na maior alegria: nunca tinha confessado, mas o desinteresse do filho por futebol era uma das pequenas tristezas de sua vida. Há alguns anos ele andou tentando despertar no garoto o gosto pela pelada: no clube em que joga um racha semanal, chegou mesmo a levar Cazuza para o campo, ficava no gol e só para estimular papava frangos tremendos nos chutes de Cazuza.
>
> Nos últimos tempos, porém, Cazuza abandonou na garagem a bola e as chuteiras e nunca mais falava de futebol. Daí a felicidade do pai ao ouvir do menino que estava jogando bola, agora oficialmente, no time do colégio.
>
> – É no time do colégio, Cazuza?
>
> – É, sim senhor.
>
> – No primeiro time, Cazuza?
>
> – Não.
>
> – Ah, é no segundo time, meu filho?
>
> – Também não, papai.
>
> – Não vai me dizer que te puseram no terceiro time. Terceiro time nem deve existir lá no colégio.
>
> – Existe, sim, mas eu não jogo no terceiro time também, não. Sou do Fusa.
>
> – Fusa? Que diabo é isso, Cazuza?
>
> – Fusa é o seguinte, papai: tem o primeiro time, o segundo e o terceiro times. Aí eles pegaram a turma que sobrou e misturaram todo mundo. Isso é que é Fusa.
>
> – E você joga de quê, nesse tal de Fusa? – perguntou o pai, já inteiramente desanimado com o herdeiro de suas virtudes futebolísticas…
>
> – Eu sou reserva do Fusa, papai.

Em sua carreira, João fez de tudo na indústria do disco. Começou na gravadora Copacabana e, depois, passou pela Odeon, Mocambo, Festa e Sinter, que foi comprada pela Philips. Naquela gravadora, João produziu discos de Elis Regina, Jair Rodrigues, Gilberto Gil, Jorge Ben. Praticamente lançou Caetano Veloso e Gal Costa no disco *Domingo*, o primeiro da carreira de ambos. Lançou, também, o primeiro LP dos Novos Baianos. Considero João o homem de disco mais importante do Brasil, pois conheceu a fundo o seu ofício ao trabalhar em todos os cargos dentro da indústria – foi divulgador de rádio, de imprensa, produtor de estúdio, até fundar a Som Livre, em dezembro de 1969.

Por isso, desde pequenininho, meu filho teve sua atenção naturalmente desperta para o mundo da música. Eu e João gostávamos de música, desde o namoro. Na época, eu estudava

violão e, em nossos encontros, nos distraíamos em tocar e cantar. Para Cazuza, aconteceu ainda de conhecer de perto os artistas que freqüentavam nossa casa. Desde garoto, a paixão de Cazuza por Rita Lee era avassaladora. Não perdia nenhum de seus shows. Silvinha Teles foi minha colega de colégio e acompanhou Cazuza desde o seu nascimento. Elis Regina o viu crescer, assim como Jair Rodrigues, Os Novos Baianos, Caetano, Gil, Gal. Meu filho dizia que não tinha mitos, pois conviveu com todos eles.

Nos tempos do Santo Inácio, Cazuza tinha dois grandes amigos: Ricardo Quintana e Pedro Bial, hoje jornalista e poeta. Com Pedro, aliás, ele já havia repartido a sala de aula no Colégio Chapeuzinho Vermelho. Com meu filho, Pedro freqüentou o Clube dos 30, fez viagens em excursão do colégio e entrevistou o poeta Vinícius de Morais para um trabalho escolar sobre diplomatas que abandonaram a carreira. As recordações de Pedro Bial sobre a infância e adolescência de ambos:

"Cazuza não era nada esportivo, não gostava de esportes. Era tímido e fechado. Não se socializava com o resto da turma. Nunca teve muita paciência para o social. Era inteligente e desenhava muito bem. Fazia desenhos de mapas e cidades, superorganizado. O resultado era muito bem-feito e, para cada um dos lugares, ele inventava nomes de fantasia. Na época do Santo Inácio, ele teve uma relação forte com Ricardo Quintana e, juntos, inventavam histórias, um espaço meio mitológico, um mundo só deles. Minha grande luta era a de ser aceito na brincadeira. A grande sensação da escola eram as mulheres nuas que Cazuza desenhava: todos os alunos pagariam uma nota para ter um desenho dele – mulheres eróticas, sexies, vamps, lindas, personagens marcantes. Cazuza não era do tipo popular e nem de ficar desafiando professores. Quieto, ficava no seu canto conversando com o Ricardo ou comigo. Aos treze anos – tínhamos a mesma idade –, o pai de Cazuza conseguiu marcar uma entrevista nossa com o Vinícius de Morais. Ficamos encantados com aquele líquido amarelinho que ele tomava. Achamos muito bacana aquele negócio do uísque."

A vida escolar de Cazuza, na verdade, nunca me deixou tranqüila. Ele passou a desafiar minha autoridade à medida que crescia: passou a esconder o diário de classe e a rasgar boletins com notas baixas. A primeira vez em que ficou de recuperação na escola, no final do primeiro ano ginasial, em três matérias, não teve coragem de voltar para casa. Da escola, rumou direto para o escritório de João, na Som Livre, e só voltou debaixo das asas do pai. Quando entraram, João me chamou no quarto e alertou:

– Cazuza ficou de recuperação e está apavorado com você. Veja lá o que vai fazer. Esses escândalos não resolvem nada!!!

Mas, no dia seguinte, quando meu marido saiu para o trabalho, tive um duplo acesso de loucura. Primeiro, porque não me conformava com a traição de Cazuza. Como eu, que me julgava a dona do pedaço, tinha sido a última a saber? Meu ciúme era doentio. E depois veio a bronca monumental pela recuperação no Santo Inácio. Os catorze anos de Cazuza foram como uma marca de luta cega pela liberdade. Suas reações diante de minha autoridade já não eram mais de choro e quarto fechado. Ele me enfrentava, respondia e desafiava. Cada vez com mais intensidade. E eu comecei a lutar contra a dura realidade que, dali em diante, seria obrigada a enfrentar: conviver e perdoar as atitudes extremas de meu filho, até entender que ele não era mais o meu garotinho.

Nome:_____

(opcional)

Expectativas de aprendizagem do Módulo 3

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores chega ao seu terceiro e último módulo e mais uma vez apresenta como expectativa de aprendizagem as competências profissionais e conhecimentos que se espera que sejam progressivamente construídos/ampliados pelos professores.

Desta vez a proposta é que durante a leitura da lista de expectativas de aprendizagem, você, professor, faça uma espécie de "balanço" de seu percurso pessoal: pinte de verde as competências profissionais/conhecimentos que acredita ter desenvolvido bastante (mesmo que ache que ainda é preciso melhorar de alguma forma), de amarelo aquelas desenvolvidas parcialmente e que necessitam de maior investimento e de azul as que tem tido dificuldade em desenvolver. Assim, você poderá ter uma visão geral de seu processo de formação.

As expectativas de aprendizagem relacionadas no início da lista são aquelas que figuraram nos dois módulos anteriores e se repetem agora no Módulo 3. Na seqüência estão aquelas que se referem às especificidades dos conteúdos a serem trabalhados neste módulo.

- Analisar […] o percurso de formação profissional, relacionando-o com a própria prática pedagógica e com a atuação de professor. (M1/M2).
- Monitorar o processo pessoal de formação, considerando as expectativas de aprendizagem do módulo e as próprias expectativas. (M1/M2)
- Trabalhar coletivamente de forma produtiva. (M1/M2)
- Intensificar as práticas de leitura e escrita, especialmente de textos reflexivos. (M1/M2)
- Utilizar o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática profissional e o processo de formação. (M1/M2)
- Desenvolver procedimentos produtivos de estudo dos textos expositivos que aprofundem os conteúdos abordados no curso. (M1/M2)
- Entender o contrato didático como um dos fatores que interferem na compreensão

dos papéis e das relações envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem, tanto na sala de aula como no grupo de formação. (M1/M2)

- Aprofundar o conhecimento sobre a natureza das atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a língua e sobre propostas que fazem parte de uma metodologia de ensino mediante a resolução de problemas. (M1/M2)
- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos. (M1/M2)
- Compreender os procedimentos possíveis/necessários para ler e escrever antes de estar alfabetizado. (M1/M2)
- Compreender que os alunos podem e devem ser incentivados a ler e escrever antes de estar alfabetizados e que por trás dessa proposta existe uma concepção de ensino e aprendizagem. (M1/M2)
- Reconhecer que há atos inteligentes por trás das escritas dos alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. (M1/M2)
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e leitura e suas características pessoais. (M1/M2)
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações nas situações de parceria. (M1/M2)
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico. (M1/M2)
- Reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades. (M1/M2)
- Ler diariamente bons textos para os alunos, compreendendo que esse tipo de prática requer planejamento, critérios de qualidade e diversidade para a seleção dos textos e leitura prévia dos mesmos. (M1/M2)
- Compreender que é principalmente por meio da leitura (mesmo que escutada) que se aprende a linguagem escrita e que isso é condição para produzir textos de qualidade. (M1/M2)
- Utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos sobre os processos de aprendizagem e sobre didática para planejar situações desafiadoras de alfabetização, pautadas na leitura e na escrita de textos. (M2)
- Identificar as principais variáveis que interferem na aprendizagem e fazer uso desse conhecimento para organizar o trabalho pedagógico. (M2)
- Desenvolver procedimentos necessários para elaborar uma rotina de trabalho pedagógico que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos em relação ao processo de alfabetização e de letramento. (M2)
- Entender a heterogeneidade dos alunos como vantagem pedagógica e utilizá-la em

favor da aprendizagem. (M2)

- Analisar a produção escrita dos alunos para planejar atividades que respondam às suas necessidades de aprendizagem. (M2)
- Reconhecer a capacidade dos alunos de produzir textos em linguagem escrita antes mesmo de saberem escrever convencionalmente. (M2)
- Analisar criticamente a própria prática por meio da reflexão individual e coletiva. (M2)
- Compreender o processo de avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem.
- Compreender os aspectos que colocam a avaliação a serviço da aprendizagem e fazer uso de instrumentos que contribuem nesse sentido.
- Organizar uma proposta de apoio pedagógico para os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita
- Reconhecer as características e as formas de organização de um projeto didático.
- Desenvolver um projeto didático junto aos alunos considerando produto final e objetivos de aprendizagem.
- Utilizar procedimentos didáticos eficazes para a formação de leitores interessados e competentes.
- Reconhecer a importância do pensamento de estudiosos como Paulo Freire e Emília Ferreiro para a alfabetização de jovens e adultos e compreender adequadamente as suas idéias, sabendo reconhecer as interpretações equivocadas que delas foram feitas.
- Conhecer e utilizar práticas pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos por meio dos textos.
- Conhecer algumas características das normas ortográficas e compreender que a maior parte da aprendizagem da ortografia se realiza por meio de construção e não de memorização.
- Compreender algumas das principais questões que envolvem o aprendizado da pontuação e conhecer possibilidades de trabalho pedagógico em que a pontuação é abordada como elemento de textualidade.
- Conhecer algumas das principais questões que envolvem o aprendizado da gramática e compreender que é no interior da situação de produção de texto que os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais ganham utilidade.
- Avaliar as próprias competências profissionais construídas ao longo do curso.

O homem que odiava a segunda-feira

Ignácio de Loyola Brandão*

O despertador musical acordou-o com Doris Day cantando "Que será, será", sucesso dos anos 60, quando ele era um jovem de 25 anos. A música está no filme de Hitchcock, *O homem que sabia demais*, e seu início se passa em um Marrocos produzido nos estúdios. Um país falso, porém convincente. Quem se importa? O real é tão imaginário que o falso se torna verdadeiro.

Ele não travou o despertador. Ficou olhando para o teto, contemplando os desenhos que a luz do sol produzia, atravessando as venezianas de madeira. Sempre tinha sido apaixonado por Doris Day, pela sua voz límpida, podia entender cada palavra que ela dizia. Onde estará Doris, quantos anos terá? Durante décadas fez o papel de virgem e, mesmo sabendo que era mentira, todos acreditavam. Porque a gente quer acreditar, a maior mentira torna-se verdade.

Remoía pensamentos incompletos e superficiais porque era um cinéfilo inveterado. Tinha começado criança, comprando balas Fruna, que traziam figurinhas de artistas, depois colecionara *Cinelândia* e *Filmelândia*, passara aos *Cahiers du Cinéma, Sight and Sound, Film Review.* Ah, a boa fase dos *Cahiers* com suas capas amarelas, falando de Godard, Truffaut, Chabrol, Doniol Valcroze, Demy, Malle, Belmondo, Trintignant, Moreau, Albicocco, Resnais, Brocca, Delphine Seyrig, Varda, Anna Karina, Jean Seberg, Marie Laforêt, ah, os olhos de ouro da Laforêt. Pensava intensamente para fugir de sua tragédia: saber que era segunda-feira.

As segundas-feiras existiam a atemorizá-lo, deixando-o tenso, com suores e calafrios, dores nos músculos, visão embaçada e uma nevralgia que paralisava o lado direito do rosto. Ainda na cama sentia tonturas, cãibras, rolava insone. Os sintomas se iniciavam no domingo à noite, ao ouvir a música do *Fantástico*, subindo das televisões de todos os apartamentos, ou quando Silvio Santos passava a gritar: Quem quer dinheiro? Significava o fim do final da semana. E o início da dolorosa peregrinação noturna ao encontro da segunda-feira.

Quando teve os primeiros sintomas, a família ficou alarmada. Como não conseguiu nenhum médico acordado às sete da manhã, foi ao pronto-socorro, mas a fila era tão grande que, ao ser atendido, três horas mais tarde, sentia-se melhor. O médico (Ou teria sido um enfermeiro?) examinou-o apressado, receitou analgésicos e indicou a farmácia: Compre nessa! Quando o dia terminou, ele passava bem e creditou ao analgésico. Na próxima semana, os mesmos sintomas. Assim sucessivamente, até que a mulher intuiu: "Isso é coisa da segunda-

* *O homem que odiava a segunda-feira – As aventuras possíveis*. São Paulo, Global, 1999.

feira! Você precisa é de um psicólogo". O cunhado foi taxativo: "Preguiça, nada mais!".

Injustiça, ele era capaz de trabalhar no sábado, domingo, nos feriados, a noite inteira, se preciso. Todavia, a segunda-feira era fatal. No domingo, quando entravam os letreiros dos últimos programas de televisão, ele se via dominado pela inquietação. O psicólogo, porque afinal, para satisfazer a mulher, consultara um, recomendara: "Pense em outras coisas. Esqueça o dia, faça um grande jantar, vá ao cinema na sessão das dez, apanhe um filme longo na locadora". Tinha aconselhado: *Cleópatra, O chefão, My fair lady, Lawrence da Arábia, Dr. Jivago, Era uma vez na América, Berlin Alexander Platz* (com catorze horas de duração, poderia ser assistido em três domingos, quatro horas e meia por domingo), *A lista de Schindler, Titanic, A noviça rebelde, Napoleão, E o vento levou…, Assim caminha a humanidade*.

Não adiantava. Quando ele percebia que o filme tinha passado da metade e o domingo estava terminando, a ansiedade o dominava, a febre recomeçava insinuante, ele acabava desligando o vídeo. Um amigo recomendou:

– Apanhe sua mulher. Vá para um motel. Passe a noite na farra, vai cair de cansado, esquecer o medo.

– A minha mulher num motel?

– Por que não?

– E se alguém nos vê entrando? O que vai pensar? Que ela é puta? Minha amante?

– Você, com esses problemas? Está mal, muito mal, mesmo! Você? Que foi o que bem sei? Convide tua mulher. Vai se surpreender. Ela pode te revelar coisas surpreendentes. Motéis viram a cabeça das mulheres sérias. Tua mulher é séria, não é?

– Claro.

– Não gostaria que ela, por uns momentos, não fosse?

Não se pode dizer que ele não tentou reagir. Porém, no domingo, mal o lanche da noite começava, ele olhava para o relógio. Oito horas, daqui a quatro será segunda-feira. Seus olhos se enchiam de lágrimas, o coração apertava, a comida perdia o gosto. A mulher tentara embriagá-lo, queria que ele tomasse tranqüilizantes. Ele recusava, alegando que precisava se enfrentar de cara limpa. Foi se enchendo de um ódio cada vez maior pela segunda-feira, desenvolveu alergias, acordava com inchaços nas juntas, nariz escorrendo, olhos empapuçados. Os dentes doíam, vinha uma tosse seca e persistente que terminava somente na terça-feira.

Cada vez, um sintoma. Comparado ao que ganhava, gastava uma fortuna em médicos. Os convênios recusavam pagar, alegavam que eram doenças congênitas. No emprego, deram uma alternativa. Ele não trabalharia na segunda-feira, faria plantão no final de semana. No entanto, no dia do plantão, ele tomava consciência de que aquele dia estava substituindo a segunda-feira. Correspondia a uma. Foi levado a centros espíritas, terreiros de macumba, tarólogos, astrólogos, médicos ortomoleculares, cultos carismáticos, invocadores de anjos da guarda, jogadores de búzios. Nenhum efeito.

Um médico não-ortodoxo, depois de pedir 1.111 exames de sangue, comunicou que, segundo revistas científicas tailandesas, ele era portador do MondayMonday, vírus raro, e que não havia ainda medicamentos ou vacinas. As pesquisas eram recentes. O vírus vinha se espalhando no planeta globalizado. O que posso fazer? Ele indagava ansioso, irritado com aquele sofrimento semanal. Imaginou como as mulheres, todos os meses, suportavam as regras, a tensão pré-menstrual, as dores das cólicas. Santas mulheres, reverenciou.

Uma tarde, pensou com limpidez: a causa existe, está diagnosticada. A solução é acabar com a segunda-feira. Eliminá-la do calendário. Somente assim o mundo será salvo dessa epidemia que chega com força mil vezes superior à da gripe espanhola, a peste negra, a aids, a paixão pelo esoterismo, o culto da auto-ajuda. A princípio, foi apenas uma idéia lançada pelo dono da padaria da esquina, sempre dado a palpites: "Se a segunda-feira lhe faz mal, fuja dela, acabe com ela, pois". Havia um tom de blague. No entanto, nosso homem tinha perdido a capacidade de perceber brincadeiras. Acabar com a segunda-feira! É isso! De uma vez por todas. Mas como? Quem pode mudar esse estado de coisas? É uma convenção tão arraigada no mundo. O dia maldito existe por toda a parte, todos os países, até nos conventos, nas prisões, nos pólos norte e sul, no meio do deserto, entre os esquimós. Existirá entre os índios caiapós? *Monday*, *montag*, *lundi*, *lunedi*, *lunes*. O dia desgraçado foi celebrado em uma canção dos Beatles.

Em uma segunda-feira de março, nosso homem foi tomado por calafrios intensos e pediu cobertas. Trouxeram edredons e mantas. Ele batia os dentes, um pivô soltou-se, suava, percebia o corpo esfriando, esquentando. Depois, adormeceu, tranqüilo. Ao acordar, a mulher velava à cabeceira, inquieta, sem saber se chamava o médico. Ele levantou-se, num só movimento, como um acrobata que acaba de realizar um exercício e vai agradecer ao público. Comunicou:

– De nada adianta eliminar sintomas, se a origem da moléstia persiste. Portanto, meu caso é fácil. Minha doença é a segunda-feira. Cancelando-a, tudo estará resolvido.

– Parece coisa de louco.

– Acha?

– A falta de sono e o cansaço te deixam estressado. É assim, desde que nos casamos. Pensou? Se você elimina a segunda-feira, a terça se transforma em segunda, é o segundo dia da semana. E o domingo será o primeiro.

– Está certo.

– O domingo não pode ser o primeiro! Nunca!

– Quem disse?

– Está na Bíblia, o Senhor descansou no sétimo dia. O domingo.

– A segunda não é o primeiro porque se chama segunda-feira. Domingo é o primeiro dia.

– Quer me confundir?

– Se o domingo é o sétimo e em seguida vem a segunda-feira, onde está o primeiro dia? O primeiro não existe! Alguém, em algum momento, eliminou o primeiro dia. Tenho de pesquisar. Se o primeiro dia foi eliminado, podemos cancelar também o segundo.

– Não me saia por aí com bobagens. Te conheço, não é a primeira vez que se fixa em uma besteira!

– Não começa… Você é inteligente, pense! Se não existe o primeiro dia, falta um dia na semana. Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo. E este é o último, onde ficou o primeiro?

– E se quando a semana foi criada, o primeiro não existia e o segundo era primeiro? As palavras podem ter variado de significado em séculos.

– E quem conhece a história da semana? Quando nasceu, quem teve a idéia, quem montou a ordem dos dias? Quem garante que não tinha oito dias em vez de sete?

A mulher era pessoa razoável, ex-publicitária que tinha abandonado a carreira quando percebeu que odiava os produtos para os quais tinha de criar campanhas. Começara na tarde em que redigia uma frase para despertar o apetite das pessoas com um suculento molho de tomate. Seus dedos incharam quando digitava a frase e quanto mais elogiava o horrendo molho em lata, mais a mão engrossava, a ponto de não distinguir os dedos. Deu um basta, escreveu com tipos enormes: O molho é uma merda. Tirou uma cópia, enviou ao diretor de criação, apanhou a bolsa e se foi. Ao deixar o edifício da agência, a mão tinha voltado ao normal.

– Vamos admitir! Você está certo! Baseado em que se pode eliminar a segunda-feira?

– No ódio que todos têm dela. Nas alergias que provoca. Nas neuroses, traumas, paranóias. Metade da violência e da ansiedade do país acabaria com o fim das segundas-feiras.

– E os transtornos? A segunda-feira é o reinício, o dia em que tudo se abre, bancos e repartições e supermercados funcionam, a cidade se normaliza. É quando as pessoas se organizam. Dependesse de mim, eu acabaria com o final da noite de domingo.

– Sabe por quê? É nela que a ansiedade da segunda-feira se instala.

Ela o conhecia há dezessete anos. Sabia que a idéia não seria abandonada. Ele iria até o fim. Perdera dez empregos por causa de coisas assim, metia-se em situações esdrúxulas. Era uma palavra esquisita essa, tinha usado uma vez em uma campanha e o cliente ficara revoltado.

– Não me venha com essa! Falei por falar. A noite de domingo é um pé no saco!

– Estou esclerosado? Pior do que pensava? Além do que sofro, tenho de passar por mais essa? A incompreensão em minha casa?

– Quero apenas evitar dissabores! Chega os problemas que você vem encontrando.

Ela adorava a palavra dissabores. Agora, parecia mais preocupada. Eliminar a segunda-feira é uma idéia que passa somente pela cabeça de um desequilibrado.

– Hoje não vou trabalhar. Vou procurar em meus livros se existe alguma possibilidade de eliminar a segunda-feira.

– Livros? Você não tem nenhum livro sobre o assunto!

– Verdade…Vou pesquisar em alguma parte.

Passou o dia ligando para advogados especialistas em códigos, queria saber se existia uma lei instituindo a segunda-feira. Se houvesse a lei, então o caminho seria longo. Não o atendiam, queriam marcar hora, entrevista, as consultas deviam ser pagas. Por acaso, um funcionário afirmou que a lei sobre a segunda-feira existia, era preciso pagar as buscas.

Existia! Então, teria de procurar um deputado, explicar o caso, convencê-lo a aderir à causa. Há coisas que convencem políticos: receber um bom suborno, ganhar votos com suas leis, obter publicidade favorável ou aprovar algo que traga benefícios financeiros para uma categoria, recebendo dos *lobbies* polpudas quantias ou promessas de financiamento de campanhas. Alegrou-se. Esta seria uma causa extremamente popular. Todos votariam em um homem propondo a extinção da segunda-feira.

Ele passou o dia excitado, procurando localizar um deputado federal na cidade. Nas sedes dos partidos asseguravam: "Vai ser difícil, todos estão em Brasília, trabalham muito, começam cedo, vão até altas horas da noite. Só se o senhor for a Brasília!". Percebeu, todavia, que não o desestimulavam, ao contrário, forneciam até o telefone dos parlamentares na capital. Desilusão! Números ocupados permanentemente. Ou eram atendidos por uma secretária que passava para a Assessora Um, que religava para o Assessor Dois, que transferia para o Assessor Três. Um dia, por

engano, ligaram para a Amante principal. Educado, discreto, ele pediu desculpas. E rodou até bater na autoridade máxima, o Chefe de gabinete. Pessoa apressada, ríspida, comandante de um reino.

E ele respondeu a mesma coisa: "Desculpe-me senhor o Assessor Para os Dias do Ano que é quem movimenta o calendário de sua excelência não está na sala foi ao plenário assessorar nosso líder em importantes debates que ocorrem agora. Ligue na próxima segunda-feira uma vez que assuntos sobre a segunda-feira só podem ser tratados às segundas-feiras. De qualquer modo vejo aqui que o Assessor não estará na próxima nem na seguinte nem conseqüente uma vez que acompanhará sua excelência em viagens de estudos para a comissão em que atua. Mas anotei seu nome seu telefone seu endereço e veja que coincidência o senhor mora na mesma rua em que nasceu a mãe do nobre deputado e ele tem carinho especial por essa rua e pelas pessoas que nela habitam certamente fará tudo o que estiver ao seu alcance daremos retorno muito obrigado e não se esqueça de que as eleições de outubro estão se aproximando e seu candidato só pode ser o nosso líder enviaremos folhetos sobre a sua atuação".

Ele ficava sem fôlego ao ouvir. Chefes de gabinete falavam sem vírgulas, apenas com um e outro ponto para respirar. Percebeu que a caminhada seria exaustiva. No entanto, sentiu-se revigorado. Agora, tinha um projeto na vida. Uma utopia a perseguir. A sua missão impossível. Isso mantém um homem vivo. Chega de alergias, tremores, estresse.

Começou a escrever cartas, desejando saber se havia um lugar onde a segunda-feira não existia. Uma carta levava a outra. Uma pessoa indicava outra. Recorreu à internet. As informações se sucediam, vindas de professores de geografia, história, astrólogos, astrônomos, engenheiros, químicos, semanólogos, viajantes. Um astronauta americano, gentil como tem de ser um homem que esteve na Lua, respondeu amavelmente: "Na Lua não há segunda-feira, aliás não há semana, nem mês ou ano, o tempo ali não é medido, nem dividido, ele se escoa infinito". Se nos outros planetas, satélites, estrelas não há segundas-feiras, o meu destino é mergulhar na galáxia, ele ponderou com a mulher e ela o olhou ressabiada. Um redator de guias turísticos acenou com um principado indiano, perdido entre montanhas de pedra. O problema é que quando os turistas chegam a esse lugar, levam costumes tão arraigados que ao não saber se o dia é sábado, domingo, ou segunda-feira, começam a passar mal, ficar ansiosos. Tiveram de criar um calendário falso, usado apenas para fins turísticos, não reconhecido ou obedecido pelos nativos. A semana está incrustada nos civilizados como uma pedra preciosa em um anel.

Consultaram todos os especialistas, inclusive Saroyan, o armênio que vivia num trapézio volante e tinha na cabeça todo o calendário gregoriano. O diagnóstico: "Nenhuma possibilidade de cura". Contataram um soteropolitano atabalhoado cujo ofício era redigir calendários perpétuos para revistas e jornais. O homem mantinha uma coluna semanal, respondendo a indagações do tipo: que dia da semana foi 31 de julho de 1911. Ou que dia da semana foi 14 de março de 1948. Também não ajudou. Nos dezessete mil livros que ele possuía não havia registros de homens que odiavam as segundas-feiras. Surgiram casos de agressividade contra o domingo, os feriados, os dias santos. Descartados, uma vez que se tratava de padrões mesquinhos, de executivos viciados em trabalho que se desesperavam com a semana tão curta (adoravam fazer dinheiro para as instituições em que trabalhavam) e fiéis de religiões que não acreditavam na sacralidade de certas datas.

Ele estava determinado. Haveria de acabar com a segunda-feira, a qualquer custo. Em todas as pessoas com quem conversou percebeu enorme entusiasmo. Sabia que haveria resistência da indústria, do comércio, dos bancos e dos coletores de impostos. Dentro em

breve estariam terminadas as segundas-feiras, a ansiedade dos finais de domingo, a angústia das longas e silenciosas tardes repletas de melancolia.

Seu plano era perfeito. Do domingo se saltaria para terça-feira, ficando a segunda sem nome. Esse dia seria uma câmara de descompressão. Nele seria restabelecido o alívio, as pessoas ganhariam ânimo para trabalhar, começariam a semana bem-preparadas, cheias de força física e estímulo para produzir mais. Uma pessoa alegre, de bem com a vida, rende, os patrões iriam adorar. Em seguida, surgiu outra idéia. Com o tempo, se faria campanha para extinguir a sexta-feira. Outra câmara, preparando as pessoas para o repouso do fim de semana. Não se descansa trazendo ainda a pressão dos compromissos. Uma semana composta apenas de terça, quarta e quinta-feira era a utopia do mundo. Poderia ser um movimento universal.

Saía todas as manhãs com um manifesto redigido em papel almaço pautado, percorria as ruas colhendo assinaturas. Via como a segunda-feira era odiada, as pessoas assinavam com prazer, cumprimentando-o. "Finalmente se faz alguma coisa para abolir esse dia maldito. É disso que precisamos, de iniciativas particulares. Pode-se até fundar uma organização não-governamental." Também era ridicularizado, enxotado, ofendido, chegaram a cuspir nele, empurraram-no contra as paredes, enfiaram a sua cabeça em um bueiro cheio de coisas podres. Ele não desistia, estava apaixonado pela causa. As folhas tomavam duas estantes, a mulher olhava para elas e sacudia a cabeça, porém não tentava impedir que ele fosse até o fim, mostrava-se feliz. A cada dia ele trazia histórias engraçadas ou estranhas, os dois analisavam o comportamento das pessoas. Ela só não acreditou quando ele contou a respeito de um homem que tinha perdido a mão na caixa do correio, estava na fila dos Encontrados e não parecia desesperado, apenas tentava recuperar a mão. O entusiasmo dele era crescente. Depois do Brasil, buscaria assinaturas no mundo inteiro. Era preciso reunir as pessoas, debater o assunto, montar uma organização. Marcou o dia, ela redigiu o folheto, sabia montar frases insinuantes, convencer as pessoas a consumir.

Imprimiram vinte mil volantes. Perto da casa havia um cinema recém-fechado, eles conheciam o proprietário, era também dono de uma tecelagem cliente da agência em que ela trabalhara. O homem concordou em alugar por uma noite, desde que eles pagassem as despesas de luz e varressem a sala, devia haver uma boa poeira amontoada. Seriam responsabilizados pelo vandalismo, caso ocorresse, nunca se sabe com multidões. Assim, os dois começaram a distribuir os volantes. E se alternavam, um dia, ela saía com o manifesto, recolhendo assinaturas e ele com folhetos. Depois, invertiam. Esperavam umas mil pessoas na primeira noite, o entusiasmo era grande. "As pessoas andam vazias", ele comentava, "precisam de alguma motivação, um sonho, um sentido para a vida."

Ao apanhar o elevador, certa manhã, cheio de vigor, ouviu a vizinha conversando com o médico. Era médico, estava todo de branco: "Pois é, doutor! Veja só se pode ser. Meu marido não suporta a terça-feira, fica mal, muito mal, perde as forças, nem se levanta da cama. Veja só! O corpo inteiro dói, tem cãibras, as juntas incham. Ele odeia as terças-feiras. O que vamos fazer? Estamos ficando todos loucos, ele até fala em eliminar a terça-feira, está com os planos prontos. Veja só se pode ser!".

Limonada

Mikhaíl M. Zóchtchenko*

Eu, é claro, sou um homem que não bebe. Se uma vez ou outra tomo alguma coisa, é pouco – assim, por formalidade, ou para não quebrar uma boa companhia.

Mais que duas garrafas de uma vez, já nem dá para eu consumir. A saúde não permite. Certa vez, lembro-me, no dia do meu antigo santo, cheguei a beber um quarto de garrafão. Mas isso foi nos meus anos de juventude e vigor, quando o coração palpitava furioso no peito e na cabeça pululava toda sorte de idéias.

Mas agora estou envelhecendo.

Um prático veterinário conhecido meu, o camarada Ptítsin, me examinou outro dia e até ficou assustado, sabe. Estremeceu.

– O senhor, disse ele, está com uma "depreciação" total. Não dá para saber onde se encontra o fígado, onde está a bexiga, nada. O senhor está muito desgastado.

Fiquei com vontade de bater nesse prático, mas depois esfriei.

"Me deixa primeiro visitar um bom médico, pensei, e me certificar bem das coisas."

O médico não encontrou "depreciação" alguma.

– Os seus órgãos se encontram em estado bastante razoável. E a sua bexiga, disse ele, está em ordem e não vaza. Quanto ao coração, está ótimo, está até mais largo que o necessário. Mas, o senhor tem que parar de beber; senão, pode acontecer que lhe sobrevenha a morte, simplesmente.

Eu, é claro, não tenho vontade de morrer. Eu gosto de viver. Sou um homem ainda jovem. No começo do NEP, eu só completei 43 anos. Pode-se dizer que estou em pleno florescimento do vigor e da saúde. E o coração no meu peito é largo. E a bexiga, é importante, não está vazando. Com uma bexiga dessa, é só viver e aproveitar. "Preciso, pensei comigo, realmente largar de beber". Resolvi e larguei.

Não bebo e não bebo. Não bebo uma hora, não bebo duas. Às cinco horas da tarde, lá fui eu, é claro, almoçar no refeitório.

Tomei uma sopa. Comecei a comer uma carne cozida, e aí me deu vontade de beber. "Em lugar das bebidas fortes, pensei, vou pedir alguma coisa mais suave – água mineral ou

* *Causos russos*, 4.ed. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo, Paulus, 1988.

limonada." Chamo o rapaz.

– Ei, você aí, digo, você que me serviu a comida. Me traga uma limonada, cara de bolacha.

Trouxeram-me a limonada numa bandeja elegante, numa jarra. Encho o copinho.

Bebo deste copinho, e sinto: parece vodca. Encho de novo. Palavra que é vodca! Que diabo é isto? Acabo de me servir do resto – é vodca da mais legítima.

– Traga mais, grito para ele. "Esta aí, penso, veio a mim."

Ele traz mais. Experimentei outra vez. Não ficou dúvida alguma: é vodca da mais natural.

Depois, quando paguei a conta, acabei fazendo uma observação:

– Eu pedi limonada, e você o que foi que me trouxe, ó seu cara de bolacha?

Ele responde:

– Isto aqui nós sempre chamamos de limonada. É uma palavra perfeitamente legal. Ainda dos tempos antigos… Quanto à limonada natural, desculpe, nós não temos: não há consumidores.

– Traga aqui, mais uma, a última.

E, assim, não deixei a bebida. Mas tive uma vontade sincera. Só que as circunstâncias não permitiram. Como se diz: a vida dita as suas próprias leis. A gente tem de se submeter.

O temporal no Amazonas

Thiago de Mello*

Passamos o dia em Ponta Alegre, aldeia dos índios Maués, banhada pelo rio Andirá. Muito aprendi com o jovem tuchaua, conhecedor de ervas mágicas e amigo das estrelas. Ao entardecer, saímos de canoa com motor de popa, ao rumo da Freguesia, pequenina comunidade no coração da floresta. Era tempo de cheia. Soprava de leve o vento geral. Éramos quatro a bordo. Viajávamos rente à margem abarrancada, já na metade do percurso, quando, de repente, o temporal desabou.

"Este vai ser dos medonhos", disse sereno, lá na popa, onde manejava o motor, Morón, um índio meu amigo. Junto a ele, no chão da canoa, o seu filho menino, todo encolhido de frio. Lembro-me de que, antes de escurecer totalmente, do banco da frente onde eu viajava, virei-me e vi o brilho intenso dos seus olhos enormes. Era o pavor. Na proa, sem camisa, o caboclo Jari, morador da Freguesia.

Enfrentamos o temporal em silêncio, solidários. A correnteza crescia, a canoa se balançava na alta crista das ondas, depois se despencava com fragor. A chuva nos vergastava por todos os lados. Houve um momento em que não vimos mais nada. Repetidas vezes a proa tocava num tronco. O baque surdo, a canoa parecia que ia virar. Morón inclinava o motor para a frente, de jeito que a hélice ficasse fora da água.

Só os relâmpagos nos ajudavam, cortando o céu de um lado a outro: a luz fugaz nos mostrava um tronco enorme, um pedaço de árvore ainda com ramos frescos, já quase em cima de nós. O índio, ágil e calado, desviava a canoa num golpe de leme. A escuridão era tanta que eu sequer enxergava a minha mão aberta a centímetros do meu rosto. Mesmo assim, em alguns instantes, tive a certeza de que o piloto conseguia distinguir, dentro da treva espessa, alguma coisa das águas e das margens. Um filho da floresta.

A tempestade cessou pouco antes de chegarmos à Freguesia. E duas coisas aconteceram que eu preciso contar. A primeira é que, de repente, demos com várias canoas vindo em nossa direção. Eram homens e mulheres daquele pedaço verde do mundo, certos de que deveríamos chegar no começo da noite e nossa tardança já era tanta, nos sabiam surpreendidos pelo temporal e decidiram ir ao nosso encontro, para nos salvar. Quando nos viram, foi um imenso e prolongado grito de alegria, saído de todas as bocas. Do coração solidário. A segunda coisa é que depois do temporal o céu acendeu as suas estrelas, perdão, todas as suas estrelas, que brilhavam enormes, pairando soltas no campo da noite.

---

* *Nova Escola*, ano XVI, n. 143, jun.-jul. 2001.

Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica

Telma Weisz*

Quando, numa atividade para verificar uma aprendizagem determinada, a maioria dos alunos vai mal, é certo que o professor não está acertando e precisará rever o seu encaminhamento. Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem ser atendidos imediatamente através de outras atividades que possibilitem a superação de suas dificuldades.

No momento em que alguns alunos começam a se mostrar perdidos e atrapalhados em relação aos conteúdos trabalhados, a escola que assume responsabilidade com a aprendizagem de todos tem obrigação de criar um sistema de apoio para que esses alunos não se percam pelo caminho. Suas dificuldades precisam ser detectadas rapidamente para que eles sejam apoiados, continuem progredindo e não desenvolvam bloqueios.

Diante de situações que provocam sentimento de impotência, a saúde mental das crianças – das pessoas em geral, na verdade – exige que elas se desinteressem, porque é da condição humana não suportar o fracasso continuado. Portanto, antes que os alunos desistam de aprender o que não estão conseguindo, a escola precisa criar formas de apoio à aprendizagem.

Existem diversas possibilidades de atendê-los: por meio de atividades diferenciadas durante a aula, de trabalho conjunto desses alunos com colegas que possam ajudá-los a avançar, de intervenções pontuais que o professor pode propor. Além dessas, que são propostas realizadas na classe, às vezes vale a pena o encaminhamento dos alunos a espaços escolares alternativos, que acolham alunos com dificuldades momentâneas, exatamente para garantir que elas sejam momentâneas. É quando se deve dispor, na escola, de grupos de apoio pedagógico que se formam exatamente com a finalidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos que estão encontrando dificuldades em relação a novos conteúdos ensinados.

As escolas podem elaborar projetos que garantam horários de atendimento desses alunos antes ou depois da aula. Podem definir propostas de parceria com professores substitutos ou estagiários dentro do horário de aula, de tal forma que tenham um cronograma de

* *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 1999, pp. 97-105.

atendimento das diferentes classes. Podem criar um sistema de apoio que implica reagrupamento das turmas em alguns dias da semana, também dentro do horário de aula. Podem fazer o que considerarem mais conveniente. Só não podem deixar os alunos irem acumulando dificuldades, pois isso impede que a escola cumpra com o seu papel de ensinar.

Importante é que os alunos entrem e saiam dessas atividades de apoio pedagógico na medida de suas necessidades, que não fiquem estigmatizados por participarem delas, que isso seja visto como parte integrante da escolaridade normal de qualquer um. Para tanto, é preciso explicitar muito bem as bases do contrato didático que regem esse trabalho, a fim de que todos os alunos saibam exatamente qual é a sua finalidade e compreendam que não se destina aos menos inteligentes.

Quando a escola não assume que o apoio pedagógico é uma responsabilidade sua, os professores e alunos ficam abandonados à própria sorte. Os professores porque nem sempre conseguem encontrar alternativas para garantir a aprendizagem de seus alunos. E estes, por sua vez, porque não conseguem superar suas dificuldades momentâneas de aprender e acabam se transformando em alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, por falta total de possibilidades de alterar este quadro, todos desistem, professores e alunos, e o fracasso escolar se cristaliza e se avoluma.

A tradição brasileira tem sido a de que a escola faz a sua parte e não tem nada a ver com a forma como os alunos resolvem suas dificuldades. Mas essa estranha crença, lentamente, vem se transformando. Torna-se cada vez mais claro que essa postura, entre outras coisas, reforça uma injustiça social muito grande, porque as crianças da classe média, sempre que precisam, recebem ajuda extra-escolar. E as crianças pobres, que compõem a grande maioria da escola pública e dificilmente contam com algum tipo de apoio à aprendizagem fora da escola – em geral, e principalmente, por causa da baixa escolaridade dos seus pais, mas também da falta de condições econômicas –, ficam desamparadas também na escola.

*Depoimento da professora Rosa Maria**

A idéia do Grupo de Estudo como espaço organizado de apoio pedagógico aos alunos começou em agosto de 1994. Isso porque nós, professoras do 1º ano do ciclo inicial da escola, observamos que, àquela altura, havia por volta de cinqüenta por cento dos alunos de 1ª série ainda não-alfabetizados.

Embora nossa escola tenha a escolaridade organizada em ciclos – como todas as escolas municipais da cidade de São Paulo –, em nenhum momento concebemos que isso significaria estender a alfabetização por três anos (período que compõe o 1º ciclo). A experiência de

* O relato a seguir, também apresentado no Módulo 2 deste curso, busca oferecer referências para o apoio pedagógico a alunos que demonstrem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Ele é um testemunho de que o compromisso e a disponibilidade dos professores para encontrar soluções criativas são grandes aliados na aprendizagem dos alunos, e de que uma intervenção pedagógica adequada é decisiva.

muitos professores tem mostrado que, com uma intervenção pedagógica planejada a partir do conhecimento disponível, já há mais de uma década, sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, a grande maioria dos alunos se alfabetiza em um ano. Assim, no momento em que a decisão dos ciclos é tomada, uma das discussões mais importantes a se fazer é a das expectativas de alcance que vão orientar o trabalho de cada ano do ciclo. Do contrário corremos o risco de começar a acreditar que todos os alunos "precisam" de três anos para aprender a ler e escrever, o que seria um absurdo.

Em nossa escola, o domínio do sistema alfabético da escrita sempre foi uma expectativa de alcance do 1° ano do ciclo inicial: todo o nosso trabalho se organiza para que os alunos se alfabetizem o quanto antes, pois sabemos como isso é importante para eles.

E a grande questão que se colocava para nós, em 1994, era como atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos em seu processo de alfabetização sem fazer remanejamento nas turmas, pois já desde aquela época nenhuma professora do nosso grupo considerava essa uma medida adequada.

Eu e uma outra professora já estávamos realizando um conjunto de atividades com nossas classes, de forma a atender a esse tipo de necessidade nos diferentes grupos de alunos. Mas, além desse trabalho, acreditávamos que algo mais era necessário para dar conta da heterogeneidade em relação ao conhecimento que, em algumas classes, era bastante acentuada.

Como na escola particular onde trabalho há alguns anos no período da tarde desenvolvemos a proposta de Grupo de Estudo desde 1993, com bastante sucesso, apresentei-a à equipe de professoras de 1° ciclo, que resolveu discuti-la seriamente.

O Grupo de Estudo é uma das possibilidades de atendimento das necessidades específicas dos alunos em espaços especialmente planejados para essa finalidade. Se o cotidiano da sala de aula é onde se convive com a heterogeneidade e, do ponto de vista pedagógico, se tira proveito dela, o Grupo de Estudo é onde os alunos podem receber ajudas pontuais em função de dificuldades que estejam encontrando em relação aos conteúdos. É algo semelhante a aulas particulares na própria escola.

Na escola particular esse tipo de trabalho implica atendimento dos alunos fora do horário de aula e remuneração do professor, uma vez que ele realiza esse atendimento fora de sua jornada regular. Entretanto, no caso da escola pública, esse formato, na maior parte das vezes, é inviável. Era o nosso caso em 1994. Mas resolvemos discutir o mérito da proposta para poder verificar se havia alguma adaptação possível. As professoras ficaram muito seduzidas pela idéia e nos pusemos a pensar sobre que possibilidades teríamos de realizar um trabalho similar… E então surgiu a "luz": por que não atender as crianças no seu próprio horário de aula? Estudamos bastante os prós e os contras e acabamos elaborando uma proposta que, pelo quarto ano, estamos realizando com sucesso.

Como funciona esse tipo de trabalho?

Realizamos o atendimento dos alunos, considerando suas necessidades específicas de aprendizagem, duas vezes por semana por duas horas seguidas: nesse momento os alunos de todas as turmas da série são subdivididos segundo essas necessidades, ficando cada professora

com a turma com a qual se identifica mais, ou acha que pode trabalhar melhor. Ou seja, cada professora fica com os seus próprios alunos e com os das demais classes que estão tendo necessidades similares.

Sempre soubemos que, no caso do 1° ano, quando a intervenção pedagógica tem como foco a compreensão do sistema alfabético de escrita, as turmas de alunos com escrita alfabética podem ser mais numerosas (já chegamos, inclusive, a ter 42 alunos) e as de alunos com escrita ainda não-alfabética não podem ter mais de dezoito (embora o ideal fosse quinze, no máximo). Nesse caso, as professoras que ficam com os alunos que já sabem ler e escrever têm de trabalhar com turmas bem grandes. Já as que ficam com as turmas menores são as que devem "dar o sangue" para que o tempo seja super bem aproveitado, de modo que os alunos avancem em sua compreensão das regras de geração do sistema alfabético.

Atualmente, temos observado que o mais adequado é começar esse trabalho em junho, pois assim é possível antecipar, para antes do recesso, o período gasto com a adaptação dos alunos e das professoras à nova situação.

No final de maio, fazemos uma avaliação diagnóstica de leitura e escrita com todos os alunos do 1° ano e, assim, organizamos os Grupos de Estudo que funcionarão duas vezes por semana. Com a experiência, estamos todas mais atentas sobre como é importante o período de adaptação de todas as crianças à nova situação – inclusive daquelas já alfabetizadas que, embora de certa forma se destaquem em sua sala de aula, estarão periodicamente diante de uma nova professora e de atividades mais desafiadoras.

Claro que nem tudo foi sempre maravilhoso e problema é o que nunca faltou. Tivemos vários nos dois primeiros anos. Uma das professoras de início não quis participar do trabalho. Em seguida, outra professora precisou tirar licença médica por quase um mês e o Grupo de Estudo ficou suspenso nesse período. Quando alguma de nós faltava inesperadamente, não havia como mudar o dia do grupo e então ele não acontecia… E assim fomos sempre administrando os problemas todos – que é o que mais se faz na escola pública – para não termos de desistir dessa prática, porque cada vez mais acreditamos nela e sabemos o quanto ajuda os alunos a aprender em melhores condições.

Como o Grupo de Estudo foi se convertendo numa prática bastante eficaz, foi também se "espalhando pela escola": desde o ano passado todos os professores do 1° ciclo realizam esse tipo de trabalho – isso inclui 1°, 2° e 3° ano. Esse é, atualmente, um projeto muito importante do 1° ciclo na nossa escola, do qual nos orgulhamos muito.

Mas e os alunos, os principais envolvidas nesse trabalho?

Como se tratava de um trabalho novo, lembro-me de que em 1994, quando tudo começou, tivemos várias conversas com eles. Contamos que nós, professoras, tínhamos uma proposta muito interessante para ajudá-los a ficar cada vez mais sabidos e que eles não mudariam de turma, embora, de vez em quando, tivessem que ter aula com outra professora. No início ficaram meio desconfiados e um pouco perdidos, mas, após quinze dias de trabalho, puderam compreender melhor o que estava acontecendo.

Mesmo agora que o Grupo de Estudo está totalmente incorporado à rotina da escola, antes de começar o trabalho discutimos seriamente com os alunos os objetivos a que nos propomos e o que esperamos deles para que possam aprender mais e melhor. Isso é muito importante para que não se criem estigmas e para que não circulem comentários desagradáveis e preconceituosos. Mas o que aprendemos também é que quando nós, professores, temos uma atitude de respeito e apoio diante das dificuldades dos alunos, quando revelamos que há muitas coisas que nós adultos também temos dificuldade em aprender, em geral todos começam ser mais tolerantes e solidários uns com os outros.

Dessa forma, o trabalho com grupos de alunos que precisam de ajuda pedagógica específica, que, à primeira vista, poderia parecer de certa maneira discriminatório, acaba sendo uma iniciativa de grande respeito intelectual por eles. Até porque, em todos os grupos, mesmo naqueles em que os alunos já possuem um conhecimento mais avançado, as atividades propostas são desafiadoras – possíveis, porém, difíceis. Então, todos os alunos estão se deparando com suas limitações e com a necessidade de superá-las: não tem por que ficarem achando que os colegas dos outros grupos é que têm dificuldades…

Uma vantagem muito importante desse trabalho é que a troca de professora por algumas horas semanais pode trazer um olhar diferente sobre a produção do aluno, ajudando não só a ele, mas também a sua própria professora. Evidentemente, isso só é possível se houver um trabalho compartilhado de planejamento e avaliação dos Grupos de Estudo, para que se possam trocar impressões e discutir encaminhamentos. A possibilidade desse "outro olhar" ficou bem evidente para nós que trabalhamos com os grupos, principalmente em relação aos alunos com escrita ainda não-alfabética. Algumas professoras acreditavam que esses alunos tinham muitas dificuldades de aprendizagem porque, em classe, não realizavam as lições, eram dependentes, lentos, quase não participavam das aulas… Na verdade, com a análise e a discussão coletivas da produção deles, pudemos todas perceber que, apesar de lentos e pouco participativos, muitos deles sabiam muito mais a respeito da escrita do que eles próprios imaginavam – e, inclusive, suas respectivas professoras.

Tem sido muito gratificante ver as mudanças que vêm ocorrendo por conta desse trabalho: os alunos vão tomando consciência do quanto sabem e passam a participar das aulas e a se envolver mais com as atividades, não só no Grupo de Estudo. As professoras, por sua vez, também tiveram importantes mudanças de atitude: passaram a compreender muito melhor o que, de fato, os alunos sabem ou não, e a dosar melhor as exigências que se podem fazer a eles.

Cada vez mais temos percebido, ao longo desses anos todos, o quanto o trabalho pedagógico, especialmente com o 1° ano do Ensino Fundamental, requer de nós, professores, organização, disciplina e uso adequado do tempo. Por quê? Temos que preparar as atividades para a classe considerando a heterogeneidade do grupo, as lições de casa e, quando há Grupos de Estudo, também as situações didáticas apropriadas a esse tipo de proposta. Por isso, é muito importante que haja espaços de trabalho coletivo na escola, tanto para que todos possam se apropriar da proposta de trabalho da série e/ou do ciclo e aperfeiçoá-la, como para que se

possam distribuir tarefas, estruturar um banco de propostas didáticas que facilitem o planejamento, analisar produções dos alunos, compartilhar preocupações e dúvidas, encontrar soluções para os problemas…

É importante ressaltar que nem mesmo com esse trabalho temos conseguido garantir que todos os alunos terminem o 1° ano escrevendo alfabeticamente – uma média de quatro alunos por classe não consegue se alfabetizar, mas todos avançam, se envolvem com o trabalho e, de um modo geral, no primeiro semestre do 2° ano acabam aprendendo a ler. Nesse sentido, a discussão com a professora que vai assumir a turma no ano seguinte é condição para que se dê continuidade ao trabalho, uma vez que não há repetência e o agrupamento permanece o mesmo, com o acréscimo de novos alunos que entram.

Por fim, creio que é importante colocar que, quando avaliamos o nível de conhecimento que as crianças possuem quando entram no 1° ano, percebemos sempre, e cada vez mais, a diferença que faz na vida delas um trabalho sério com leitura e escrita na educação infantil – quando elas têm oportunidade de freqüentar uma escola antes. A diferença é enorme, quando se compara o quanto sabem as crianças que vêm de uma proposta de trabalho pautada no uso da língua (inclusive escrita) com o quanto não sabem as que vêm de propostas que consideram prematuro o trabalho com a escrita na educação infantil – algo incompreensível para nós, professores de 1° ano.

Claro que as crianças aprendem muitas coisas na escola, qualquer que seja sua proposta. Mas o que é intrigante é o seguinte: o fracasso escolar está quase todo assentado na demora dos alunos para aprender a ler e escrever no Ensino Fundamental, pois têm pouco repertório em relação ao uso da escrita; em praticamente todos os países do mundo os alunos aprendem a ler aos cinco ou seis anos, sem sacrifício; no Brasil, as crianças de classe média e alta também aprendem a ler, felizes, aos cinco ou seis anos; como se justifica que, às crianças pobres, se ofereçam escolas de educação infantil que julgam prematuro o trabalho com leitura e escrita? Mas acho que essa já é uma outra história!

Rosa Maria Antunes de Barros
EMPG Tenente Alípio Andrada Serpa (julho de 1998)

O que saber e como aprendê-lo

Roger C. Shank*

O que uma pessoa educada deveria saber? Na escola, muito pouco tempo é empregado para responder a essa pergunta. A escola já sabe o que você precisa saber: vocabulário sobre os filos, os enredos de várias obras literárias do século passado e como provar uma teoria trigonométrica. No entanto, quando você tenta fazer com que os computadores saibam coisas para poderem agir "inteligentemente", percebe que estas não são, de maneira alguma, aquilo que eles precisam saber. Os computadores precisam saber como fazer coisas, como compreender o que os outros fizeram ou disseram e como aprender com os erros que cometem quando fazem essas coisas.

Educar um computador significa dar a ele a habilidade de tirar conclusões (se João bater em Maria, ela provavelmente ficará ferida, nervosa e poderá bater nele também), inferir crenças (se os Estados Unidos bombardeiam o Iraque, deve ser porque acreditam que a violência se justifica pela necessidade de controlar os interesses econômicos de alguém) e aprender com os erros (quando você pede filé *mignon* num avião e ele vem queimado, é melhor se lembrar disso da próxima vez que pegar um vôo e pedir um iogurte antes). Essas são exatamente as coisas que as pessoas precisam aprender a fazer. Sabemos que um computador pode ser programado para ter conhecimentos enciclopédicos sobre todo tipo de assunto, mas não creio que isso signifique que ele é "inteligente", não mais do que uma pessoa que tenha a habilidade para declamar fatos ao acaso. Mas, a despeito do que sabemos sobre como as pessoas aprendem e sobre a própria construção da inteligência, as escolas continuam firmemente embasadas no modelo de aprendizagem que enfatiza fatos e desvaloriza o fazer. Essa separação entre aprender e fazer é muito perniciosa.

Recentemente, tornou-se moda definir inteligência usando várias "listas literárias". As livrarias estão cheias de listas arrolando os mais diversos tipos de fatos – científicos, culturais, até religiosos –, todas pretendendo explicar o que uma pessoa tem que saber para ser culta ou "letrada". A idéia, no caso, é que ser educado significa saber coisas. Implícito em tudo isso está o fato de que nós, como uma sociedade, estamos de acordo quanto ao tipo de coisa que alguém deve saber e decidimos que fornecer informações é o papel da educação.

* In: John Brockman e Katinka Matson (orgs.). *As coisas são assim – Pequeno repertório científico do mundo que nos cerca*. Trad. Diogo Meyer e Suzana Sturlini Couto. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

Não acredite nisso. Não existe nenhum conjunto de coisas que as pessoas deveriam saber. O quê? Nada de George Washington? Nada de Discurso de Gettysburg? É claro que não faz mal nenhum saber estas coisas. O que realmente faz mal é assumir a posição de que, já que essas coisas devem ser conhecidas, educar é simplesmente ensiná-las. Isso torna a escola um lugar bastante enfadonho, estressante e irrelevante, como você já deve ter descoberto.

Os fatos não são a base do aprendizado e dominá-los não quer dizer absolutamente nada sobre a educação de uma pessoa. Os fatos têm um papel importante no sistema educacional porque são muito fáceis de testar. E são esses testes (em geral provas altamente irrelevantes) que vêm moldando seu aprendizado desde os seis anos de idade. Curiosamente, as coisas mais importantes que as pessoas sabem não podem ser classificadas nem lembradas como fatos. Qual é a melhor maneira de fazer a pessoa dos seus sonhos se interessar por você? Como alguém deve agir para seguir uma carreira brilhante? Os Estados Unidos estavam errados ao acreditar no Destino Manifesto? A situação na Bósnia é realmente semelhante à da Alemanha nazista ou assemelha-se mais à do Vietnã? Uma pessoa educada pode ter respostas para essas perguntas. Mas não são perguntas simples, nem existem respostas simples para elas. Ser educado quer dizer ser capaz de entender as perguntas e saber um número suficiente de fatos relevantes para ter argumentos razoáveis. E ter argumentos sensatos é o assunto-chave aqui. Aprender a pensar e a expressar os pensamentos é o verdadeiro sentido da educação.

Qual é a base do aprendizado? É estar preparado para errar, ter disposição para o fracasso e habilidade para concentrar a atenção na confusão de alguém, na esperança de ser capaz de elaborar ou entender uma explicação que tornará as coisas mais claras.

Por essa razão, o modo como os fatos são encarados é muito mais importante que os fatos em si. Não importa o que você sabe, mas como veio a sabê-lo. Tipicamente, o que aprendemos na escola nos chega através do processo de memorização. Mas decorar algo não significa ser capaz de lembrá-lo mais tarde, quando aquela informação puder lhe ser útil. Informações adquiridas em um contexto podem não ser prontamente utilizadas em outro. Mesmo sendo difícil opor-se às tentativas da escola de fazê-lo decorar coisas, é importante reconhecer que apenas decorá-las não significa ter grande conhecimento delas. Ser capaz de enunciar fatos é útil para passar em provas, impressionar seus amigos e se dar bem em programas de auditório, mas serve para muito pouco além disso.

Nós aprendemos melhor aquilo que queremos – informações que nos ajudam a alcançar objetivos que nos propusemos a atingir. Os computadores – aqueles que são inteligentes – podem nos ajudar a fazer isso oferecendo ambientes de aprendizado seguros, mas excitantes. Tais computadores podem ser "ensinados" a fazer perguntas, fornecer informações valiosas e ser infinitamente pacientes enquanto o usuário tenta resolver o problema.

O Institute for the Learning Sciences montou uma exposição computadorizada para o Museum of Science and Industry, em Chicago, que mostra como esse processo funciona. O museu queria ensinar aos visitantes o que era a anemia falciforme; o programa Conselheiro da Anemia Falciforme faz exatamente isso, permitindo que o visitante desempenhe o papel de conselheiro genético. Apresentando ao visitante um desafio, captura sua motivação para aprender.

O problema proposto pelo programa é o aconselhamento de casais que estejam preocupados com a possibilidade de seus filhos herdarem o gene para anemia falciforme. O Conselheiro da Anemia Falciforme simula situações reais que um assessor ou conselheiro genético tem que enfrentar ao lidar com seus clientes e dá acesso ao usuário a especialistas humanos (via videoteipe) que ajudam a resolver o problema em questão.

O Conselheiro da Anemia Falciforme continua sendo muito popular no museu, onde os visitantes freqüentemente passam em torno de meia hora explorando as várias possibilidades de aprendizado. Isso é muito mais tempo do que os visitantes de museus costumam ficar em exposições, mas eles o fazem porque as experiências de aprendizado oferecidas são realistas, propondo objetivos que eles se interessam em alcançar.

Não muito tempo atrás, perguntei a estudantes de um curso de graduação o que tinham aprendido recentemente. Eles citaram fatos que haviam aprendido em outras aulas, mas não tinham nem idéia de quando usariam essas informações novamente. Quando perguntei a mesma coisa a uma classe de alunos de pós-graduação, contaram-me apenas coisas que haviam aprendido sobre a vida. Eles tinham acabado de alugar um apartamento pela primeira vez, por isso ouvi muito a respeito de cozinhar e limpar, mas também falaram sobre as coisas que aprenderam na escola e que foram úteis em projetos que estavam tentando realizar. Estudantes de pós-graduação se concentram basicamente na realização de tarefas. Aprendem o que é necessário para ajudá-los a realizá-las. Para eles, aprender significa adquirir conhecimentos a serviço de um objetivo. Mas, a menos que você considere passar em provas um objetivo, não verá esse padrão se repetir antes da faculdade.

Para tornar os computadores inteligentes, precisamos ensiná-los a direcionar seu próprio aprendizado. Não podemos simplesmente despejar fatos na memória dos computadores, porque eles não saberão o que fazer com o conhecimento adquirido. Mas se eles aprenderem enquanto fazem algo, então o posicionamento desse conhecimento em sua memória se torna fácil; ele fica armazenado no ponto em que foi adquirido, podendo, assim, modificar os procedimentos que estavam errados no momento em que adquiriu esse conhecimento.

Da mesma forma, você precisa aprender a direcionar seu próprio aprendizado. O contexto fornece a estrutura para o aprendizado, então vivenciar várias situações diferentes, ou tentar coisas diferentes, é muito importante. Não saber como agir diante de uma situação faz com que a pessoa se concentre em aprender uma maneira de realizar algo desconhecido, portanto continue tentando fazer coisas novas e procurando entender as razões pelas quais falhou ou foi bem-sucedido. Não permita que as pessoas lhe dêem sermões ou imponham informações das quais não precisa. Por outro lado, você deve exigir que lhe sejam ensinadas coisas que resolvam as dificuldades surgidas no momento em que tentou realizar algo.

O segredo para aprender, depois de ter tentado fazer algo, ter falhado e avaliado suas próprias ações, está no processo de generalização. Não é suficiente apenas aprender como agir em determinada situação; você deve saber também como generalizar a lição que aprendeu, para que ela se aplique em outras situações. Se você não for capaz de fazer isso, adquiriu uma coleção estreita de informações não relacionadas, úteis apenas em domínios específicos, mas

inúteis em qualquer outro caso.

Não é possível fazer generalizações após obter informações sem realizar um esforço consciente. Entretanto, fazer esse esforço envolve a criação de generalizações inerentemente impossíveis de serem testadas, que permanecem somente como hipóteses, que não são fatos em si mesmas. Mesmo assim, não tenha medo de testar suas generalizações em pessoas que conhece. Elas irão, sem dúvida, lhe dizer que está errado, mas peça a elas que sustentem seus argumentos. Em geral, as pessoas têm medo de novas generalizações por não poderem saber se elas estão certas ou erradas. As pessoas temem o desconhecido, mas o verdadeiro aprendizado, assim como o discernimento real, depende de se examinar o que seja desconhecido e, talvez, o que seja impossível saber. Proponha novas generalizações e esteja preparado para defendê-las. Ignore os novos fatos que lhe são apresentados, a não ser que eles o ajudem a fazer algo – como responder a uma pergunta ou alterar uma de suas generalizações.

Para mostrar por que os fatos não importam, considere o valor de um fato típico a respeito do qual a maioria das listas culturais concordaria que todo mundo deveria saber: "Colombo descobriu a América em 1492". Qual é a importância desse "fato"? A maioria dos fatos são simplificações exageradas de eventos muito complexos e, quando aprendidos como fatos, perdem todas as suas características interessantes. Que diferença faz quando isso aconteceu? O que importa é que algo aconteceu, que nós entendamos o que levou a acontecer e as conseqüências que isso pode ter em nossas vidas. Pode muito bem haver controvérsias sobre a descoberta da América por Colombo, mas há pouca controvérsia sobre o fato de que a realização de Colombo abriu um novo capítulo na história mundial, que teve muitas ramificações importantes. Isso importaria se você estivesse pensando sobre a Bósnia, o Iraque ou sobre a situação dos índios americanos, por exemplo, e aí então você poderia querer aprender esse fato. Aprenda a mesma coisa num momento diferente, fora de qualquer contexto, e ela será inútil.

Se não existem fatos que valham a pena conhecer, então o que vale a pena conhecer? Primeiro, existem habilidades, particularmente habilidades básicas como ler, escrever ou saber aritmética. Também existem outras, menos básicas, como saber se expressar oralmente, se relacionar com os outros e entender o mundo em que vivemos. Também vale a pena conhecer processos: processos políticos, psicológicos, físicos e econômicos. Entender como as coisas funcionam, para que você possa trabalhar com elas e fazer com que elas trabalhem a seu favor, também é importante. Casos também valem a pena. O que é um caso? Para um estudante, será importante ouvir histórias que ilustrem verdades sobre qualquer assunto acerca do qual mostre interesse. Coisas excitantes sobre aquele tema, a experiência de outros com ele, e assim por diante. Fazer com que os computadores tenham uma ampla "base de casos", no sentido de poderem compreender casos novos e propor novas generalizações, acaba sendo o ponto crítico na criação da inteligência artificial.

Certamente, vale a pena conhecer a própria experiência. Como aprendemos melhor fazendo, os estudantes devem ter coisas reais para fazer, das quais adquirirão sua própria

“base de casos”. A melhor forma de aprender sobre um processo político, por exemplo, é engajando-se em um. Portanto, há muito que valha a pena aprender, mas fato algum é válido por si mesmo. Para se tornar educado, você precisa direcionar sua própria educação. Para aprender, você precisa fazer e lutar contra o que o impeça de fazê-lo, pois assim você pode mudar sua base de conhecimento e tentar novamente. Procure encrenca para aprender com ela, e preste apenas a atenção necessária à escola, lembrando que a escola e o aprendizado têm muito pouco a ver um com o outro.

Nota biográfica

Roger C. Shank é cientista de computação e psicólogo cognitivo. É diretor do Institute for the Learning Sciences na North-Western University, professor de engenharia elétrica e ciência da computação, professor John Evans de psicologia e de educação e normas sociais. Seu trabalho principal é sobre o funcionamento da mente, com ênfase no modo como a linguagem é entendida, como funciona a memória humana, como se dão o aprendizado e a racionalização, como ensinar crianças, como fazer computadores servirem de exemplo para as pessoas, como fazer com que os computadores sejam úteis para a população em geral. Ele é autor de catorze livros sobre criatividade, aprendizado e inteligência artificial, incluindo *The Creative Attitude: Learning to Ask and Answer the Right Questions* (com Peter Childers), *Dynamic Memory, Tell me a Story* e *The Connoisseur’s Guide to the Mind*.

Infância e poesia

Pablo Neruda*

Havia em minha casa também um baú com objetos fascinantes. No fundo resplandecia um maravilhoso papagaio de calendário. Um dia em que minha mãe remexia aquela arca sagrada, caí de cabeça dentro ao tentar alcançar o papagaio. Mas quando fui crescendo abri-a secretamente. Havia lá uns leques preciosos e impalpáveis.

Conservo outra lembrança daquele baú. A primeira história de amor que me apaixonou. Eram centenas de cartões-postais, enviados por alguém que os assinava não sei se Henrique ou Alberto, e todos dirigidos a Maria Thielman. Estes cartões eram maravilhosos. Eram retratos das grandes atrizes da época com pedacinhos de vidro engastados e às vezes com cabeleira colada. Havia também castelos, cidades e paisagens distantes. Durante anos me contentei somente com as figuras. Mas, à medida que fui crescendo, fui lendo aquelas mensagens de amor escritas com uma caligrafia perfeita. Sempre imaginei que o galã era um homem de chapéu-coco, bengala e brilhante na gravata. Mas aquelas linhas eram de paixão arrebatadora. Foram enviadas a todos os pontos da Terra pelo visitante, cheias de frases deslumbrantes, de audácia enamorada. Comecei a enamorar-me também de Maria Thielman. Imaginava-a como uma atriz desdenhosa, coroada de pérolas. Como haviam chegado ao baú de minha mãe essas cartas? Nunca pude saber.

O ano de 1910 chegou à cidade de Temuco. Nesse ano memorável entrei no liceu, um vasto casarão com salas desarrumadas e subterrâneos sombrios. Do alto do liceu, na primavera, se divisava o ondulante e delicioso rio Cautín, com suas margens cheias de maçãs silvestres. Fugíamos das aulas para mergulhar os pés na água fria que corria sobre as pedras brancas.

Mas o liceu era um território de perspectivas imensas para meus seis anos de idade. Tudo tinha possibilidade de mistério: o laboratório de Física (onde não me deixavam entrar), cheio de instrumentos deslumbrantes, de retortas e pequenas cubas; a biblioteca, eternamente fechada. (Os filhos dos pioneiros não gostavam da sabedoria.) No entanto, o lugar de maior fascínio era o subterrâneo. Havia ali um silêncio e uma escuridão muito grandes. À luz das velas brincávamos de guerra, os vencedores amarravam os prisioneiros nas velhas colunas. E conservo na memória o cheiro de umidade, de lugar escondido, de túmulo, que emanava do subterrâneo do liceu de Temuco.

Fui crescendo. Os livros começaram a me interessar. Nas façanhas de Buffalo Bill, nas

* In: William J. Bennett, *O livro das virtudes*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

viagens de Salgari, foi se estendendo meu espírito pelas regiões do sonho. Os primeiros amores, os puríssimos, se desenvolveram em cartas enviadas a Blanca Wilson. Esta menina era filha do ferreiro e um dos rapazes, perdido de amor por ela, pediu-me que escrevesse por ele suas cartas amorosas. Não me lembro de como seriam estas cartas que foram talvez meus primeiros trabalhos literários, pois, certa vez, ao encontrar-me com a estudante, esta me perguntou se era eu o autor das cartas que seu namorado lhe levava.

Não me atrevi a renegar minhas obras e muito perturbado respondi que sim. Então ela me deu um doce de marmelo que, é claro, não quis comer e guardei como um tesouro. Afastado assim meu companheiro do coração da menina, continuei escrevendo intermináveis cartas de amor e recebendo doces de marmelo.

Os meninos no liceu não conheciam nem respeitavam minha condição de poeta. A fronteira tinha esse caráter maravilhoso de far west sem preconceitos. Meus companheiros se chamavam Schnakes, Schlers, Hausers, Smiths, Taitos, Seranis. Éramos iguais entre os Aracenas e os Ramirez e os Rayes. Não havia sobrenomes bascos. Havia sefarditas: Albalas, Francos. Havia irlandeses: McGyntis. Poloneses: Yanichewkys. Brilhavam com luz escura e sobrenome araucanos, com um perfume de madeira e água: Melivilus, Catrileos.

Combatíamos, às vezes, no grande galpão fechado, com bolotas de azinheira. Só quem levou um bolotaço sabe o quanto dói. Antes de chegar ao liceu enchíamos os bolsos de munição. Eu tinha habilidade escassa, nenhuma força e pouca astúcia. Sempre levava a pior. Enquanto me entretinha observando a maravilhosa bolota, verde e perfeita com sua carapuça rugosa e cinzenta, enquanto tratava desajeitadamente de fabricar com ela um desses pitos que logo me arrebatavam, já me havia caído um dilúvio de bolotaços na cabeça. Quando estava no segundo ano me ocorreu usar um chapéu impermeável verde bem vivo. Este chapéu pertencia a meu pai, assim como sua manta de lã, suas lanternas de sinais verdes e vermelhos que estavam carregados de fascínio para mim que, sempre que podia, levava ao colégio para me pavonear [...]. Certa vez chovia implacavelmente e nada parecia mais formidável que o chapéu de oleado verde como um papagaio. Apenas cheguei à sacada meu chapéu voou como um papagaio. Eu o perseguia e quando ia pegá-lo, voava de novo entre a gritaria mais ensurdecedora que jamais escutei. Nunca mais voltei a vê-lo.

Nestas recordações não vejo bem a precisão periódica do tempo. Confundem-me acontecimentos minúsculos que tiveram importância para mim e parece que esta foi a primeira aventura erótica, estranhamente misturada à história natural. Talvez o amor e a natureza foram desde muito cedo as jazidas de minha poesia.

Em frente à minha casa viviam duas meninas que continuamente lançavam olhares que me ruborizavam. O que tinha eu de tímido e de silencioso, tinham elas de precoces e diabólicas. Uma vez, parado na porta de minha casa, tratava de não olhar para elas, mas tinham nas mãos algo que me fascinava. Aproximei-me com cautela e me mostraram um ninho de pássaro silvestre, tecido com musgo e pluminhas, que guardava em seu interior maravilhosos ovinhos de cor turquesa. Quando fui tomá-lo, uma delas disse que primeiro deviam tirar minhas roupas. Tremi de terror e escapuli rapidamente, perseguido pelas jovens ninfas que exibiam o instigante

tesouro. Na perseguição entrei por um beco até uma padaria fechada de propriedade de meu pai. As assaltantes conseguiram me alcançar e começaram a tirar minhas calças quando pelo corredor se ouviam os passos de meu pai. Era uma vez um ninho. Os maravilhosos ovinhos se quebraram na padaria abandonada enquanto, debaixo do balcão, assaltado e assaltantes contínhamos a respiração.

Lembro-me também de que uma vez, buscando os pequenos objetos e os minúsculos seres de meu mundo no fundo da casa, achei um buraco na tábua da cerca. Olhei através do vão e vi um terreno igual ao de minha casa, baldio e silvestre. Recuei uns passos porque adivinhei que ia acontecer alguma coisa. Súbito apareceu uma mão. Era a mão pequenina de um menino da minha idade. Quando me aproximei, a mão já não estava e, em seu lugar, havia uma pequena ovelha branca.

Era uma ovelha de lã desbotada. As rodas com que deslizava haviam sumido. Nunca tinha visto uma ovelha tão linda. Fui em casa e voltei com um presente que deixei no mesmo lugar: uma pinha de pinheiro entreaberta, cheirosa e balsâmica, que eu adorava.

Nunca mais vi a mão do menino. Nunca mais voltei a ver uma ovelhinha como aquela. Perdi-a num incêndio. E ainda agora, nestes anos todos, quando passo por uma loja de brinquedos, olho furtivamente as vitrinas. Mas é inútil. Nunca mais se fez uma ovelha como aquela.

Siri recheado e o cacete

João Bosco e Aldir Blanc

Saí com a patroa pra pescar
no canal da Barra uns siris pra rechear
siri como ela encheu de me avisar
era o prato predileto do meu compadre Anescar
levei arrastão e três puçás
um de cabo outros dois de jogar
de isca um sebo da véspera, e pra completar cachaça lemanjá
birita que dá garantia de ter maré cheia
choveu siri do patola, manteiga, azulão, um camaleão,
no tapa a minha patroa espantou três sereias.
Na volta ônibus cheio o balde derramou
em pleno coletivo um gato se encrespou
o velho trocador até gritou: – não bebo mais!
Siri passando em roleta, mesmo pra mim é demais!
De medo o motorista perdeu a direção
fez um golpe de vista, raspou num caminhão
pegou um pipoqueiro, um padre, entrou num butiquim
o português da gerência, quase voltou pra Almerim…
Quiseram autuar nossos siris
mas minha patroa subornou a guarnição
então os cana-dura mais gentis
levaram a gente e os siris pra casa na Abolição
depois do "té logo", "um abração"
fui botar os siris pra ferver
dentro da lata de banha
era um tal de chiar, pagava pra ver
tranqüilo o compadre Anescar colocando o azeite
foi um trabalho de cão, mas valeu o suor
croquete, bobó, panqueca, siri recheado, fritada e o cacete.
O Anescar chegou com uma de alambique
me perguntou se eu era Mendonça ou Dinamite
abri uma lourinha, trouxe um prato de croquete
o Anescar mordeu um, feito que come gilete
baixou minha patroa: Anesca, que qui há?
O Anescar gemeu
Três quartos dieta de lascar
o médico mandou que eu coma tudo que pintar
até cerveja e cachaça
menos os frutos do mar

Professor, este quadro tem por finalidade ajudá-lo a visualizar a estrutura de um projeto didático. Ao longo da exibição do programa, você irá usá-lo duas vezes.* Depois de construído, ele deverá subsidiá-lo para o planejamento e desenvolvimento de vários projetos. Bom trabalho!

Produto final	
Etapas	
Objetivos e conteúdos específicos	
Justificativa	
Conhecimento prévio	

*Na 2ª e 4ª pausas do programa *Projetos de leitura e escrita*, parte I.

O que qualifica um bom projeto?

*Equipe técnica do Centro de Estudos e Informações Crecheplan**

Os projetos podem ser elaborados segundo diversas formas, entretanto, é preciso que nelas estejam garantidos alguns aspectos que qualificam um bom projeto. São eles:

- O objetivo do projeto é claro e sua justificativa é coerente com este.
- A professora conhece o assunto que se pretende estudar, ou busca conhecê-lo previamente.
- Os recursos e os materiais sobre o assunto estão selecionados e disponíveis na hora do trabalho.
- A professora sabe – a partir do levantamento dos conhecimentos prévios – o que os alunos conhecem e desconhecem sobre o conteúdo em questão.
- O conteúdo do projeto é significativo em si (porque permite o estabelecimento de grande número de relações) e é significativo para as crianças (porque admite que elas coloquem em jogo, para estudá-lo, tudo o que sabem, podendo avançar além do já sabido).
- Os alunos conhecem e compartilham o objetivo do projeto.
- As especificidades do conteúdo em questão estão contempladas nas etapas do projeto.
- Há nele continuidade educativa, isto é, encadeamento significativo de suas etapas, em complexidade crescente.
- As atividades prevêem orientações didáticas específicas para aquele objeto de conhecimento.
- O projeto favorece a interação entre os alunos como importante fator de aprendizagem.
- O projeto amplia a compreensão do aluno sobre si e sobre o meio cultural.
- O tema e os desdobramentos do projeto estão incluídos em práticas sociais concretas.
- O projeto apresenta suas orientações didáticas com suficiente clareza, a ponto de poder ser reproduzido.
- O projeto é composto de atividades desafiadoras que promovem a ação mental dos alunos e possibilitam diversidade de estratégias em suas produções.
- A professora conduz o projeto de forma suficientemente flexível para abrir mão de alguma etapa prevista e incorporar novas etapas, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos.
- O produto final do projeto dá visibilidade aos processos de aprendizagem e aos conteúdos aprendidos.

* Texto publicado no jornal *Por Um Triz*, n. 8, jul. 1996.

Coletânea de projetos didáticos

Caro professor, cara professora

Vocês estão recebendo uma coletânea de projetos didáticos de leitura e escrita. Como poderão observar, todos eles seguem a mesma estrutura organizativa; no entanto, há diferenças no tratamento que cada professor-autor imprime ao texto. Agora é com vocês, selecionem e adaptem o que lhes pareça mais adequado às necessidades de aprendizagem de seus alunos e mãos à obra.

Projeto 1 – Sapos [1]

Objetivo compartilhado com os alunos (produto final)

Produzir uma revista com textos informativos sobre a transformação (evolução) de girinos em sapos.

Justificativa

As crianças, em geral, têm muito interesse por animais. Neste sentido, a escolha deste projeto cria um contexto de estudo e pesquisa muito envolvente para elas, o que contribui para que se esforcem e se dediquem em todas as etapas e também na construção do produto final.

A produção de uma revista com textos informativos é uma estratégia importante, pois possibilita a sistematização e socialização dos conhecimentos dos alunos sobre o assunto estudado. No projeto "Sapos" os alunos, com a ajuda do professor, trabalharão com diferentes tipos de textos, imagens e outras fontes de pesquisa para a obtenção de informações sobre a evolução de girinos em sapos.

O que se espera que os alunos aprendam

1. Procedimentos de pesquisa mediante o uso de vários instrumentos, tais como: observação direta da metamorfose dos girinos, leitura de textos informativos (leitura de imagens, leitura por antecipação de significado, leitura realizada pelo adulto).
2. Fazer uso da escrita como registro dos conhecimentos construídos ao longo do processo (situações de registros espontâneos e produção de textos tendo o professor como escriba).

1 Projeto elaborado pela equipe pedagógica do Instituto Avisa lá/Crecheplan.

3. Desenvolver a capacidade de ler texto informativo.
4. Escrever textos informativos, respeitando intuitivamente suas características básicas.
5. Usar a escrita e o desenho como recursos para a documentação, organização sistemática das informações e socialização dos conhecimentos adquiridos.
6. Revisar textos.
7. Conhecer as etapas que levam o girino a se transformar em sapo.
8. Valorizar o trabalho em grupo.
9. Colaborar com a preservação da fauna.
10. Ter interesse em pesquisar novos assuntos, consultando diferentes fontes de informação.

O que o professor deve garantir no decorrer do projeto

1. Selecionar, com antecedência, materiais sobre o assunto – cartazes, vídeos, fotos, livros, enciclopédias.
2. Levar para a classe livros com textos informativos (especialmente sobre sapos) para os alunos consultarem sempre que preciso.
3. Propor questões que façam os alunos pensarem sobre o texto específico, sua diagramação, a função da ilustração etc.
4. Favorecer as iniciativas individuais e coletivas, acolhendo as idéias dos alunos e possibilitando que elas sejam colocadas em prática.
5. Garantir, sempre que possível, o trabalho em grupos, para que os alunos possam ser parceiros de fato, colocando em jogo os saberes individuais, tanto nas atividades de escrita como nas de leitura.
6. Incluir a participação dos alunos a cada retomada do planejamento do projeto.

Etapas previstas

1. Promover uma conversa sobre os sapos. Construir um quadro que deverá ser preenchido ao longo do projeto a partir das seguintes questões: "O que já sabemos"; "O que queremos descobrir"; "O que aprendemos".
2. Promover a troca de conhecimentos entre os alunos, sensibilizando-os para o assunto.
3. Buscar em livros e revistas informações para responder às questões levantadas pelo grupo no item: o que queremos descobrir.
4. Levar para a sala alguns girinos para observação.
5. Registro das transformações observadas, realizado pela professora a partir do que foi ditado pelas crianças.
6. Apresentar um vídeo que trate do assunto, ressaltando alguns pontos que devem ser observados.
7. Organizar uma atividade de desenho de observação das transformações ocorridas no girino para ilustrar a revista (o produto final).
8. Escrita de textos informativos para a revista a partir do conhecimento construído no decorrer da pesquisa (o professor ou um aluno como escriba).
9. Escrita de legendas para as figuras que farão parte da revista.
10. Selecionar imagens e/ou desenhos que mais gostaram para compor a revista.
11. Produção de uma revista com textos informativos, referentes à transformação (evolução) de girinos em sapos.

Projeto 2 – Leitura de poesias [2]

Justificativa

As situações deste projeto têm como intenção maior que os alunos vivenciem o papel de leitores, mesmo antes de saberem ler convencionalmente.

Em geral as crianças se sentem bastante atraídas por este tipo de texto e muitas vezes já o conhecem por intermédio de músicas infantis, parlendas e outros textos da tradição oral que têm predomínio da linguagem poética.

"As poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, com ritmo e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas."[3]

Produto final

Apresentação de sarau de poesias para uma turma da escola.

Objetivos

- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros.
- Escutar poemas lidos, apreciando a leitura feita pela educadora.
- Escolher os livros para ler e apreciar.
- Entrar em contato com as características do texto poético (musicalidade, ritmo, diagramação).
- Oferecer um repertório variado de poemas às crianças (diferentes autores da literatura infantil).
- Organizar o espaço da sala de forma que as crianças sintam-se convidadas a ocupar o papel de leitoras.
- Ampliar o repertório de textos que se sabe de cor.
- Promover interações significativas entre as crianças nas atividades de leitura.

Conteúdos

- Participação em situações em que o adulto é o leitor.
- Participação em situações em que os alunos são os leitores, ainda que não convencionalmente.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros e textos.
- Valorização da leitura como fonte de prazer.
- Características e recursos do texto poético.

2 Projeto elaborado pela equipe pedagógica do Instituto Avisa lá/Crecheplan.

3 *Referencial curricular nacional para educação infantil*, vol. 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

Seqüência provável de atividades

1º dia

- Apresentação do projeto e da situação comunicativa que finalizará o projeto: um sarau para uma outra turma da escola.
- Roda de leitura: oferecer vários livros de poesia e fazer a leitura de algumas delas.
- Organizar com as crianças a biblioteca da sala com estes livros para ficarem permanentemente expostos.

2º dia

- Leitura de uma poesia feita pelo professor.
- Escrita coletiva (professor como escriba) de um bilhete destinado aos pais, explicando o projeto que desenvolverão e solicitando ajuda por meio de doação ou empréstimo de livros de poesias ou registros de poesias que conheçam de cor.

3º dia

- Leitura de uma poesia contida em um dos livros da biblioteca da própria sala.
- Escolha dos livros para empréstimos (os livros serão levados para casa e devolvidos na data combinada). O professor auxilia nessa escolha lendo alguma poesia do livro e dando referências sobre as que eles já conhecem, as que foram lidas em rodas de leitura.

4º dia

- Realizar a leitura de uma poesia garantindo que cada uma das crianças tenha o texto impresso e possa acompanhar a leitura.
- Ilustração individual sobre a poesia.

5º dia

- Ler uma poesia com rima e conversar com as crianças sobre a possibilidade de troca de algumas palavras por outras. Deixar o texto exposto na sala, em um lugar onde possam "ler" diariamente.

6º dia

- Selecionar com as crianças as poesias de que mais gostaram para xerocar e organizar uma coletânea das preferidas.

7º dia

- Dar a cada criança a poesia escolhida e fazer a leitura junto com ela. Solicitar que coloquem nome na folha e pedir que ilustrem.
- Colocar um espelho na sala para que ensaiem a poesia escolhida a fim de ser apresentada no último dia durante o sarau de poesias.

8º dia

- Mostrar o livro organizado com as poesias preferidas e com aquelas que eles foram produzindo oralmente ao longo do projeto.
- Combinar que este livro pertencerá ao grupo e ficará na biblioteca da sala.
- Sarau para outra turma da escola.

Sugestões de livros de poesias

A poesia é um pulga, Sylvia Orthof, Atual.
Antologia poética de Manuel Bandeira, Martins Fontes.
Berimbau e outros poemas, Manuel Bandeira, Nova Fronteira.
Comboio, saudades e caracóis, Fernando Pessoa, FTD.
Di-versos hebraicos e *Di-versos russos*, trad. Tatiana Belinky, Scipione.
Lé com cré, José Paulo Paes, Ática.
O nariz de vidro, Mário Quintana, Moderna.
Ou isto ou aquilo, Cecília Meireles, Nova Fronteira.
Poemas malandrinhos, Almir Correa, Atual.
Poemas para a infância, Henriqueta Lisboa, Ediouro.
Poemas para brincar, José Paulo Paes, Ática.
Rimas no País das Maravilhas, José Paulo Paes, Ática.

Projeto 3 – Causos [4]

Objetivo compartilhado com os alunos (produto final)

Gravar uma fita de contos populares e "causos" para doar às crianças cegas de uma instituição.

Justificativa

"Ao iniciar o trabalho com alunos de nove e dez anos, percebi a dificuldade que tinham com relação à língua escrita: alguns ainda não escreviam convencionalmente e outros apresentavam muitos problemas de ortografia e de entendimento de texto. Mas o mais grave de todos os problemas era o fato de que não liam e não gostavam de ler. Um bom trabalho de linguagem seria importante para aquela turma. Pensei num tipo de texto que pudesse ajudar os alunos a reconhecer as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita, dando a oportunidade de apreciar as narrativas contadas e lidas. Um repertório de causos pareceu-me bastante apropriado para esses propósitos. Trata-se de narrativas populares, de temática inusitada com o toque de fantástico, que pertencem à tradição oral, narradas em 1ª pessoa e que contam algo que o narrador quer fazer passar por verdade.

4 Projeto elaborado pela equipe pedagógica do Instituto Avisa lá/Crecheplan.

"Lendo e pesquisando causos, ouvindo outros trazidos pelos funcionários e seus familiares, lendo e comparando com outros contos de tradição oral, de temática semelhante aos causos, os alunos teriam condições de gravar uma fita para guardar o repertório aprendido no projeto."[5]

O que se espera que os alunos aprendam

1. Ler e atribuir sentido aos causos.
2. Distinguir causos de outras narrativas que conhecem.
3. Distinguir linguagem oral de linguagem escrita.
4. Contar causos.
5. Registrar causos por escrito.
6. Planejar e executar tarefas em grupo.
7. Pesquisar.
8. Divulgar e envolver outras pessoas no trabalho, socializando alguns conhecimentos.
9. Valorizar o trabalho em grupo.
10. Valorizar os saberes dos mais velhos e de outras pessoas da comunidade.
11. Gostar de ler e ouvir histórias.

O que o professor deve garantir no decorrer do projeto

1. Ler e estudar causos durante todo o projeto para ampliar o repertório do grupo.
2. Promover momentos em que os alunos contam causos para que possam se envolver com o texto oral, reconhecer e usar características desse tipo de narrativa.
3. Garantir que todos os alunos tenham um livro ou uma cópia dos contos tradicionais para que possam ensaiar estratégias que auxiliem a compreensão da leitura.
4. Promover o uso do dicionário para que ampliem o vocabulário e compreendam melhor o significado do texto.
5. Combinar com os alunos momentos de contar histórias para que possam compreender a importância e a necessidade do preparo para se ler em voz alta.
6. Propor questões que façam os alunos pensarem sobre este tipo de texto, dando a eles mais elementos para compreender e distinguir as características da linguagem oral e da linguagem escrita.
7. Garantir, sempre que possível, o trabalho em grupos para que os alunos possam ser parceiros de fato, colocando em jogo os saberes individuais.
8. Promover espaço e clima favoráveis para os momentos de gravação, permitindo que os alunos contem e leiam histórias em voz alta, garantindo a atenção dos ouvintes.
9. Incluir a participação dos alunos a cada retomada do planejamento do projeto.

Etapas previstas

1. Conversar com os alunos sobre a idéia de gravarem uma fita com contos populares e causos para doá-la às crianças cegas.

5 Justificativa extraída de relatório reflexivo sobre o projeto Causos, elaborado pela formadora Edi Fonseca e publicado na íntegra na revista *Avisa lá*, n. 4, ago. 2000.

2. Contar um causo para os alunos e observar se eles percebem as características principais desse texto, se conhecem histórias desse tipo, contadas pelos pais, avós, amigos, trazidas de outras regiões. Pedir que contem alguns causos e/ou escrevam um causo conhecido ou inventado.
3. Listar com os alunos os materiais necessários e as etapas de trabalho crescente para que participem do planejamento e fiquem atentos ao desenvolvimento do projeto para alcançar o objetivo compartilhado (a fita de contos de tradição popular).
4. Leitura de um texto (conto popular). Eles deverão grifar as palavras desconhecidas, tentar compreendê-las no contexto da história e, se necessário, conferir no dicionário.
5. Leitura de um outro conto popular. Dividir a classe em quatro grupos; dois grupos lerão com o propósito de contar oralmente o que leram. Os outros dois farão uma leitura do texto impresso em voz alta. Gravar em fita cassete as duas apresentações para que os alunos possam, em seguida, discutir e compreender a diferença entre ler e contar.
6. Dividir a classe em quatro grupos para as seguintes tarefas:
   - pesquisa de causos com funcionários da escola e com as famílias. Saber como esses causos surgiram;
   - seleção das histórias que serão gravadas e planejamento da divisão de papéis e efeitos sonoros;
   - confecção de mural com cartazes e informações sobre o projeto;
   - digitação de causos recebidos por meio da pesquisa para a construção de um acervo.
7. Fazer uma conversa em roda e registrar aspectos que se repetem nos causos, ou seja, levantamento de regularidades desse tipo de texto.
8. Trocar informações com outros grupos que estejam trabalhando com causos para que possam compartilhar conhecimentos e aprender com outras pessoas.
9. Convidar algumas pessoas da comunidade para contar causos na escola para que os alunos possam ampliar o repertório e aprender os diferentes jeitos de contar histórias.
10. Selecionar os causos ou contos e propor a um pequeno grupo (dois ou três alunos) a primeira gravação. Na audição da fita será dada ao grupo a oportunidade para analisar o desempenho, decidindo mudanças para melhorar a performance e ainda escolher o efeito sonoro mais adequado para enriquecer a narrativa.
11. Promover uma "tarde dos causos" para que todos os parceiros que participaram, de perto ou à distância, possam trocar causos. Essa atividade coloca em jogo tudo o que os alunos sabem sobre o que foi estudado.
12. Gravar a fita cassete e entregá-la às crianças cegas de uma instituição.

Indicações bibliográficas

Alexandre e outros heróis, Graciliano Ramos, Record.

Casos de Minas, Olavo Romano, Paz e Terra.

Contos de assombração, Ática.

Contos tradicionais do Brasil, Câmara Cascudo, Ediouro.

Projeto 4 – Livro de brincadeiras [6]

Objetivo compartilhado com os alunos (produto final) Criar um livro de brincadeiras e finalizar o projeto com uma manhã de brincadeiras em que os alunos ensinam as brincadeiras do livro e brincam com alunos de outras classes.

Justificativa

A confecção de um livro de brincadeiras possibilita às crianças colocarem em jogo seus conhecimentos sobre a língua escrita, usando-os como instrumento para aprender novas brincadeiras, registrar e ensiná-las a outras pessoas.

O que se espera que os alunos aprendam

1. Ampliar o repertório de brincadeiras.
2. Apropriar-se, mediante o uso, das características de um texto instrucional.
3. Escrever as regras das brincadeiras respeitando as características desse tipo de texto.
4. Revisar textos.
5. Fazer ilustrações considerando a complementaridade com o texto escrito.
6. Escrever considerando a diagramação deste tipo de texto.
7. Aprender procedimentos de consulta a livros instrucionais.
8. Utilizar procedimentos de revisão e reescrita de textos.
9. Desenvolver atitudes cooperativas.
10. Desenvolver atitudes de respeito para com os colegas.
11. Escutar os colegas.
12. Opinar nas questões do grupo favorecendo o entendimento.

O que o professor deve garantir no decorrer do projeto

1. Levar para a classe livros instrucionais (especialmente de regras de jogos) a fim de que os alunos consultem-nos sempre que preciso.
2. Possibilitar que os alunos exerçam diferentes funções em todas as tarefas e brincadeiras.
3. Possibilitar que os alunos procurem soluções para os conflitos durante as brincadeiras.
4. Favorecer as iniciativas individuais e coletivas, acolhendo as idéias dos alunos e possibilitando que sejam colocadas em prática.
5. Promover momentos de escrita coletiva das regras das brincadeiras escolhidas.
6. Propor questões que façam os alunos pensarem sobre o texto específico, sua diagramação e função da ilustração.
7. Garantir, sempre que possível, o trabalho em grupos para que os alunos possam ser parceiros de fato, colocando em jogo os saberes individuais.
8. Incluir a participação dos alunos a cada retomada do planejamento do projeto.

6 Projeto elaborado pela equipe pedagógica do Instituto Avisa lá/Crecheplan.

Etapas previstas distribuídas nas semanas

1ª semana[7]

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1. Combinar com o grupo a confecção de um livro de brincadeiras para doá-lo a outra classe da escola e convidá-la para uma manhã de brincadeiras organizada por eles. 2. Propor que cada aluno escreva e depois leia para o grupo o nome de cinco brincadeiras de que mais gosta.		1. Fazer, num cartaz, uma lista comum com todas as brincadeiras preferidas (alunos podem ser os escribas). 2. Escolher, por votação, três brincadeiras para brincarem. 3. Propor que as brincadeiras escolhidas sejam ensinadas pelos mesmos alunos que as propuseram.		1. Distribuir livros de jogos de regras para grupos com quatro a cinco alunos e propor que cada aluno escolha um jogo para ensinar aos colegas da classe. Brincar.

2ª semana

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1. Registrar coletivamente uma das brincadeiras realizadas: levantar as regras, a maneira de jogar, os materiais necessários etc. (professor como escriba).		1. Distribuir livros de jogos em pequenos grupos, propor que cada grupo escolha um jogo para ensinar aos colegas da classe. 2. Explicar para todos como se joga a brincadeira escolhida e brincar. 3. Propor aos alunos que pesquisem com seus pais qual a brincadeiras de que mais gostavam quando crianças. Cada um deverá anotar como se joga a brincadeira e, na classe, explicar para os colegas.		1. Propor que cada aluno leia o nome da brincadeira preferida do pai ou da mãe (ou avós, tios etc.). 2. Fazer uma lista coletiva com todas as brincadeiras pesquisadas (um aluno pode ser o escriba). 3. Votar, entre essas, quatro brincadeiras preferidas. 4. Pedir para que os alunos leiam o registro das brincadeiras vencedoras e expliquem como se joga. 5. Brincar.

7 A professora destinou três dias da semana para desenvolver o projeto.

3ª semana

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1. Registrar coletivamente (para cada brincadeira escolhida, um aluno pode ser o escriba) as brincadeiras escolhidas para compor o livro: levantar as regras, maneira de jogar e materiais necessários.		1. Analisar o formato dos livros já publicados por editoras que ensinam brincadeiras. 2. Listar as partes que compõem um livro deste tipo (índice, agradecimentos, dedicatória etc.). 3. Eleger um formato para o livro do grupo e as partes que venham a compô-lo.		1. Distribuir os textos das brincadeiras, escritos na segunda-feira, para que sejam revistos e organizados de acordo com o formato combinado.

4ª semana

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1. Conversar sobre a função das ilustrações nos livros instrucionais e apreciar algumas imagens. 2. Propor que cada aluno ilustre uma brincadeira com canetinha preta para poder xerocar depois.		1. Combinar quais brincadeiras serão propostas para as outras classes durante a manhã de brincadeiras. 2. Escrever uma lista do material necessário para o evento.		1. Revisar coletivamente, do ponto de vista discursivo, a primeira versão do livro.

5ª semana

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1. Rever o planejamento da manhã de brincadeiras. 2. Fazer o texto coletivo para o convite do evento (a ilustração pode ser individual).		1. Entregar os convites nas outras classes. 2. Preparativos para a manhã de brincadeiras (seleção de material, escolha dos espaços da escola etc.).		1. Lançamento do livro. 2. Manhã de brincadeiras.

Projeto 5 – Chapeuzinho Vermelho[8]

Objetivo compartilhado com os alunos (produto final): ler muitos livros de contos sobre Chapeuzinho Vermelho e depois escrever suas próprias histórias para compor um livro que fará parte da biblioteca da escola.

Justificativa

O objetivo didático deste projeto é atender à seguinte necessidade de aprendizagem dos alunos: ler e reescrever histórias mesmo ainda sem saber ler e escrever convencionalmente. A opção por trabalhar com narrativas deve-se à importância que este tipo de texto tem para o universo infantil. A escolha do conto Chapeuzinho Vermelho se fez por este ser conhecido de todos os alunos.

O que se espera que os alunos aprendam

1. Aprender as características específicas dos contos tradicionais: tipo de linguagem mais usual e expressões utilizadas.
2. Todos podem produzir bons textos, mesmo antes de saber a grafia das palavras, pois podem elaborá-los e ditá-los.
3. Gostar de ler e ouvir histórias.
4. Recontar Chapeuzinho Vermelho, recuperando a seqüência de acontecimentos e a forma, ou seja, a linguagem que se usa para escrever.
5. Aprender alguns procedimentos de revisão de texto (reler cada parte escrita, verificando a articulação com o que já foi escrito e planejando o que falta escrever; fazer rascunhos etc.) com a ajuda do professor.
6. Planejar e executar tarefas em grupo.
7. Valorizar o trabalho em grupo.

O que o professor deve garantir no decorrer do projeto

1. Selecionar várias versões clássicas do conto Chapeuzinho Vermelho.
2. Incentivar a análise dos alunos da estrutura do conto tradicional por meio de perguntas como: O que sempre tem escrito nestes textos? Como eles começam e terminam? Quais são as palavras diferentes – que não se costuma usar quando se fala – que o autor utiliza?
3. Disponibilizar diariamente aos alunos todos os livros referentes ao projeto.
4. Garantir, sempre que possível, o trabalho em grupos para que os alunos possam ser parceiros de fato, colocando em jogo os saberes individuais.
5. Incluir a participação dos alunos a cada retomada do planejamento do projeto.

8 Projeto elaborado pela equipe pedagógica do Instituto Avisa lá/Crecheplan.

Etapas previstas

1. Apresentar diversos livros e observar como os alunos os manuseiam e o quanto se interessam, o quanto lêem, o quanto comentam sobre o que observam (entre os livros deve estar Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm).
2. Ler o conto Chapeuzinho Vermelho na versão dos Irmãos Grimm.[9]
3. Compartilhar com os alunos o objetivo do projeto.
4. Ler diferentes versões clássicas de Chapeuzinho Vermelho (quatro ou cinco livros).
5. Promover uma conversa sobre as diferenças e semelhanças nas versões lidas.
6. Dividir o grupo em duplas e pedir que escolham, entre as versões lidas, a de que mais gostaram.
7. Promover momentos em que os alunos recontarão Chapeuzinho Vermelho para que possam se apropriar do enredo e das características desse tipo de narrativa.
8. Propor a primeira reescrita da versão escolhida pelas duplas.
9. Promover algumas atividades de revisão das primeiras reescritas:
   - a partir de um texto produzido pelo professor após ter lido todas as reescritas e identificado quais as dificuldades discursivas ou textuais mais freqüentes dos alunos. Este texto deverá ser escrito na lousa – contemplando as dificuldades identificadas – e depois revisado coletivamente pelos alunos;
   - a partir de uma reescrita produzida por um aluno, realizando a revisão por partes.
10. Escrita da segunda versão, considerando os aspectos discutidos na revisão já realizada.
11. Leitura pelo professor de outros contos tradicionais.
12. Escrita coletiva de um texto criado (e não reescrito) pelos alunos em que deverá ser incorporado algum elemento da história de Chapeuzinho Vermelho (algum personagem, algum elemento da trama, lugares etc.).
13. Escrita individual ou em duplas de um novo conto.
14. Revisão dos textos utilizando os mesmos procedimentos descritos anteriormente.
15. Fazer a segunda ou terceira revisão, conforme a necessidade apresentada.
16. Confecção das ilustrações dos contos que irão compor o livro.
17. Lembrar que todos os alunos envolvidos no projeto deverão ter pelo menos uma produção publicada.
18. Digitar/datilografar e encadernar os exemplares.
19. Promover o lançamento do livro.

Projeto 6 – Álbum de tiras em quadrinhos [10]

Objetivo compartilhado com os alunos (produto final): confeccionar um álbum com tiras lidas e conhecidas pelo grupo para ter mais uma fonte de leitura na sala e para doar ao acervo da escola, podendo ser lido por todas as crianças da comunidade. Além da doação do álbum, os alunos deste grupo poderão ler os quadrinhos para os menores.

9 Coleção *Contos de Grimm*, vol. 7. São Paulo, Ática, 1992.

10 Projeto elaborado pela equipe pedagógica do Instituto Avisa lá/Crecheplan.

Por que histórias em quadrinhos?

As histórias em quadrinhos, em especial as tiras, são textos curtos e divertidos. Trazem características gráficas que possibilitam às crianças ler antes de saber fazê-lo convencionalmente: o formato do balão, as cores, os desenhos e símbolos.

O que se espera que os alunos aprendam

1. Ampliar o repertório de personagens e histórias em quadrinhos.
2. Extrair significado analisando uma imagem.
3. Ler respeitando as convenções gráficas desse tipo de texto.
4. Investigar imagem e produzir texto apropriado.
5. Reconhecer as especificidades desses textos: onomatopéias, os tipos de balões, o humor, as características dos personagens etc.
6. Saber encontrar as tiras nos diversos cadernos de um jornal ou em um gibi.
7. Ouvir e respeitar idéias dos colegas.
8. Gostar de ouvir este tipo de histórias em quadrinhos.
9. Preservar o material coletivo da classe.

Ações do professor

1. Selecionar semanalmente tiras que sejam adequadas à faixa etária, em jornais, em gibis, ou livros dedicados a um único personagem, como Mafalda, Garfield etc.
2. Considerar os saberes das crianças sobre os personagens apresentados.
3. Afixar histórias em quadrinhos já conhecidas nas paredes (ou murais) da sala para que as crianças possam ler e se divertir com os textos nos momentos que quiserem.
4. Repetir a leitura de histórias em quadrinhos já conhecidas.
5. Garantir que as crianças conheçam os personagens das histórias em quadrinhos lidas antes de produzir as próprias histórias com esses personagens.
6. Promover, freqüentemente, leituras de histórias em quadrinhos afixadas no mural da sala para todo o resto do grupo.
7. Garantir que as crianças conheçam a função comunicativa dos diferentes tipos de balões: quando está pensando, quando está falando, quando é o narrador que está falando e não o personagem, para utilizá-los em suas histórias.
8. Conversar, freqüentemente, com o grupo sobre o cuidado que se deve ter com os materiais coletivos.

Etapas previstas

1. Levar os jornais selecionados para a roda, apresentando as partes que compõem um jornal feito para as crianças, destacando, principalmente, as tiras em quadrinhos e seus autores.
2. Conversar com o grupo sobre os personagens que conhecem das histórias em quadrinhos e suas características.

3. Apresentação de novos personagens e autores para ampliação do repertório das crianças.
4. Conversar sobre as características das histórias em quadrinhos: as onomatopéias, os tipos de balões, as características dos personagens etc.
5. Conversar sobre a confecção do álbum e a oportunidade de contribuir com o acervo da escola e com as outras crianças que irão ler e se divertir com ele.
6. Em cada roda de leitura de histórias em quadrinhos, repetir a leitura duas ou mais vezes e, em seguida, afixá-la na parede da sala para que possam ler sozinhos.
7. Promover situações de leitura de histórias em quadrinhos já memorizadas, solicitando que algumas crianças leiam sozinhas e as outras observem.
8. Levar uma história em quadrinhos (uma tira) nova - ainda não lida para o grupo - com os balões tampados e pedir que produzam coletivamente uma história a partir das ilustrações, isto é, que investiguem a imagem, retomem as características conhecidas dos personagens e produzam um texto apropriado. Depois das várias criações diferentes do grupo, apresentar a original e conversar sobre a versão de que mais gostaram. Escrever a versão eleita nos balões que estavam tampados.
9. Montagem do álbum de histórias em quadrinhos com o grupo e doação ao acervo da escola.
10. Manhã de lançamento do álbum e finalização do projeto.

Projeto 7 – Aids: educação de jovens e adultos[11]

Justificativa

Neste projeto, os alunos terão a oportunidade de desenvolver procedimentos de pesquisa utilizando diferentes fontes de informação sobre o assunto abordado: livros, revistas, jornais, filmes. O tema escolhido é aids, por se tratar de um assunto de real importância para os alunos, tanto no sentido de esclarecê-los sobre o assunto, e assim mudar as atitudes em relação à doença, como para que possam se tornar orientadores sobre esse assunto no seu entorno.

A produção de textos informativos ocorrerá em um contexto significativo, possibilitando que os alunos dominem a escrita e leitura de textos de informações científicas para que compreendam função, trama e caracterização lingüística e façam uso desse tipo de texto.

Produto final

Produzir um folheto informativo sobre aids que contenha informações sobre a doença: o que é, como se transmite, prevenção, onde é possível procurar ajuda.

Objetivo compartilhado com os alunos

- Saber mais sobre a doença.
- Produzir textos informativos.

11 Projeto elaborado e desenvolvido pela educadora de jovens e adultos e formadora do programa Parâmetros em Ação Miriam Orensztejn.

O que se espera que os alunos aprendam

1. Aprender procedimentos de pesquisa por meio de leitura de textos informativos e vídeo.
2. Fazer uso da escrita como registro dos conhecimentos construídos ao longo do processo.
3. Escrever textos informativos preservando suas características.
4. Utilizar a escrita como recurso para a organização e socialização dos conhecimentos adquiridos.
5. Aprender procedimentos de revisão de textos.
6. Ter autonomia para pesquisar novos assuntos, consultando diferentes fontes de informação.
7. Valorizar o trabalho em grupo.
8. Avançar no conhecimento da escrita alfabética.
9. Identificar as características gráficas dos textos.
10. Interpretar e relacionar os textos de acordo com o contexto no qual estão inseridos.
11. Ler sabendo localizar e selecionar as informações necessárias.
12. Ler buscando o significado do texto por meio dos índices do próprio texto, incluindo leitores que não dominam a escrita alfabética.

O que o professor deve garantir no decorrer do projeto

1. Selecionar, com antecedência, materiais sobre o assunto – cartazes, vídeos, fotos, livros, enciclopédias, folhetos informativos.
2. Levar para a classe textos informativos como modelos e fontes de informação para os alunos poderem consultar sempre que preciso.
3. Favorecer as iniciativas individuais e coletivas, acolhendo as idéias dos alunos para que a partir delas possam construir novos conhecimentos.
4. Garantir, sempre que possível, o trabalho em grupos para que os alunos possam ser parceiros de fato, colocando em jogo os saberes individuais, tanto nas atividades de escrita como de leitura.
5. Incluir a participação dos alunos a cada retomada do planejamento do projeto.
6. Contato freqüente com textos informativos (científicos e notícias) que contemplem diversos assuntos, inclusive o tema estudado, para que possam estabelecer relações das novas informações com o que já sabiam (seus conhecimentos prévios).

Etapas previstas

1. Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a partir da seguinte situação-problema: "Todos os dias, vemos pela televisão ou lemos nos jornais notícias que contam sobre pessoas que morreram com aids. Usamos banheiros públicos, sentamos nos bancos dos ônibus, trens e metrôs, onde sentam milhares de pessoas que não conhecemos. Falamos, beijamos e respiramos próximos a outras pessoas. Se não

sabemos quem está ou não com aids e se a doença é tão perigosa, como não estamos todos contaminados pelo vírus da aids?".

2. A partir das discussões sobre a situação-problema, verificar o que os alunos já sabem, o que não sabem e o que consideramos fundamental que saibam.
3. Registrar com os alunos o que já sabem, o que gostariam de saber e o que o professor considera importante que saibam.
4. Oferecer textos informativos e vídeos que tratem das questões acima.
5. Reescrita e leitura de textos informativos sobre o tema estudado e outros temas, para o domínio desse tipo de organização textual.
6. Retomar a listagem sobre o que gostariam de saber verificando o que já sabem e o que falta saber.
7. Fornecimento de novos textos para que possam ampliar ou completar informações.
8. Produção de texto informativo utilizando os procedimentos de escrita: planejamento do texto a partir da elaboração de um roteiro, produção da primeira edição (rascunho), revisões do texto e edição final:
   - revisão pela educadora dos textos, compreensão e organização das idéias, com retorno para os educandos através de bilhetes indicativos;
   - revisão dos educandos com o apoio dos bilhetes;
   - digitação dos textos, retornando-os para os educandos revisá-los, em relação ao conteúdo e escrita correta das palavras;
   - revisão, com o apoio da educadora, analisando cada texto com seu respectivo produtor;
   - edição final.

A encantada Chapeuzinho Vermelho

*Edilene Pincinato e Elisabete M.G. Sereno**

Era uma vez uma menininha que morava numa floresta distante. Certa vez, ganhou de presente uma capa com capuz vermelho. Tanto gostou do presente que nunca deixava de usá-lo, por isso ficou conhecida por Chapeuzinho Vermelho.

Mas esta menina morava com sua madrasta, uma senhora má, e com suas duas filhas arrogantes. Elas faziam Chapeuzinho Vermelho trabalhar sem parar:

– Chapeuzinho!

– O quê?

– Já para a cozinha, não esqueça de limpar o chão! – dizia a madrasta.

– Está bem. – respondia Chapeuzinho. Depois posso passear no jardim?

– Passear? Nem pensar! – retrucava a madrasta.

– Ela pensa que é gente, esta menina horrorosa, sempre com essa capinha vermelha tão fora de moda! – diziam sempre as filhas da madrasta, irreverentemente.

E Chapeuzinho Vermelho trabalhava, trabalhava e trabalhava …

Um belo dia:

– Chapeuzinho, já aqui! – gritou a madrasta.

– Sim senhora.

– Quero que leve esses doces para sua avó, a mãe de seu falecido pai, aquela velha sonsa – dizem que está doente. Ela bem que poderia morrer logo, assim eu ficaria com aquela casa também.

– Que maravilha mamãe, mais uma casa, mais dinheiro, mais vestidos, ficaremos mais bonitas!

– Bonitas, vocês! Nem vestidas de ouro! – disse Chapeuzinho.

– Mamãe, dê um castigo para essa menina atrevida, faça-a passar todos os nossos vestidos em uma hora! – pediram as meias-irmãs.

– Não meninas, já vou mandá-la para a floresta mais perigosa que existe, com muitos lobos e animais selvagens, é o suficiente – disse a madrasta.

E lá se foi Chapeuzinho Vermelho pela floresta com sua cesta de doces.

De repente, Chapeuzinho ouviu vozes ao longe, parecia uma canção: “Eu vou, eu vou,

* Professoras da Rede Municipal de Jundiaí, SP.

pra casa agora eu vou, parará-tchim-bum, parará-tchim-bum, eu vou, eu vou…".

As vozes sumiram aos poucos, e a menina continuou andando, observando as flores, os pássaros. Logo avistou um riacho de águas claras e límpidas. Parou para descansar:

– Puxa! Que lugar bonito! Mas preciso me apressar, esta floresta é cheia de lobos.

Quando se levantou para ir embora viu uma bruxa com uma cesta cheia de maçãs. Chapeuzinho assustou-se:

– Não fuja menina, eu só quero uma informação – disse a bruxa.

– Quem é você? – perguntou Chapeuzinho.

– O quê? Você não me conhece? Eu sou a mulher mais linda do mundo, quer dizer, eu era até aquela menina ridícula crescer e aparecer.

– Quem?

– Ah! Eu odeio essa menina, não posso nem dizer o seu nome, mas tenho uma surpresinha para ela!

Nesse instante a bruxa deu um passo à frente, tropeçou, caiu e derrubou todas as maçãs.

– Droga! Minhas maçãs! – gritou, enfurecida.

Chapeuzinho ficou encantada com tão belas maçãs e pegou uma, colocando-a em sua cesta, sem que a bruxa percebesse.

– Não! Não precisa me ajudar! Eu mesma recolho tudo! Só quero que me diga onde fica a casa dos sete anões!

– Mas eu não sei! – respondeu Chapeuzinho.

– Menina burra! Me dê licença que não tenho tempo a perder! – disse a bruxa, empurrando Chapeuzinho para o lado.

Raivosamente a bruxa saiu andando pela floresta atrás de Branca de Neve.

Chapeuzinho ficou aliviada, pois estava com medo da bruxa:

– Puxa! Pensei que ela ia me transformar em sapo, dragão ou sei lá o quê. Ah! Mas que maçã linda esta que peguei, deve estar deliciosa!

Quando estava prestes a morder a fruta, ouviu uma voz:

– Chapeuzinho!

– Quem é? – perguntou a menina.

– Sou eu!

– Eu quem? Quem está falando comigo? Será que estou sonhando? Ou será um feitiço daquela bruxa?

– Não, não é um sonho, sou eu, o Lobo!

– Ah, não! Um Lobo!

– Calma menina, não vou lhe fazer mal, só quero saber onde vai e o que tem aí nesta cesta.

– Não pode ser! Quando fico livre daquela madrasta e das suas filhas, encontro uma bruxa, ela vai embora e agora me aparece um Lobo! Ah! Que vida a minha!

– Você não respondeu às minhas perguntas, Chapeuzinho!

– Eu estou indo levar esses doces para minha avó, do outro lado da floresta, por quê?

– Por nada, eu só queria saber. É que estou com muita fome e pensei se você não poderia me dar esses doces.

– Ah! Não posso seu Lobo, minha madrasta me mata, se souber.

– E esta maçã, parece deliciosa.

– Também não posso te dar, é para minha avó! – mentiu Chapeuzinho, pensando comê-la mais tarde.

– Menina malvada e egoísta, pois então eu vou devorar sua velha avó! – disse o Lobo saindo em disparada.

Chapeuzinho Vermelho muito assustada saiu correndo floresta adentro.

De repente, ouviu uma bela voz chamar por ajuda. Era uma linda donzela loura, com longas tranças, que estava presa no alto de uma torre.

– Me ajude, por favor! Estou presa aqui nesta torre, não posso descer, só um príncipe pode me salvar!

– Perdoe-me, mas preciso correr, o Lobo Mau vai devorar minha avó, mas, se eu encontrar um príncipe, mando vir aqui te buscar!

Enquanto isso, o Lobo corria por outra estrada para ver se chegava primeiro à casa da avó da menina.

E Chapeuzinho continuou pela floresta, até que chegou a uma casa toda feita de chocolate, biscoitos, balas e doces, onde morava uma fada madrinha, para quem, apressadamente, contou sua história.

– Não chore menina, eu vou ajudá-la a ir para a casa de sua avó – disse a fada.

E apontando com a varinha mágica, a fada transformou uma abóbora em uma bela carruagem, puxada por quatro cavalos.

Partiu assim em disparada para a casa de sua avó, a menina da capinha vermelha.

Finalmente chegou. Quando ia bater à porta, viu o Lobo que se aproximava rapidamente para alcançá-la.

– Eu pretendia comer sua avó primeiro, mas já que está aqui, vou te devorar agora! – gritou o animal, lambendo os beiços.

A menina assustada correu, pulou a janela e trancou tudo.

A avó, quando viu a neta, ficou muito feliz.

– Chapeuzinho, minha neta, que bom lhe ver, eu estava com saudades!

– Fique quieta vovó, o Lobo está aí fora e quer nos devorar!

– O quê? Um lobo? Ah! Minha netinha, eles vivem rondando minha casa.

– Não, vovó, eu encontrei esse aí no meio da floresta e ele está faminto!

Nesse instante, o Lobo nervoso por chegar atrasado gritou:

– Saiam já de dentro desta casa!

– Nós não vamos sair! – responderam as duas.

– Ah! Não vão sair! Eu estou com fome, e é melhor saírem imediatamente!

– Não, não vamos sair!

Chapeuzinho e a avó estavam apavoradas.

– Vocês pensam que vão se livrar de mim? Vou soprar esta casa até derrubá-la. – esbravejou o Lobo repetidas vezes.

A avó de Chapeuzinho estava prestes a desmaiar de medo.

E o Lobo começou a soprar, soprar e soprar. A casa não caiu porque era feita de tijolos e então, cansado de tanto soprar, resolveu arrombá-la. Empurrou a porta com tanta força, que conseguiu arrebentá-la e entrar.

Agora, definitivamente as duas estavam prestes a morrer!

– Eu não disse! Agora vou devorá-las! – falou o bichano sorrindo de felicidade. Você não quis me dar esses doces, Chapeuzinho, pois agora vou comer vocês de uma só vez!

– Calma, seu Lobo, toma, eu lhe dou tudo, mas não nos coma por favor! – implorou Chapeuzinho.

– Ah! Agora você está ficando boazinha. Ah! Mas que maçã apetitosa essa!

– É toda sua, seu Lobo, pode pegar. – disse Chapeuzinho, empurrando a maçã para o Lobo.

– É, vou comer esta maçã como aperitivo, depois devorarei as duas.

O que ele nem ninguém sabia é que aquela maçã era envenenada e estava reservada para Branca de Neve.

Mal o Lobo deu a primeira mordida, caiu desmaiado no chão.

A avó e a menina choraram de tanta alegria.

Em seguida as duas o pegaram e o jogaram dentro do rio.

Ao voltarem para casa:

– Vovó, que susto!

– Nem diga, minha neta, pensei que íamos virar comida de lobo.

– Puxa, vovó, eu não sabia que aquela maçã estava envenenada, que bom que não tive tempo de comê-la.

– Não pense nisto agora, está tudo bem. – disse a avó.

– Vovó, o que é isso? – perguntou Chapeuzinho, olhando para uma estranha máquina com uma agulha na ponta.

– Não mexa, minha netinha, disseram-me que é uma roca encantada. Um dia, certos guardas de um castelo longínquo trouxeram-na porque o rei não queria nenhuma roca em seu reino. Eu nunca a usei porque fiquei com medo.

Mas Chapeuzinho Vermelho, muito curiosa, colocou o dedo na roca.

– Ai! Furei o meu dedo!

Nesse instante, Chapeuzinho caiu em um sono profundo e sua avó também.

Ah! Que ironia do destino!

Pobre Chapeuzinho Vermelho, dormirá por uns anos, até que cresça, e um dia um bravo príncipe, montado em um lindo corcel branco, venha despertar-lhe com um apaixonado beijo de amor.

A assinatura contra a corrupção do escrito

Béatrice Fraenkel*

O decreto de 1554 que torna obrigatória a colocação da assinatura nas escrituras é um marco decisivo na história cultural do Ocidente. Obrigava cada súdito a abandonar sua chancela, signo habitual de validação e identidade havia séculos, e passar a usar um sinal gráfico reservado até então aos letrados e a certos atos particulares como o testamento.

Naquela sociedade, conturbada pelo desenvolvimento da imprensa, a assinatura representava uma experiência à parte, que não era a da escrita nem a da leitura. O escritor passava a aceder ao "poder do inscrito", a integrar essa modalidade de ação totalmente nova: assinar.

Esse acontecimento encerra um período histórico bem longo que se estende do século VI ao XVI e reúne em um só ponto linhas de evolução até então vizinhas. Em primeiro lugar, a obrigação de assinar anuncia a instalação irreversível do direito escrito. No Norte como no Sul do reino, o súdito se afirma pela pena e esta função da escrita só pode reforçar o seu prestígio. Discernimos também, porque a lei se aplica a todos os súditos, o crescimento de uma nova exigência social: que cada um saiba escrever. Por outro lado e em um domínio totalmente diferente, a assinatura que ele traça a partir do próprio nome coroa a chegada do patrimônio. Sabemos que a partir do século XI o sistema de nome único, pouco cômodo, cede lugar a uma dupla denominação e mais tarde à transmissão hereditária do sobrenome! A assinatura concretiza esta inovação capital que transmite a identidade de cada um.

Enfim, um signo novo se instala no centro da cultura ocidental. Pois se falávamos facilmente da "ação" de assinar, *signo*, e do seu resultado, o *signum*, ainda não existia nenhuma palavra como "assinatura". Na Idade Média, tudo ou quase tudo é *signum* e um número impressionante de ações são indicadas com a ajuda do verbo *signo*. Nesse vasto campo semântico de contornos imprecisos, o antigo termo *signatura* reservava-se aos copistas: eram sinais colocados no rodapé das folhas de um livro para servir de referência no momento de reunir os cadernos. Nesse caso, o antigo *signatura* é uma palavra técnica, precisa, sem nenhuma relação com a futura "assinatura". A indústria gráfica o conservou e utiliza ainda hoje. Os dois termos coabitam. Todavia, essa falsa filiação não deixa de ter interesse. Conduz a nos interrogarmos se, como a *signatura*, que permitia aos copistas coser corretamente o livro, também a assinatura contribui à coerência do universo do escrito.

Reagrupamos sob o termo geral de "corrupção" os diversos vícios que afetam os escritos, isto é, os materiais que formam os seus suportes e ameaçam "romper" esse universo. Diante desses riscos múltiplos de alterações, ligados a um estado técnico e ideológico, a assinatura se revela na sua densidade histórica e simbólica e parece mesmo que serve para manter juntos e unidos os elementos essenciais ao bom funcionamento dos escritos.

* Béatrice Fraenkel realizou um trabalho, publicado pela Gallimard, sobre a história da assinatura. In: Jeán Bottéro, Ken Morrison et al. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo, Ática, 1995.

O amor

Caetano Veloso e Ney Costa Santos*

Talvez
Quem sabe um dia
Por uma alameda do zoológico ela também chegará
Ela que também amava os animais
Entrará sorridente assim como está
Na foto sobre a mesa
Ela é tão bonita
Ela é tão bonita que na certa eles a ressuscitarão
O século trinta vencerá
O coração destroçado já
Pelas mesquinharias
Agora vamos alcançar
Tudo que não pudemos amar na vida
Com o estelar das noites inumeráveis
Ressuscita-me
Ainda que mais não seja
Porque sou poeta
E ansiava o futuro
Ressuscita-me
Lutando contra as misérias
Do cotidiano
Ressuscita-me por isso
Ressuscita-me
Quero acabar de viver
O que me cabe, minha vida
Para que não mais existam
Amores servis
Ressuscita-me
Para que ninguém tenha
Que sacrificar-se
Por uma casa, um buraco
Ressuscita-me
Para que a partir de hoje
A partir de hoje
A família se transforme
E o pai
Seja pelo menos o universo
E a mãe
Seja no mínimo a terra

* Sobre um poema de Vladimir Maiakovski.

Relatórios sobre dois projetos

Professor(a),

Abaixo foram transcritos dois relatórios reflexivos sobre o desenvolvimento de projetos. O primeiro foi destinado aos pais de um grupo de crianças de seis anos para que pudessem conhecer mais de perto o trabalho pedagógico envolvido no projeto Autobiografias. O segundo relatório traz reflexões sobre o projeto Causos, que você já teve a oportunidade de conhecer na Coletânea de Projetos.

Projeto Autobiografias*

Aos pais e mães dos alunos do pré,

Vocês estão recebendo o livro de autobiografias produzido pelos alunos do último estágio da Educação Infantil. Nele, as crianças estão deixando um pouquinho de suas vidas através da escrita, estão deixando algumas de suas marcas pessoais, suas preferências e fatos relevantes de suas histórias.

A produção deste livro fez parte de um projeto didático, ou seja, uma modalidade de trabalho em que há uma seqüência de atividades com vistas a um produto final, neste caso, o livro. Desde o início do projeto as crianças já sabiam que iriam escrever autobiografias para um livro e se empenhavam em todas as atividades para alcançar o melhor resultado. Esta é a diferença mais relevante do projeto para as outras formas de organizar os saberes culturais, quer dizer, as crianças compartilham o objetivo do estudo, sabem por que estão realizando determinadas atividades, sabem qual é a funcionalidade deste trabalho e com isso se esforçam e se envolvem porque

* Relatório produzido pela assessora pedagógica Beatriz Gouveia.

atribuem sentido, condição determinante para uma relação favorável com o conhecimento.

Tudo começou com as crianças mostrando o que conheciam de autobiografias e biografias por meio do contato com livros deste gênero que foram selecionados previamente. Folheando e lendo estes livros, elas foram reconhecendo algumas leituras já feitas, e Mário Gabriel antecipou-se ao grupo, definindo o gênero a partir do que conhecia: "São livros que contam a vida de pessoas que já morreram. Às vezes, as pessoas escrevem sobre sua vida antes de morrer: falam o nome dos filhos, da mulher, o que gostavam de fazer, o trabalho". Caroline completou: "No livro do Drácula, não foi ele que escreveu, foi outra pessoa que escreveu sobre a vida dele". Seguimos com a leitura de biografias de personalidades da música, da pintura e da literatura. Por meio das leituras, as crianças foram se familiarizando com este tipo de texto, além de conhecerem um pouco da vida de Portinari, da magnitude da obra de Mozart, se encantarem com as férias de Monteiro Lobato no sítio e se indignarem com a infância de Heitor Villa-Lobos, que tinha suas pernas amarradas pelo pai para fazer a lição. A partir deste repertório, o grupo escreveu um roteiro contemplando todos os assuntos que gostariam de escrever nas autobiografias: nome, local de nascimento, nomes dos pais e irmãos, o que mais gostam de fazer na escola, as comidas preferidas, as histórias mais queridas, entre outros, como poderão conferir.

Com o roteiro pronto, o próximo passo foi escrever uma biografia coletiva para experimentar a produção deste tipo de texto que acabavam de conhecer.

A etapa seguinte foi a revisão deste texto coletivo a partir da pergunta: "O que precisamos fazer para que esta biografia fique mais bonita e mais gostosa de ler?". Para obter esta resposta lemos várias histórias de autores conhecidos do grupo (Monteiro Lobato, Irmãos Grimm, Bram Stoker) e pedimos que dissessem quais eram as palavras mais bonitas que esses autores utilizavam e o que faziam para deixar aquele texto tão gostoso de ler (chamamos esta atividade de revisão de texto bem escrito). As crianças responderam com a precisão de um escritor, foram rápidas e fulminantes, afinal, elas sabem o que faz a diferença, elas percebem que a linguagem escrita é diferente da linguagem falada, apenas precisam da oportunidade de pensar e dizer.

Em seguida escreveram uma lista com as expressões, conectivos e palavras que também gostariam de utilizar em suas autobiografias, como por exemplo: desde então, tal qual, predileta, emocionante, porém, silenciosamente, entre outras. Daí em diante tivemos uma temporada intensa de produção de texto, revisão e ajustes… uma cadência de atividades embaladas por uma atmosfera colaborativa – líamos as biografias de todos e juntos revisávamos e definíamos uma versão aprimorada.

Alguns alunos escreveram de próprio punho, ou seja, produziram e grafaram o texto, outros produziram o texto oralmente (ditaram) e as professoras escreveram,

portanto todos os textos são de autoria das crianças. Como sabem, um dos imperativos da sala de aula é a diversidade, isto é, os ritmos da aprendizagem são diferentes e nós educadores respeitamos os ritmos, apresentando desafios ajustados para cada um, cuidando para que a "música não vibre alta demais" para um corpo. A heterogeneidade faz parte da vida escolar e a nós cabe respeitar e planejar boas situações de aprendizagem para todos.

Vocês poderão observar que algumas das crianças que escreveram de próprio punho já escrevem alfabeticamente, no entanto, ainda não conseguem coordenar a escrita com a necessidade de segmentar as palavras em um texto e nem de pontuar, o que é natural quando estão estabilizando a compreensão sobre o sistema de escrita. Em algumas biografias vocês encontrarão a escrita das crianças de um lado e uma tradução no outro, pois apesar de algumas delas já escreverem alfabeticamente, quando estão diante do desafio de produzir o texto e grafá-lo, escrevem algumas palavras silabicamente, ou seja, colocam uma letra para cada emissão sonora. Comparando as escritas das crianças com a escrita convencional (registrada no verso da folha), poderão conferir um pouco o processo de compreensão sobre o sistema de escrita.

Nosso objetivo não era apresentar um texto perfeito com todos os aspectos corrigidos, pois isso não seria possível neste momento da aprendizagem do grupo. Alguns estão estabilizando a escrita alfabética e tinham como desafio criar um texto autobiográfico, considerando as questões estéticas discutidas. O foco da reflexão dos alunos era esse: a produção de texto de autoria. As questões ortográficas, gramaticais e a pontuação serão objeto de reflexão nos próximos anos; agora, o motivo de celebração é a capacidade criadora e a apropriação da linguagem escrita.

Considerando as necessidades de aprendizagem do grupo, este projeto foi a escolha certa e precisa. O livro é uma amostra da competência escritora destes pequenos estudantes que revelam a cada instante a capacidade de transformar sua curiosidade em energia intelectual.

Como testemunhas do envolvimento e entusiasmo dos alunos, lançamos o livro de biografias. Agora é com vocês, aproveitem a beleza e o lirismo que emanam das palavras planejadas, pesquisadas, fluidas e marcadas pelo esforço de quem quer aprender.

Um abraço,
Bia

PROJETO AUTOBIOGRAFIAS

Objetivo compartilhado com os alunos (produto final)

Escrever um livro de autobiografias do grupo.

Justificativa

O objetivo deste projeto é criar um espaço de reflexão sobre as características da linguagem escrita e promover situações de leitura e escrita de biografias e autobiografias. A opção pelo livro como produto final se deve ao fato de significar um destino real e interessante para os alunos, o que contribui para que se esforcem e se dediquem em todas as etapas, e para que atribuam sentido a todas as revisões necessárias antes do lançamento do livro.

O que se espera que os alunos aprendam

1. Que todos podem produzir bons textos, mesmo antes de saber a grafia convencional das palavras, desde que ditem para o professor ou para outro colega mais experiente.
2. As características específicas das biografias: tipo de linguagem mais usual, expressões utilizadas, apresentação da estrutura do texto.
3. Alguns procedimentos de revisão de texto (reler cada parte escrita, verificando a articulação com o que já foi escrito e planejando o que falta escrever, fazer rascunhos, suprimir repetições etc.) com a ajuda do professor.
4. Alguns procedimentos de revisão de texto bem escrito: anotar as palavras e expressões de que mais gostou e que gostaria de utilizar em seu texto, destacar a forma que o autor utilizou para comunicar uma idéia ou um acontecimento, com a ajuda do professor.
5. Escrever um roteiro para a produção do texto.
6. Escrever coletivamente uma biografia.
7. Revisar o próprio texto, inserindo palavras e expressões que destacou de outros textos (em atividades de revisão de textos bem escritos) no contexto adequado.
8. Valorizar o trabalho em grupo.

O que o professor deve garantir no decorrer do projeto

1. Selecionar várias biografias e autobiografias de personalidades conhecidas do grupo.
2. Incentivar a análise dos alunos sobre a estrutura das biografias mediante perguntas como: o que sempre está escrito nestes textos? Como eles começam e terminam?
3. Disponibilizar, diariamente, todos os livros referentes ao projeto.
4. Garantir, sempre que possível, o trabalho em grupos para que os alunos possam

ser parceiros de fato, colocando em jogo os saberes individuais.

5. Incluir a participação dos alunos a cada retomada do planejamento do projeto.
6. Favorecer as iniciativas individuais e coletivas, acolhendo as idéias dos alunos e possibilitando que sejam colocadas em prática.

Etapas previstas

1. Disponibilizar biografias de personalidades conhecidas para os alunos manusearem e lerem.
2. Ler biografias de personalidades conhecidas e conversar sobre as características que reconhecem nestes textos e que os diferenciam de outros.
3. Compartilhar com os alunos o objetivo do projeto.
4. Apresentar outros livros de biografias feitos por crianças para conhecerem um modelo.
5. Escrever, junto com o grupo, um roteiro com os aspectos que gostariam de abordar em suas autobiografias.
6. Promover uma escrita coletiva da biografia de um aluno do grupo para que experimentem a produção deste tipo de texto.
7. Propor uma revisão deste primeiro texto escrito pelo grupo a partir da pergunta: "O que precisamos fazer para que esta biografia fique mais bonita e mais gostosa de ler?".
8. Ler biografias bem escritas e de personalidades conhecidas para revisão de texto bem escrito.
9. Propor que o grupo destaque as palavras e expressões que os autores utilizaram nesses textos que consideram mais bonitas e que gostariam de utilizar em seu próprio texto.
10. Escrever as palavras e expressões que os alunos destacaram dos textos lidos em uma lista, para que, ao escrever suas autobiografias, possam consultá-la.
11. Propor que escrevam a primeira versão de suas autobiografias a partir do roteiro escrito e da lista com as palavras e expressões que gostariam de utilizar.
12. Colocar-se no lugar de escriba para os alunos que não escrevem convencionalmente.
13. Promover revisões, individuais e coletivas, das primeiras versões, considerando o roteiro proposto e a adequação das palavras que retiraram da lista ao contexto.
14. Propor que escrevam a segunda versão, conforme as revisões realizadas.
15. Procedimentos de revisão já descritos anteriormente.
16. Fazer a terceira revisão se for necessário.
17. Realizar os auto-retratos para ilustrar as autobiografias.
18. Escrever o índice e a capa.
19. Digitar as autobiografias e encadernar os exemplares.
20. Organizar o lançamento do livro com tarde de autógrafos para os pais.

Projeto "Sei não, só sei que foi assim" (Causos)*

A atividade inicial: "assuntando" as crianças

Com essa idéia na cabeça, comecei a investigar meu grupo. Sempre fico em dúvida sobre o que as crianças já sabem. Nesse caso, não foi diferente. Eu queria conhecê-las. Para que me contassem tudo o que sabiam sobre os causos, seria melhor que eu contasse um causo e ouvisse o que as crianças tinham a comentar. Então contei que, quando eu era pequena, minha avó costumava falar do "homem do saco", quando não queria que fizéssemos alguma travessura ou simplesmente quando queria que atendêssemos aos seus pedidos. As crianças disseram:

– Ah! Eu também conheço!

– Minha mãe também fala!

– Minha avó não inventou essa história – disse a eles –, ela deve ter escutado de alguém. Eu encontrei uma história parecida no livro de um autor que se chama Câmara Cascudo. Essa história se chama "A menina dos brincos de ouro", e é assim…

Contei a história. Eles ficaram vidrados! Depois quis saber se as crianças conheciam histórias desse tipo. Um menino conhecia "Papa-Figo", história de um homem que pega o fígado das pessoas e faz remédio. Outra criança disse que uma vez seu irmão lhe contou que estava andando no mato com um amigo e de repente apareceu um homem com olhos brilhantes, de luz verde.

– Isso aconteceu de verdade? – perguntei a ele.

– Aconteceu.

– Esse tipo de história é contado para assustar as pessoas, não é verdade. Seu irmão queria assustar você – retrucou outra criança, colocando muito bem uma característica importante desse tipo de narrativa.

Como já conheciam algo sobre esse tipo de narrativa, eu precisaria pensar num projeto que ampliasse o repertório de causos do grupo, que apresentasse outros textos da tradição oral para que pudessem comparar, promovendo uma reflexão sobre as especificidades da linguagem oral e escrita.

A criação de desafios:
atribuir responsabilidade e desenvolver autonomia

As rodas de causos aconteciam todos os dias. Eu contava os meus, Selma contava os que seu avô lhe contara. Suely, a professora da turma, lia e pesquisava causos novos. As crianças ficavam alvoroçadas, e mesmo aquelas que não tinham nenhum causo para contar acabavam inventando um. Os irmãos Diego e Paulo mostraram-se bons contadores, capazes também de inventar histórias.

Percebendo o grande interesse do grupo, investi para que todos trabalhassem com mais autonomia. A escola já os faz esperar demais, acostumando-os a seguir instruções.

* Relatório escrito pela professora e formadora Edi Fonseca sobre o projeto "Causos", desenvolvido com um grupo de alunos de 9 a 10 anos, no Centro de Juventude Dom Bosco, São Paulo, e publicado na *Avisa lá* (n. 4, ago. 2000), revista para a formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que a professora não precisa ficar conduzindo o tempo todo e que muitas coisas podem ser feitas sem que ela participe diretamente. O papel do educador é o de orientar as crianças, mas também deixá-las realizar tarefas sozinhas, sem tanto controle. As crianças precisam movimentar-se, sair da sala, realizar tarefas, entrar em contato com outras crianças. Delegar tarefas para o grupo é um grande desafio, que ajuda a desenvolver responsabilidade, a amadurecer e a perceber que é bom crescer, conhecer e sentir-se valorizado.

Felizmente o produto final escolhido pelo nosso projeto dá essa possibilidade às crianças. Por isso foi fácil compartilhar com elas o planejamento do trabalho. Elas se reuniram em seus grupos e fizeram as anotações necessárias para os planos de atuação. Foi muito produtivo! Suely disse que, daquele dia em diante, as crianças se tornariam as repórteres do projeto, e todos fizeram sua parte.

Ed Carlos, auxiliado por Suely, escreveu cartas para as crianças de outra escola, que estudavam o mesmo assunto. Contou o que já sabiam e enviou dois causos, eleitos pelo grupo, que haviam sido mandados pelas famílias. Dias depois trouxeram a resposta das crianças da escola com seus causos fantásticos para ler na roda.

Jéssica, Edinalva, Marília e Taís foram as pesquisadoras responsáveis por trazer novos causos, gravados ou escritos. Elas visitaram as salas do CJ (Centro de Juventude) e da creche, falaram sobre o projeto para os colegas, professores e funcionários. Recolhiam tudo e levavam para a sala. Até marcaram um dia para que uma pessoa viesse contar pessoalmente.

Márcio, Cláudia, Roger e Rubens compunham a equipe de digitação: organizaram os causos das famílias e dos funcionários, criando um acervo da turma. Lucas, Roberto, Paulo, Ed Carlos e Diego ficaram responsáveis pela sonoplastia. Com os professores de música do CJ, eles pesquisaram instrumentos musicais, sons e CDs que usaram na sonoplastia das histórias. Tiveram a idéia de marcar o texto com S1, S2, S3, S4, S5, para saberem o exato momento em que deveriam colocar esses sons.

Carlinhos, Douglas e Alírio, que adoram desenhar, se encarregaram de construir um painel com notícias sobre o projeto, desenhos de algumas histórias e algumas fotos da turma, para informar o CJ e a creche sobre o que o módulo II estava fazendo, convidando-os a participar. Escreveram no alto: "Conte um causo pra gente e ganhe outro de brinde! Se alguém conhece um bom causo, procure o pessoal do módulo II".

Os causos no cinema

Levei o filme *A marvada carne*, de André Klotzel, em vídeo. Uma história muito simples e bastante divertida. Nem é preciso dizer o quanto gostaram e aproveitaram. Com tudo o que conheciam, puderam identificar muitos causos ao assistir ao filme.

– Isso é um causo! Isso é um causo! – avisavam entusiasmados.

O episódio favorito foi o de Nhô Quim, que compra uma galinha e espera pelo diabo, à meia-noite, para poder revendê-la por um valor mais alto. Só que, em vez do diabo, aparece uma moça (Regina Casé), que tenta comprar a galinha por um preço menor. De repente, começa a sair um rabo de diabo debaixo da blusa dela, seu rosto se transforma, sua voz se

modifica… Ah! As crianças caíram na gargalhada! É claro que depois que o filme terminou precisei voltar a fita duas vezes nesse pedaço.

Pedi que Sueli redigisse o causo com as crianças e afixasse-o na parede da sala para que a turma da manhã pudesse ler também. Sugeri ainda que os dois períodos trocassem os causos que as famílias contavam, o que seria um bom motivo para que fossem registrados.

Num outro dia, leram o livro de Cornélio Pires no qual aparecia um dos causos do filme. As crianças ficaram atentas à leitura e sabiam o que as palavras significavam, mesmo sendo de difícil compreensão.

A leitura de textos considerados difíceis

Num dia, li para o grupo *A moça e a vela*, de Câmara Cascudo. Eu já percebera que aquelas crianças se interessavam por terror, suspense, assombração, por isso escolhi esse texto, que tem um toque de assombração. Dei uma cópia a cada um e pedi que anotassem a bibliografia, ou seja, a fonte de onde foi retirado o texto que tinham em mãos. Selma, a coordenadora que acompanhava o trabalho, sentou-se perto de Ana, uma criança que ainda não sabia ler, para apoiá-la. Pedi que grifassem as palavras que não entendiam. Depois da leitura discutimos as palavras que podiam ser compreendidas através do contexto da própria história. Relemos e, ao final, todos já estavam encantados com aquela leitura.

– É verdade ou mentira que a história aconteceu? – perguntou Edinalva – Credo! Eu, hein!

Nem todas as palavras podiam ser compreendidas pelo contexto. Termos como anelado, amuado, entre outros, eram absolutamente estranhos para o grupo. Mas essa dificuldade não deveria impossibilitar o acesso aos textos para essas crianças. Pensando nisso, resolvi introduzi-las no uso do dicionário. No dia seguinte, levei *Boi Leição*, um texto engraçado, um pouco longo, que tem um certo suspense até revelar como a trama será resolvida. Listamos as palavras desconhecidas na lousa, e propus uma pesquisa no dicionário. Nem todas as crianças sabiam usá-lo, por isso uma delas teve de explicar:

– Primeiro a gente olha pra primeira letra, se elas forem iguais, então a gente vê a segunda…

Fiz algumas propostas para ajudá-los a conhecer mais aquele portador de texto. Pedi que lessem as palavras que se encontravam em negrito, no cabeçalho de cada página. Ninguém soube responder para que elas serviam. Pedi então que as procurassem nas colunas e observassem suas posições na página. Depois, propus que observassem outras palavras como aquelas, que aparecem nas extremidades das outras páginas. E puderam assim perceber a regularidade. Os meninos pareciam estar descobrindo a América! Afoitos, queriam contar pontos para o grupo que descobrisse primeiro. Com toda aquela empolgação, propus outro desafio. Eu destacava uma palavra na lousa e perguntava a que página ela pertencia. A sala veio abaixo! Tivemos de bolar um placar na lousa para marcar os pontos que faziam. Depois, dei a cada grupo um volume do dicionário e pedi para que procurassem as palavras escritas na lousa. As crianças também conversaram sobre os verbos que apareciam conjugados no texto e no infinitivo no dicionário. Entendendo as palavras do texto, puderam compreender melhor seus significados.

Selma, a coordenadora que nos acompanhava, distribuiu pastas para que todas as crianças pudessem guardar seus textos e ler sozinhas quando quisessem.

Diferenças entre contar e ler histórias

Contar histórias é igual a ler histórias? Você já pensou nisso? Foi o que eu propus que as crianças pensassem. Algumas defenderam a opinião de que ler é mais fácil porque o texto está lá, não dá para esquecer os detalhes da história. Outras achavam que contar com as próprias palavras é melhor, pois ler é muito difícil. Para alimentar ainda mais a discussão, dividi a turma em quatro grupos: dois iriam ler para o grupo a história *A moça e a vela* e os outros dois deveriam contá-la. Dei um tempo para que os grupos se organizassem, estudassem, ensaiassem. Selma coordenou a leitura dando dicas sobre a entonação do narrador, trabalhando com o jeito dos personagens, discutindo como eram e como viviam. Passando pelos grupos, fui orientando-os para que pudessem guardar na memória os pontos principais do conto, na seqüência correta. Formei equipes que se ajudavam, pois há na turma muitas crianças que lêem "dando soquinhos":

– Mi-nha fi-lha, di-zi-a a mãe du-ma…– o que prejudica a compreensão do texto.

Pedi então que, em duplas, lessem uns para os outros. Passando pelas duplas, pude discutir momentos de pausa, entonação e uso de pontuação durante a leitura.

As crianças estavam ansiosas e nervosas para a gravação. Alguns até corados! Mas se saíram bem. Deram risada dos próprios erros, às vezes sorriam uns para os outros devido à exposição diante do grupo. Eles puderam dar dicas para os amigos melhorarem. É claro que um ou outro riu, provocou, deixando o colega nervoso, mas tudo dentro dos conformes. Resultado da nossa polêmica:

– É difícil contar, a gente tem que ficar prestando atenção no que vai falar pra não ficar faltando nada! – comentou um garoto.

– Às vezes as idéias somem da cabeça – disse o outro, concordando com o amigo.

– A gente fica falando toda hora aí, aí, aí… – disse uma menina mostrando o quanto esteve atenta ao seu trabalho diante do desafio.

– A gente não pode pular pedaços da história – completou o outro.

Decidiram então gravar a fita lendo, e não contando.

Os vários jeitos de contar histórias

Num outro dia ouvimos trechos de um CD do Chico dos Bonecos – *Histórias Gudórias de Gurrunfórias de Maracutórias, Xiringabutórias* (Gravadora Palavra Cantada) –, e um trecho de uma história de um CD do jornal *Folha de S. Paulo*, da coleção "Histórias de Todos os Tempos". Propus que ouvissem com atenção, para perceber como fazem os contadores de histórias: precisam ser claros, ter boa dicção, falar ou ler devagar, colocar a emoção na voz. Por fim, compararam as duas gravações e perceberam que Chico dos Bonecos é mais expressivo. Disseram que ele tem um jeito engraçado para contar as histórias e que conseguem entender todas as palavras que ele diz.

Sugeri então que relêssemos o conto *A moça e a vela*, de Câmara Cascudo, com a

intenção de trabalharmos a interpretação dos contadores. Fizemos um aquecimento de voz, usado por atores de teatro e cantadores. As crianças ficaram muito concentradas, sentindo-se muito importantes! Em seguida nos detivemos sobre a leitura de diferentes momentos do texto – o de suspense, o de graça etc. – e as várias formas de expressão e o jeito de cada personagem. As crianças trabalharam bastante envolvidas. Poucas liam com fluência, talvez umas três. Outras tinham problemas de compreensão, ou de inibição, pois sabiam que suas leituras não eram boas. Mas nada disso as excluía do trabalho. Para elas foi importante ler a mesma frase várias vezes, de várias maneiras: isso as encorajou a ler em público, auxiliou na compreensão e na busca da entonação adequada à leitura.

Na leitura em voz alta, todos estavam se expondo e dando o melhor de si. Pude observar que, enquanto algumas crianças estavam lendo, outras, envolvidas e comprometidas, ensaiavam o mesmo trecho para se saírem bem na sua vez. Procurei ficar bem perto, com as mãos nos ombros daquelas que tinham maior dificuldade para ler ou que se mostravam inseguras. Ed Carlos, um dos garotos que não gostavam de ler, passou a apreciar e participar das rodas de leitura. Marília, sua companheira, disse que gostou muito da leitura do texto de Cornélio Pires e até me pediu para ler novamente. Michel queria saber onde eu encontrava esses livros, pois ele queria comprar os *Contos de assombração*. Grandes conquistas!

O interesse em ouvir outras gerações

O pai de Selma conhecia muitos causos e podia contar alguns para aumentar nosso repertório. As crianças quiseram convidá-lo para uma roda de causos no CJ. Tínhamos que fazer o convite: escrevi na lousa o que elas iam dizendo. Às vezes ficava sem sentido, sem concordância, sem algumas informações importantes. Fui auxiliando na organização das idéias e corrigindo o texto com elas. No dia combinado, o sr. Roberto, pai de Selma, compareceu ao CJ para contar causos às crianças. Foi o maior sucesso! Ele chegou com uma lista para poder lembrar de tudo o que tinha de contar.

As crianças se sentaram no chão, próximas ao contador, para acompanhar de perto o que ele dizia. Ele contou muitas histórias que haviam acontecido consigo e com seus parentes. Falou sobre muitas coisas do passado. Causos engraçados e tristes.

As crianças também fizeram perguntas:

– O senhor já contou causos em outros CJs?

– Com quem o senhor aprendeu a contar causos?

– Quantos filhos o senhor tem?

Depois de tanta conversa, hora do lanche. Teve doce e suco. Educadamente, as crianças deixaram o sr. Roberto se servir primeiro. No final, presentearam-no com um marcador de livros confeccionado por uma das crianças.

As informações do sr. Roberto ajudaram as crianças a concluir o produto final deste projeto, a fita com as narrativas escolhidas pelo grupo. Ela foi doada à instituição Laramara, que atende cegos.

A mulher do vizinho

Fernando Sabino*

Na rua onde mora (ou morava) um conhecido e antipático General do nosso Exército, morava (ou mora) também um sueco cujos filhos passavam o dia jogando futebol com bola de meia.

Ora, às vezes acontecia cair a bola no carro do General e um dia o General acabou perdendo a paciência, pediu ao delegado do bairro para dar um jeito nos filhos do vizinho.

O delegado resolveu passar uma chamada no homem e intimou-o a comparecer à delegacia.

O sueco era tímido, meio descuidado no vestir e pelo aspecto não parecia ser importante industrial, dono de uma grande fábrica de papel (ou coisa parecida), que realmente ele o era. Obedecendo à intimação recebida, compareceu em companhia da mulher à delegacia e ouviu calado tudo o que o delegado tinha a lhe dizer. O delegado tinha a lhe dizer o seguinte:

– O senhor pensa que só porque o deixaram morar neste país pode logo ir fazendo o que quer? Nunca ouviu falar num troço chamado *autoridades constituídas*? Não sabe que tem de conhecer as leis do país? Não sabe que existe uma coisa chamada Exército Brasileiro, que o senhor tem de respeitar? Que negócio é esse? Então é ir chegando assim sem mais nem menos e fazendo o que bem entende, como se isso aqui fosse a casa da sogra? Eu ensino o senhor a cumprir a lei, ali no duro: "dura-lex"! Seus filhos são uns moleques e outra vez que eu souber que andaram incomodando o General, vai tudo em cana. Morou? Sei como tratar gringos feito o senhor.

Tudo isso com voz pausada, reclinando para trás, sob o olhar de aprovação do escrivão a um canto. O vizinho do General pediu, com delicadeza, licença para se retirar. Foi então que a mulher do vizinho do General interveio:

– Era tudo o que o senhor tinha a dizer a meu marido?

O delegado apenas olhou-a, espantado com o atrevimento.

– Pois então fique sabendo que eu também sei tratar tipos como o senhor. Meu marido não é gringo, nem meus filhos são moleques. Se por acaso importunaram o General, ele que viesse falar comigo, pois o senhor também está nos importunando. E fique sabendo que sou brasileira, sou prima de um Major do Exército, sobrinha de um Coronel, e *filha de um General!* Morou?

Estarrecido, o delegado só teve força para engolir em seco e balbuciar humildemente:

– Da ativa, minha senhora?

E, ante a confirmação, voltou-se para o escrivão, erguendo os braços, desalentado:

– Da ativa, Motinha. Sai dessa.

* In: Italo Moriconi (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

Poemas de Adélia Prado*

Ensinamento

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.

Casamento

Há mulheres que dizem:
Meu marido, se quiser pescar, pesque,
mas que limpe os peixes.
Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,
ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.
É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,
de vez em quando os cotovelos se esbarram,
ele fala coisas como "este foi difícil"
"prateou no ar dando rabanadas"
e faz o gesto com a mão.
O silêncio de quando nos vimos a primeira vez
atravessa a cozinha como um rio profundo.
Por fim, os peixes na travessa,
vamos dormir.
Coisas prateadas espocam:
somos noivo e noiva.

* *Poesia reunida*, São Paulo, Siciliano, 1991.

A verdade e a mentira

Diléa Frate*

A verdade marcou um encontro com a mentira. A verdade chegou na hora, pontual e certa. A mentira chegou atrasada, e se justificou: "Minhas pernas são curtas e bambas. Mas não conte a ninguém". A verdade nada disse. Apenas sorriu.

A mentira prosseguiu: "O que você quer de mim? Eu sou bonita, você é feia, eu sou jovem, você é velha, eu sou extrovertida, você é tímida, eu sou agradável, você, desagradável, eu sou, enfim, aquilo que as pessoas querem. Posso ser qualquer coisa, estar em qualquer lugar, posso fazer tudo o que quero, e, francamente, não vejo o porquê de estar aqui, nesse momento, perdendo o meu tempo com alguém que não é bem aceita em todos os lugares. O que você quer de mim, afinal?", disse a mentira com a voz ligeiramente esganiçada.

A verdade, com voz límpida e cristalina, respondeu apenas: "Quero lhe dizer que, apesar de sua beleza e formosura, eles querem a mim. As pessoas buscam a mim, mesmo quando encontram você". Na hora de ir embora, sempre apressada, a mentira botou o casaco da verdade e saiu correndo. A verdade, para não passar frio, botou a roupa da mentira. E todo mundo achou que a verdade era a mentira e a mentira era a verdade. Mas foi só por um tempo: logo o vento forte soprou revelando as pernas curtas e bambas da mentira disfarçada.

* *Histórias para acordar*, São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1996.

Anotações sobre os projetos apresentados no programa

Projetos de leitura e escrita

Proposta: Analise os projetos apresentados no programa *Projetos de leitura e escrita*, parte II, a partir da afirmação: "Projetos de leitura e escrita dão sentido e função à leitura e produção de textos dentro de determinados gêneros".

Projeto: jornal mural.
Atividade(s) desenvolvida(s) pela professora Márcia Januário que atende(m) ao objetivo de atribuir sentido e função à leitura e à escrita:

Projeto: jornal mural.
Atividade(s) desenvolvida(s) pela professora Valéria que atende(m) ao objetivo de atribuir sentido e função à leitura e à escrita:

Projeto: jornal mural.
Atividade(s) desenvolvida(s) pela professora Conceição que atende(m) ao objetivo de atribuir sentido e função à leitura e à escrita:

Projeto: jornal mural.
Atividade(s) desenvolvida(s) pela professora Valéria que atende(m) ao objetivo de atribuir sentido e função à leitura e à escrita:

Projeto: jornal mural.
Atividade(s) desenvolvida(s) pela professora Sandra que atende(m) ao objetivo de atribuir sentido e função à leitura e à escrita:

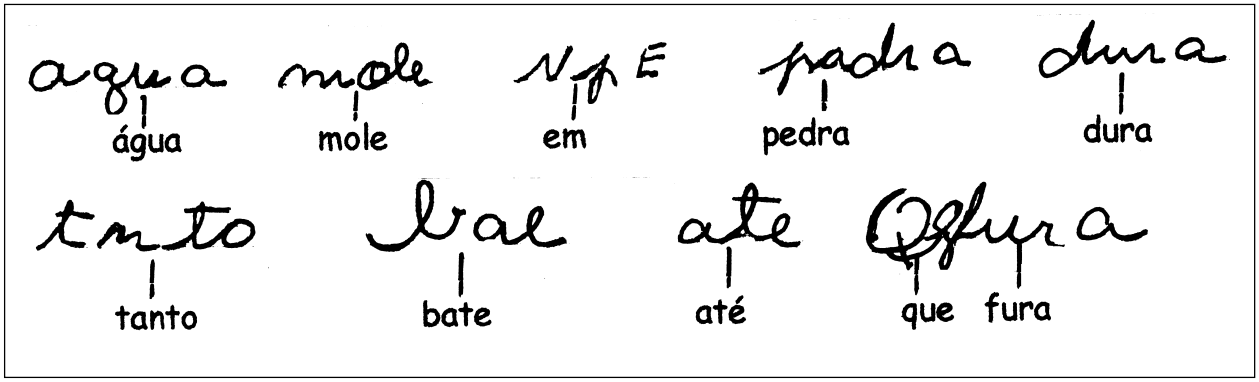
Projeto: literatura de cordel.
Atividade(s) desenvolvida(s) pela professora Dionéa que atende(m) ao objetivo de atribuir sentido e função à leitura e à escrita:

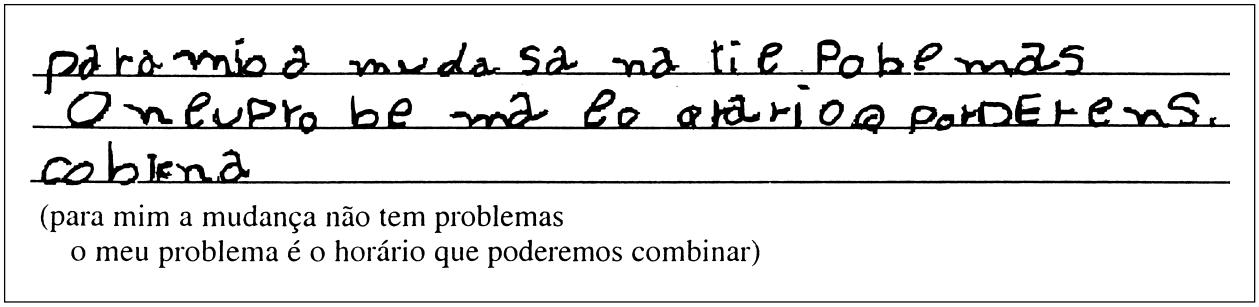
Roteiro para a elaboração do relatório avaliativo sobre o desenvolvimento do projeto

Aspectos a serem contemplados

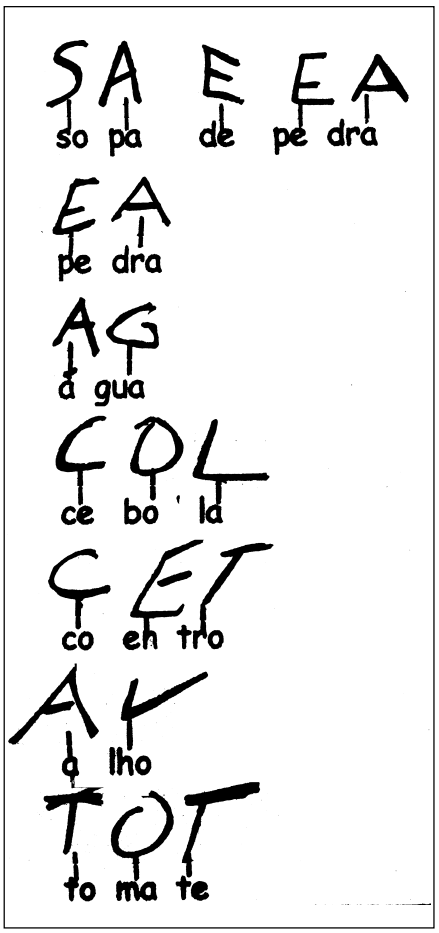
- Relato de como tem sido trabalhar com essa forma de organizar os conteúdos:
  - avanços pessoais;
  - dificuldades;
  - pontos que precisam ser aprimorados.
- Intervenções que favoreceram o avanço dos alunos.
- Mudanças de rumos: necessidade de ajustar o planejamento previsto.
- Envolvimento dos alunos nas atividades que compõem o projeto.
- Aprendizagem dos alunos.
- A adequação do produto final às necessidades de aprendizagem dos alunos.

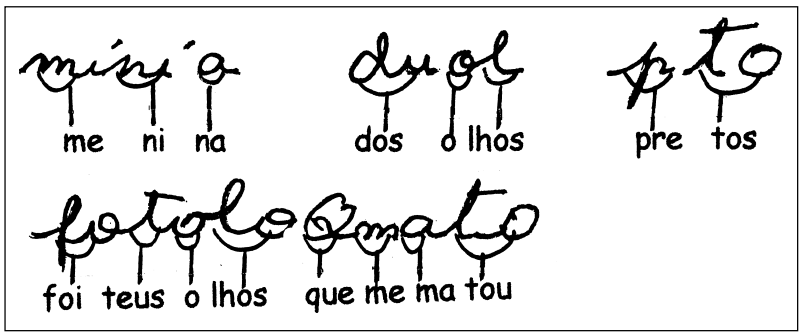
Conjunto de amostras de escrita de adultos

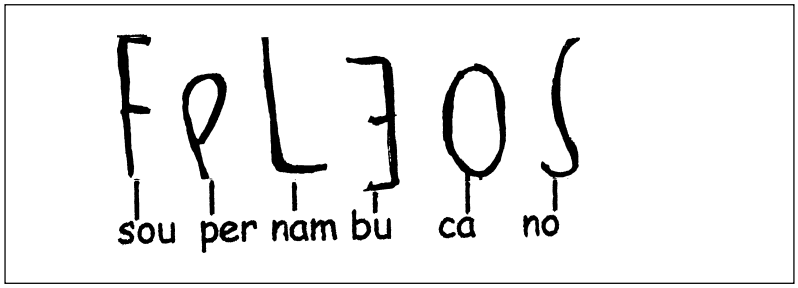




(para mim a mudança não tem problemas
o meu problema é o horário que poderemos combinar)







Primeira carta

Paulo Freire*

Voltar-me sobre minha infância remota
é um ato de curiosidade necessário.

Quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender dela. Dela e da adolescência difícil. É que não faço este retorno como quem se embala sentimentalmente numa saudade piegas ou como quem tenta apresentar a infância e a adolescência pouco fáceis como uma espécie de salvo-conduto revolucionário. Esta seria, de resto, uma pretensão ridícula.

No meu caso, porém, as dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo. Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. Talvez seja esta uma das positividades da negatividade do contexto real em que minha família se moveu. A de, submetido a certos rigores que outras crianças não sofriam, ter me tornado capaz de, pela comparação entre situações contrastantes, admitir que o mundo tivesse algo errado que precisava de conserto. Positividade que hoje veria em dois momentos significativos:

- de, experimentando-me na carência, não ter caído no fatalismo;
- de, nascido numa família de formação cristã, não ter me orientado no sentido de aceitar a situação como sendo a expressão da vontade de Deus, entendendo, pelo contrário, que havia algo de errado no mundo e que este precisava de reparo.

A minha posição, desde então, era a de otimismo crítico, isto é, a da esperança que inexiste fora do embate. Talvez venha daquela fase, a da infância remota, o hábito que me acompanha até hoje, o de entregar-me, de vez em quando, a um profundo recolhimento em mim mesmo, quase como se estivesse isolado do resto, das pessoas e das coisas que me cercam. Recolhido em mim mesmo, gosto de pensar, de me *encontrar* no jogo aparente de *perder-me*. Quase sempre me recolho assim, em indagações no sítio mais apropriado, meu gabinete de trabalho. Mas faço isso também em outros espaços e tempos.

* *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

Assim, para mim, voltar-me, de vez em quando, sobre a infância remota é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância dela, objetivo-a, procurando a razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei. Neste sentido é que a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade. Mas, por outro lado, a experiência atribulada do menino de ontem e a atividade educativa, portanto, política, do homem de hoje não poderão ser compreendidas se tomadas como expressões de uma existência isolada, ainda quando não possamos negar a sua dimensão particular. Esta não é, porém, suficiente para explicar a significação mais profunda do meu quefazer. Experimentei-me, enquanto menino tanto quanto enquanto homem, socialmente e na história de uma sociedade dependente, participando, desde cedo, de sua terrível dramaticidade. Nesta, é bom sublinhar desde logo, é que se encontra a razão objetiva que explica a crescente radicalidade de minhas opções. Estariam equivocados, como de resto sempre estão, aquelas ou aqueles que procurassem ver nesta radicalidade, que jamais, porém, se alongou em sectarismo, a expressão traumática de um menino que se tivesse sentido desamado ou desesperadamente só.

Desta forma, a minha radical rejeição à sociedade de classes, como uma sociedade necessariamente violenta, seria, para tais possíveis analistas, a maneira pela qual se estaria explicitando hoje o "desencontro" afetivo que eu teria vivido na infância.

Na verdade, porém, não fui um menino desesperadamente só nem desamado. Jamais me senti ameaçado, sequer, pela dúvida em torno da afeição de meus pais entre si como de seu amor por nós, por meus irmãos, por minha irmã e por mim. E terá sido essa segurança o que nos ajudou a enfrentar, razoavelmente, o real problema que nos afligiu durante grande parte de minha infância e adolescência – o da fome. Fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que conhecia. De qualquer maneira, não a fome de quem faz operação de amígdalas ou a de quem faz dieta para ficar elegante. A nossa fome, pelo contrário, foi a que chegava sem pedir licença, a que se instala e se acomoda e vai ficando sem tempo certo para se despedir. Fome que, se não amenizada, como foi a nossa, vai tomando o corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os dedos. Vai escavando as órbitas em que os olhos quase se perdem, como era a fome mais dura de muitos companheiros nossos e continua sendo a fome de milhões de brasileiros e brasileiras que dela morrem anualmente.

Quantas vezes fui vencido por ela sem condições de resistir a sua força, a seus "ardis", enquanto procurava "fazer" os meus deveres escolares. Às vezes, me fazia dormir, debruçado sobre a mesa em que estudava, como se estivesse narcotizado. E quando, reagindo ao sono que me tentava dominar, escancarava os olhos que fixava com dificuldade sobre o texto de história ou de ciências naturais – "lições" de minha escola primária –, as palavras eram como se fossem pedaços de comida.

Em outras ocasiões, à custa de tremendo esforço, me era possível realmente lê-las, uma a uma, mas nem sempre conseguia entender a significação do texto que elas compunham.

Muito longe estava eu, naquela época, de participar de uma experiência educativa em que educandos e educadoras, enquanto leitores e leitoras, se soubessem produtores também

da inteligência dos textos. Experiência educativa na qual a compreensão dos textos não estivesse depositada neles por seu autor ou autora à espera de que leitores a descobrissem. Entender um texto era sobretudo decorá-lo mecanicamente, e a capacidade de memoralizá-lo era vista como um sinal de inteligência. Quanto mais, então, me sentia incapaz de fazê-lo, tanto mais sofria pelo que me parecia ser a minha rudeza insuperável.

Foi preciso que vivesse muitos momentos como aqueles, mas, sobretudo, que começasse a comer melhor e mais amiudadamente, a partir de certo tempo, para que percebesse que minha rudeza, afinal, não era tão grande quanto pensava. Ela era, pelo menos, menor do que a fome tanta que eu tinha.

Anos mais tarde, como diretor da Divisão de Educação de uma instituição privada, no Recife, me seria fácil compreender quão difícil era para as meninas e meninos proletários, submetidos ao rigor de uma fome maior e mais sistemática do que a que eu tivera e sem nenhuma das vantagens de que desfrutara, como criança de classe média, alcançar um razoável índice de aprendizagem.

Não precisava de consultar estudos científicos que tratassem das relações entre desnutrição e dificuldades de aprendizagem. Tinha um conhecimento de primeira mão, existencial, destas relações.

Revia-me no perfil raquítico, nos olhos grandes e às vezes tristes, nos braços alongados, nas pernas finas de muitos deles. Neles, revia também alguns de meus companheiros de infância que, se vivos ainda hoje, possivelmente não lerão o livro que surgirá das cartas que lhe escrevo e não saberão que a eles agora me refiro com respeito e saudade. Toinho Morango, Baixa, Dourado, Reginaldo.

Ao referir-me, porém, à relação entre condições concretas desfavoráveis e dificuldades de aprendizagem, devo deixar clara minha posição em face da questão. Em primeiro lugar, de maneira nenhuma aceito que estas condições sejam capazes de criar em quem as experimenta uma espécie de natureza incompatível com a capacidade de escolarização. O que vem ocorrendo é que, de modo geral, a escola autoritária e elitista que aí está não leva em consideração, na organização curricular e na maneira como trata os conteúdos programáticos, os saberes que vêm se gerando na cotidianidade dramática das classes sociais submetidas e exploradas. Passa-se por muito longe do fato de que as condições difíceis, por mais esmagadoras que sejam, geram nos e nas que as vivem saberes sem os quais não lhes seria possível sobreviver. No fundo, saberes e cultura das classes populares dominadas e que experimentam entre si níveis diferentes de exploração e de consciência da própria exploração. Saberes que, em última análise, são expressões de sua resistência.

Estou convencido de que as dificuldades referidas diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde afinal transitariam até o saber mais sistematizado, que cabe à escola trabalhar. Obviamente, esta não é a tarefa a ser cumprida pela escola de classe dominante, mas tarefa para ser realizada na escola de classe dominante, entre nós, agora, por educadores e educadoras progressistas, que vivem a coerência entre seu discurso e sua prática.

Muitas vezes, em minhas visitas constantes às escolas, quando conversava com uns e com outros e não apenas com as professoras, imaginava, de forma bastante realista, o quanto lhes

estaria custando aprender suas lições, desafiados pela fome quantitativa e qualitativa que os consumia.

Numa daquelas visitas, uma professora me falou, preocupada, de um deles. Discretamente, fez com que eu dirigisse minha atenção a uma figurinha miúda, que, num canto da sala, era como se estivesse ausente, distante do que se passava em seu redor. "Parte da manhã", disse ela, "ele leva dormindo. Seria uma violência acordá-lo, não acha? Que faço?"

Pedrinho, soubemos mais tarde, era o terceiro filho de uma família numerosa. Seu pai, operário numa fábrica local, não ganhava o suficiente para oferecer à família um mínimo de condições materiais. Viviam em promiscuidade num mocambo[1] precário. Pedrinho não apenas quase nada comia, mas também tinha de trabalhar para ajudar a sobrevivência da família. Vendia frutas pelas ruas, fazia mandados, carregava fretes na feira popular de seu bairro.

A escola era, para ele, em última análise, um parêntese, um espaço-tempo em que repousava de sua canseira diária. Pedrinho não era uma exceção e havia situações piores que a dele. Mais dramáticas ainda.

Ao olhá-los, ao conversar com eles e com elas, recordava o que também representara para mim estudar com fome. Lembrava-me do tempo que gastava dizendo e redizendo, olhos fechados, cadernos nas mãos: Inglaterra, capital Londres, França, capital Paris. Inglaterra, capital Londres. "Repete, repete que tu aprendes", era a sugestão mais ou menos generalizada no meu tempo de menino. Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia de minha fome? A geografia dos quintais alheios, das fruteiras – mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitangueiras –, geografia que Temístocles – meu irmão imediatamente mais velho do que eu – e eu sabíamos, aquela sim, de cor, palmo a palmo. Conhecíamos os seus segredos e na memória tínhamos os caminhos mais fáceis que nos levavam às fruteiras melhores.

Conhecíamos os lugares mais seguros, onde, cuidadosamente, entre folhas secas, acolhedoras, mornas, escondíamos as bananas que tirávamos ainda "em vez"[2] e que assim "agasalhadas" amadureciam "resguardadas" de outras fomes, como, sobretudo, do "direito de propriedade" dos donos dos quintais.

Um desses donos de quintais me flagrou um dia, manhã cedo, tentando furtar um lindo mamão em seu quintal. Apareceu inesperadamente em frente a mim, sem que eu tivesse tido a oportunidade de fugir. Devo ter empalidecido. A surpresa me desconcertou. Não sabia o que fazer de minhas mãos trêmulas, das quais mecanicamente tombou o mamão. Não sabia o que fazer do corpo todo – se ficava empertigado, se ficava relaxado, em face da figura sisuda e rígida, toda ela expressão de uma dura censura a meu ato.

Apanhando a fruta, tão necessária a mim naquele instante, de forma significativamente possessiva, o homem me fez um sermão moralista que não tinha nada que ver com minha fome.

Sem dizer palavra – sim, não, desculpe ou até logo – deixei o quintal e fui andando

1 Mocambo é a habitação típica da região litorânea do Nordeste brasileiro. São as casas de suas populações mais pobres construídas nas grandes cidades, nas zonas dos mangues ou dos morros. [...] ele é simples e se não fosse sua precariedade em termos de higiene sanitária seria, possivelmente, com orientação competente de técnicos da saúde, uma solução ecológica alternativa adequada ao clima tropical, de uma região muito pobre, de um país de Terceiro Mundo. [...]

2 Tirar um cacho de bananas [...], "em vez" ou "de vez", significa no Nordeste brasileiro colher a fruta quando ela está suficientemente desenvolvida em seu tamanho, mas ainda não própria para o consumo. Isto para que animais [...] não se antecipem em saboreá-las antes de nós. [...]

sumido, diminuído, achatado, para casa, metido na mais fundo de mim mesmo. O que eu queria naquele instante era um lugar em que nem eu mesmo pudesse me ver.

Muitos anos depois, em circunstância distinta, experimentei novamente a estranha sensação de não saber o que fazer das mãos, do corpo todo: "Capitão, mais um passarinho pra gaiola", disse, debochadamente, no "corpo da guarda" de um quartel do Exército no Recife, depois do golpe de estado de 1º de abril de 1964, o polícia que me trouxera preso de casa. Os dois, o policial e o capitão, com riso desdenhoso e irônico, me olhavam a mim; em pé, frente a eles, sem saber de novo o que fazer de minhas mãos, de meu corpo todo.

Uma coisa eu sabia – naquela vez não havia furtado nenhum mamão.

Já não me lembro do que me terão "ensinado" na escola, no dia daquela manhã em que fui flagrado com o mamão do vizinho na mão. O que sei é que, se foi difícil resolver, na escola, certos problemas de aritmética, nenhuma dificuldade tive em aprender a calcular o tempo necessário para que as bananas amadurecessem em função do momento de maturação em que se encontravam quando as "agasalhávamos" em nossos secretos esconderijos.

A nossa geografia imediata era, sem dúvida, para nós, não só uma geografia demasiado concreta, se posso falar assim, mas tinha um sentido especial. Nela se interpenetravam dois mundos, que vivíamos intensamente. O mundo do brinquedo em que, meninos, jogávamos futebol, nadávamos em rio, empinávamos papagaio[3] e o mundo em que, enquanto meninos, éramos, porém, homens antecipados, às voltas com a nossa fome e a fome dos nossos.

Tivemos companheiros em ambos esses mundos, entre os quais, porém, alguns jamais souberam, existencialmente, o que significava passar todo um dia a um pedaço de pão, a uma xícara de café, a um pouco de feijão com arroz, ou buscar, pelos quintais alheios, uma fruta disponível. E mesmo quando, entre eles, alguns participavam conosco de arremetidas a quintais alheios, o faziam por diferentes razões: por solidariedade ou pelo gosto da aventura. Em nosso caso, havia algo mais vital – a fome a amainar. Isto não significava, todavia, que não houvesse em nós também, ao lado da necessidade que nos movia, o prazer da aventura. No fundo, vivíamos, como já salientei, uma radical ambigüidade: éramos meninos antecipados em gente grande. A nossa meninice ficava espremida entre o brinquedo e o "trabalho", entre a liberdade e a necessidade.

Aos onze anos eu tinha ciência das precárias condições financeiras da família mas não tinha como acudi-la através de um trabalho qualquer. Assim como meu pai não podia prescindir da gravata, que, mais do que pura expressão da moda masculina, era representação de classe, não podia permitir que eu, por exemplo, trabalhasse na feira semanal, carregando pacotes ou fosse serviçal de alguma casa.

Nas sociedades altamente desenvolvidas é que membros da classe média podem, sobretudo em momentos difíceis, realizar tarefas consideradas subalternas sem que isto signifique ameaça ou real perda de *status*.

3 Empinar papagaio ou [...] qualquer que seja a denominação local que se lhe dê vem sendo, através dos tempos, um dos mais populares e difundidos brinquedos dos meninos brasileiros. [...] Uma experiência muito recente [na Unicamp] em torno do papagaio foi a de seu uso como material didático para ensinar vários elementos básicos das ciências físicas e matemáticas para crianças. [...] Um pequeno grupo de professores [...] introduziu o estudo de medidas e contagens e da geometria através dos processos de confecção e do ato de empinar os papagaios com as crianças da favela São Marcos [...]. Freire [...] não pôde ter no papagaio suas primeiras aulas de ciências, mas, tão-somente, ter nele o prazer de empiná-lo.

A bordo do Rui Barbosa

Chico Buarque*

O marinheiro João
Chamou seu colega Cartola
E pediu
Escreve pra mim uma linha
Que é pra Conceição
Tu é anarfa? disse o amigo
E sorriu com simpatia
Mas logo depois amoitou
Porque era anarfa também
Mas chamou Chiquinho
Que chamou Batista
Que chamou Geraldo
Que chamou Tião
Que decidiu
Tomou copo de coragem
Copo e meio
E foi pedir uma mãozinha
Para o capitão
Que apesar de ranzinza
É homem bem letrado
É homem de cultura
E de fina educação
Pois não
Assim fez o velhinho
Por acaso bem disposto
Bem-humorado
Bem remoçado
Às custas de uma velhinha
Que deixara lá no cais
E João encabulado
Hesitou em ir dizendo
Abertamente assim
O que ia fechado
Bem guardadinho
No seu coração
Mas ditou...
E o capitão boa gente
Copiou com muito jeito
Num pedaço de papel
"Conceição"...
...No barraco Boa Vista
Chegou carta verde
Procurando "Conceição"
A mulata riu
E riu muito
Porque era a primeira vez
Mas logo amoitou
Conceição não sabia ler
Chamou a vizinha Bastiana
E pediu
"Qué dá uma olhada
Que eu tô sem ócros
Num xergo bem"
Bastiana também sofria da vista
Mas chamou Lurdinha
Que chamou Maria
Que chamou Marlene
Que chamou Yayá
Estavam todas sem óculos
Mas Emília conhecia
Uma tal de Benedita
Que fazia o seu serviço
Em casa de família
E tinha uma patroa
Que enxergava muito bem
Mesmo a olho nu
E não houve mais problemas
A patroa, boa gente
Além de fazer o favor
Achou graça e tirou cópia
Para mostrar às amigas
Leu pra Benedita
Que disse à Emília
Que disse à Yayá
Que disse à Marlene
Que disse à Maria
Que disse à Lurdinha
Que disse à Bastiana
Que disse sorrindo
À Conceição
O que restou do amor
O que restou da saudade
O que restou da promessa
O que restou do segredo
de João
Conceição
Eu ti amo muito
Eu tenho muita saudade
E vorto assim que pudé
João

* *A bordo do Rui Barbosa*. Editora Palavra e Imagem.

A seca e o inverno

Patativa do Assaré*

Na seca inclemente no nosso Nordeste
O sol é mais quente e o céu, mais azul
E o povo se achando sem chão e sem veste
Viaja à procura das terras do Sul

Porém quando chove tudo é riso e festa
O campo e a floresta prometem fartura
Escutam-se as notas alegres e graves
Dos cantos das aves louvando a natura

Alegre esvoaça e gargalha o jacu
Apita a nambu e geme a juriti
E a brisa farfalha por entre os verdores
Beijando os primores do meu Cariri

De noite notamos as graças eternas
Nas lindas lanternas de mil vaga-lumes
Na copa da mata os ramos embalam
E as flores exalam suaves perfumes

Se o dia desponta vem nova alegria
A gente aprecia o mais lindo compasso
Além do balido das lindas ovelhas
Enxames de abelhas zumbindo no espaço

E o forte caboclo da sua palhoça
No rumo da roça de marcha apressada
Vai cheio de vida sorrindo e contente
Lançar a semente na terra molhada

Das mãos deste bravo caboclo roceiro
Fiel prazenteiro modesto e feliz
É que o ouro branco sai para o processo
Fazer o progresso do nosso país

* In: *Nova Escola*, ano 16, n. 141, abr. 2001.

As idéias de Paulo Freire

Vera Barreto*

Algumas possíveis dificuldades para a compreensão do pensamento de Paulo Freire

As idéias de Paulo Freire começaram a ganhar força no início dos anos 60. Eram idéias inovadoras que partiam de uma análise crítica da escola e da sociedade brasileira. Imediatamente ganharam adesões e repulsas.

Freire afirmava que educandos e educadores são sujeitos na prática educativa. Dizia que os analfabetos faziam cultura tanto quanto os que passaram pela escola. Enfatizava que o conhecimento não era algo pronto capaz de ser "despejado" na cabeça de quem não sabia. Criticava o conhecimento "bancário", conhecimento depositado na expectativa de um momento apropriado para ser utilizado, ao mesmo tempo que salientava a necessidade do conhecimento para compreender e transformar a realidade.

O pensamento inovador de Freire foi, sem dúvida, um dos motivos para muitas interpretações equivocadas das suas idéias. Além disso, não podemos esquecer que a pedagogia que nascia com Paulo trazia uma transparente opção política a favor dos mais pobres, dos oprimidos. Esta compreensão, que Paulo foi aprimorando ao longo de sua vida, gerou opositores ou admirados apaixonados que no intuito de apoiar ou criticar muitas destas idéias acabaram separando-as de seus contextos e transformando-as em bandeiras de militância.

Ainda para explicar estes equívocos, vale lembrar que, somente, quando morou no Chile, Paulo intensificou a publicação de suas idéias. Os primeiros livros de Freire só chegaram ao Brasil alguns anos depois. Assim, sua fama foi construída principalmente a partir de suas colocações orais, nas quais sua habilidade e competência comunicativa sempre foram extraordinárias.

O período da ditadura e, em decorrência dela, a ausência de Paulo durante os dezesseis anos de seu exílio foram fatores essenciais para as dificuldades nascidas em torno da compreensão das idéias de Paulo Freire.

* Integrante do Vereda – Centro de Estudos em Educação (e-mail: veredacentro@uol.com.br).

Equívocos

1. Na sala de aula todos são iguais

Paulo Freire jamais negou a diferença entre professores e alunos. Ao contrário, sempre sustentou que esta diferença era essencial para o desenvolvimento da tarefa educativa.

O que Freire sempre sustentou é que esta diferença não justifica, como acontece nas sociedades autoritárias, a desigualdade. O professor não é mais que o aluno porque sabe coisas que os alunos não sabem, mesmo porque os alunos também sabem coisas que o professor não sabe. O fato de que alguns conhecimentos do professor sejam socialmente mais valorizados não implica que o professor seja superior aos alunos.

Além disso, resta considerar que as possibilidades do conhecimento são infinitas. Os conhecimentos dos professores e alunos, por maiores que sejam, são finitos. Portanto, ambos, frente ao infinito do conhecimento, estão muito próximos em seus finitos conhecimentos…

Em resumo, Paulo acredita que educandos e educadores são diferentes e é bom que o sejam, mas não são desiguais. Nenhum deles é *mais* que o outro.

2. Troca: o professor aprende com o aluno…

A sala de aula é um espaço privilegiado de troca de saberes. Adepto desta idéia, Paulo Freire foi enfático em afirmar que, ao ensinar, o educador também aprende. Para Paulo este aprender tão fundamental para a educadora, ou educador, se referia à própria prática de aprender a ensinar. Esta é uma das obviedades, como o próprio Paulo dizia: todo educador ou educadora só se torna, de fato, educador ou educadora na relação com seus educandos.

Até que se aprendem muitas outras coisas mais num curso de jovens e adultos mas nada tão essencial como saber ensinar.

3. Partir dos conhecimentos dos educandos… ir além

Paulo Freire sempre valorizou o conhecimento trazido pelos educandos. Considerava-os indispensáveis para a construção de novos conhecimentos. A ênfase nesta valorização, certamente motivada pelo vício muito comum nos procedimentos escolares da época de desconhecer estes conhecimentos, fez com que muitos acreditassem que Freire postulava apenas a reflexão da realidade imediata e conhecida dos educandos.

Não perceberam que sua proposta é começar o desvelamento do desconhecido a partir do que já é conhecido. Inúmeras vezes o ouvimos repetir que "o povo tem o direito não só de saber melhor o que já sabe mas também saber o que ainda não sabe".

Ficar refletindo e aprofundando apenas o que já é conhecido do aluno sem avançar sobre o que é desconhecido dele certamente não é uma pedagogia inspirada em Paulo Freire…

É importante, ainda, lembrar que Paulo buscava uma educação que tivesse no diálogo um dos seus elementos essenciais. Ora, colocar as educandas e os educandos dentro deste diálogo significava, antes de mais nada, trazer para a sala de aula assuntos sobre os quais eles teriam o que dizer. Daí a pesquisa do universo vocabular e a escolha de temas geradores.

ß

A concepção "bancária" da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos. Sua crítica

(Fragmento)

Paulo Freire*

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a "sonoridade" da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.**

---

* *Pedagogia do oprimido*, 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

** Poderá dizer-se que casos como estes já não sucedem nas escolas brasileiras. Se realmente estes ocorrem, continua, contudo, preponderantemente, o caráter narrador que estamos criticando.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro [...].

O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?

Ângela B. Kleiman*

Passando ao campo de ensino da escrita, isso significa que aprender a escrever, na tradição letrada, implica aprender os processos de textualização legitimados pelas diversas instituições. Por exemplo, escreve-se nos cânones de uma instituição (como a jornalística) quando são conhecidos os instrumentos para desenvolver um tema, para chamar a atenção para os pontos importantes, para remeter aos pontos já apresentados ou ainda por apresentar, para demarcar e ordenar conjuntos e categorias de informações, para especificar etapas de uma argumentação. Conhecem-se os processos de textualização dos diversos gêneros nas diversas instituições quando se conhece um conjunto de recursos que permite concretizar linearmente, numa forma gráfica, as operações mentais materializadas na língua, segundo os cânones das diferentes instituições. Nessa perspectiva, então aprender a escrever envolve a aprendizagem dos gêneros legitimados pelas diferentes instituições, o que, por sua vez, implica conhecer os modelos, as práticas de produção e de circulação dos textos e os leitores aos quais os textos estão dirigidos.

O exercício escolar, sem outro objetivo além do de aprender a usar o código e o do de mostrar que já sabe escrever, leva o aluno a produzir formas sem nenhuma relação com os textos que, de fato, circulam nas instituições. O texto a seguir foi produzido depois de uma atividade de leitura de pequenos textos informativos de fatos diversos, após a professora ter feito a seguinte solicitação:

"Escreva o que você achou dos textos lidos"

> mentos que você mais junte então fatias de tomate pepino rabanete
> pi – dientes mas certifique-se usar todos como ingre – todo tipo
> de coisas boas como castanhas de caju.

A resposta do aluno é incompreensível, caótica mesmo, se não for cotejada com os

* In: Ângela B. Kleiman, Inês Signorini et al. *O ensino e a formação do professor*, Porto Alegre, Artmed, 2000, pp. 236-42.

trechos relevantes do texto lido, reproduzido abaixo. Os trechos relevantes para a comparação estão sublinhados.

CANTO DA RECEITA

Salada do(a) _____
(seu nome)

Você sabia que as saladas são feitas de baixo para cima? Escolha os alimentos de que você mais gosta – você não precisa usar todos como ingredientes, mas certifique-se de que tudo esteja lavado.

Misture numa vasilha:

Vegetais deliciosos

Alface (rasgue em pedacinhos), corte o aipo, repolho, espinafre cru, agrião e salsa.

Junte então fatias de tomate, pepino, rabanete, pimentão, alho, cenoura, azeitona, cogumelos, ervilhas e qualquer outra coisa que você quiser.

Beijo de frutas

Fatias de maçã, abacaxi, laranja e passas.

Crocantes

Todo tipo de coisas boas, como castanhas de caju, amendoins, amêndoas, sementes de girassol, flocos de milho esmagados, torradas esmagadas.

Fonte: Revista *Vida e Saúde*, março de 1995, p. 29.

Sem modelos que sustentem o ensino dos recursos de textualização da escrita, sem função para a atividade, o aluno recorre à seleção e à cópia de cadeias aleatórias de palavras. A produção parece remontar a práticas em que os textos são apenas o objeto material a ser fisicamente recortado a fim de procurar seus pedaços – letras, sílabas, palavras. Nem a disposição gráfica foi respeitada, o que indica que também as convenções e relações materiais que nos parecem transparentes são aprendidas na prática social. A sua solução mostra que, em uma prática que só é significativa na instituição escolar, não há exigências de textualização, isto é, de mostrar a relação entre pensamento e linguagem para tornar o processo acessível a um leitor.

Entretanto, é importante ter presente que, na perspectiva dos estudos de letramento, aprender a escrever envolve muito mais do que a aprendizagem de recursos textuais legitimados. Aprender a ler e a escrever é um processo de aculturação, de aprendizagem das práticas sociais de um grupo social diferente do grupo ao qual pertencem os jovens e adultos não-escolarizados. Logo, o ensino da escrita para preencher funções sociais que a língua oral já preenchia, sem a inserção em uma prática social significativa, sem a contextualização fornecida pelo marco de uma instituição que legitime esses usos, pode ser extremamente confuso para o adulto, porque não lhe faz sentido, e pode também ser mais uma fonte de conflitos, se for percebido como uma prática que contradiz os conhecimentos e os valores do seu grupo de origem.

Observando as aulas para jovens e adultos não-escolarizados, pode-se dizer que esse conflito pauta o cotidiano escolar. O contato com o conjunto de valores e de conhecimentos dos grupos letrados que a aquisição da escrita possibilita cria a necessidade de reafirmação dos valores, dos conhecimentos e de outros elos de solidariedade com a comunidade de origem. Em situações em que os valores e as crenças do grupo são desvalorizados (e devemos lembrar que, na aula que se centra no repasse de informações valorizadas pelos grupos de poder, essa desvalorização é uma constante), a inserção do aluno nas práticas letradas torna-se muito mais difícil.

Por exemplo, ensinar um grupo de mulheres analfabetas a escrever uma receita de cozinha, sem ter construído um contexto que justifique essa modalidade para o registro de um fazer de natureza essencialmente não-verbal, pode produzir o efeito de uma tarefa sem sentido e, portanto, muito difícil. Perceber essa dificuldade não é fácil para o professor ou para qualquer um que já tenha naturalizado a escrita como uma outra maneira de fazer sentido. A organização de uma receita – nome do prato, ingredientes e modo de fazer – pode parecer natural para os letrados, mas não pertence à ordem natural das coisas; são convenções para registrar uma ação em que o que aparece como linear e seqüencial pode ser simultâneo[1] a fim de facilitar, para um leitor, o processo de reconstrução da ação à distância; de organizar, na forma de exposição, aquilo que fora uma seqüência de ações com uma finalidade.

É comum ensinar a escrita de receitas como o domínio de um tipo de texto – uma estrutura numa modalidade alternativa à modalidade oral. A aprendizagem estaria justificada pelas funções que ela tem para os grupos letrados (como auxilio da memória, por exemplo). Mas esse tipo de texto não funciona nas práticas desses grupos; daí que passe a se constituir em mera forma, sem sentido. Ou seja, ensina-se uma *forma* para o aluno (re)construir por si próprio a função social dessa *forma*. Se invertemos a direção da atividade começando pela construção da função social – para que serve a receita escrita –, a organização das informações passará a ser o problema a ser resolvido pelos alunos, e a aprendizagem da receita, desta vez não sendo uma mera forma, será a solução do problema.

Essa foi a direção observada numa aula que começou com uma atividade de elaboração de sabão caseiro, a qual seguiu a necessidade de informar aos alunos ausentes sobre o produto elaborado. Então, a receita escrita surgiu como o texto requerido para tal função. No processo de escrevê-la, os alunos precisaram distanciar-se da atividade, relembrar os passos, corrigir os erros de memória, buscando apresentar a atividade como uma seqüência ordenada de ações. Tiveram ainda de codificar em palavras as ações; de introduzir uma dimensão didática, própria da exposição escrita – iniciando o texto com o nome da receita, seguindo com a listagem dos ingredientes e terminando com o modo de fazer – a fim de facilitar a reconstrução da atividade por parte do leitor.

A meu ver, para construir novas funções para a escrita, e a partir daí ensinar os tipos

1 Por exemplo, a combinação dos ingredientes pode ocorrer simultaneamente à busca do ingrediente na despensa, embora haja momentos, é claro, em que a ordem natural corresponde ao registro linear ou seqüencial (combinação primeiro, cocção depois).

de textos que preenchem essas funções, os projetos de letramento são essenciais. Por projeto de letramento entendemos um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O *projeto de letramento* é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.[2]

Se existir algum projeto concreto de interesse dos alunos, é possível planejar uma série de atividades que envolvam escrever um texto com uma finalidade específica, que funcionará numa prática também específica, em vez de começar o trabalho focalizando uma forma textual e acabar focalizando a mesma forma, um final inevitável, já que, como dizíamos anteriormente, é incoerente pensar que as razões para escrever serão encontradas nas comunidades de tradição oral, pelos membros dessas comunidades, isto é, pelos alfabetizandos. Cabe à escola e ao professor construir funções sociais para a escrita desses alunos, uma vez que eles funcionam sem escrita no seu cotidiano.

Por exemplo, quando uma das turmas de alfabetizandos quis arrecadar dinheiro para a cerimônia de formatura do fim do ano e decidiu organizar uma festa para isso, a organização da festa envolveu os alunos, antes do evento, em debates e em votações para decidir qual seria o evento, no planejamento das atividades que seriam desenvolvidas, na elaboração de anúncios, cartazes, listas de produtos e preços, na redação de cartas às autoridades para conseguir o uso de um local e, depois do evento, na avaliação e na prestação de contas. Enfim, houve a oportunidade para alunos e professora engajarem-se em diversas atividades colaborativas que exigiam usar a escrita e os números, em que todos, independentemente das habilidades individuais, tiveram a oportunidade de participar, cada qual segundo sua capacidade de uso da escrita. Isto é, alunos e professora se engajaram em práticas de letramento com objetivos específicos, que transcendiam o mero escrever para aprender a escrever.

No entanto, se o registro de atividades pode proporcionar um impulso inicial para ensinar o processo de produção de textos, a utilização da escrita apenas para esses objetivos ajuda a perpetuar a desigualdade entre os escolarizados e os que foram excluídos do processo no momento mais oportuno, durante a infância.

Os resultados de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos,[3] com adolescentes

2 Damos a esse conjunto de atividades o nome de projeto de letramento para salientar o aspecto social dos usos da linguagem por meio de atividades orais ou escritas. Com objetivos muito semelhantes, encontramos os projetos da Educação Nova, na França, propostos por Foucambert (Foucambert, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artmed, 1994. Versão original em francês, 1988), e no Brasil, os projetos de trabalho da Escola Plural, da rede municipal de Belo Horizonte (Leite, L.H.A. *Os projetos de trabalho. Reflexões sobre a prática pedagógica na escola plural*. Belo Horizonte, Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1995-1996), que visam, por meio de um enfoque interdisciplinar, gerar necessidades de aprendizagem para os alunos, que lhes permitam compreender e intervir na realidade.

3 A pesquisa está citada em Gee, J. *Social linguistics and literacies. Ideologies in discourses*. Hampshire, The Falmer Press, 1990, pp. 39-40.

que diferiam quanto à extração social, etnia e escolaridade da família e que estavam cursando os últimos anos do ciclo básico e do colegial, são bastante reveladores. Para a pergunta do investigador: "Para que serve a escrita?", os adolescentes do grupo "alto" respondiam que ela servia para escrever ensaios, para desenvolver o pensamento crítico, para analisar assuntos, para expressar a sua criatividade, para se posicionar, com opiniões próprias, frente a problemas importantes, sem se deixar influenciar por opiniões alheias; respondiam que o mais importante que tinham aprendido na escola era poder se comunicar com os professores como se fossem, além de professores, amigos. Por outro lado, os adolescentes do grupo "baixo", confrontados com a mesma pergunta, respondiam que escrever servia para preencher formulários, para conseguir empregos, para preencher cheques, para seguir instruções, e que o mais importante que tinham aprendido na escola era não interromper os professores e comportar-se bem, usando boas e polidas maneiras. Isto é, apesar dos anos na escola, a escrita continuava tendo objetivos instrumentais ou funcionais restritos para o segundo grupo, enquanto para o primeiro tinha funções sociais nos domínios criativos e estéticos, de expressão da subjetividade e de reafirmação da identidade.

É necessário, portanto, pensar também em atividades de produção de textos que favoreçam a expressão subjetiva. No caso das crianças, a utilização do jogo de faz-de-conta como um precursor das atividades de escrita propriamente ditas é um caminho eficiente. Na alfabetização de adultos, tal caminho fica obstaculizado pela percepção muito justa que o adulto tem do que constitui a escrita convencional; o mesmo é verdade em relação à auto-avaliação do seu conhecimento. A sua relação com a língua, tanto oral como escrita, é reflexiva e essa reflexividade se manifesta, na maioria das vezes, na autodepreciação. As tentativas do alfabetizador para fazer com que o aluno comece a se expressar livremente, mesmo sem conhecer as formas convencionais de grafar as palavras – "escreva o que você puder, como você achar" –, são dificultadas pela negativa do adulto para entrar no jogo, uma vez que ele sabe que aquilo que ele sabe ou pode fazer não corresponde à escrita legítima; daí a resposta mais comum ser: "eu não sei fazer", comentário também reproduzido para descrever seu desempenho na sua língua materna: "eu não sei falar".[4]

Se temos como objetivo facilitar o início de expressão subjetiva, devemos nos perguntar quais são as atividades que permitiriam aumentar a confiança do adulto, o qual geralmente tem por trás uma história de fracasso na aprendizagem escolar. Novamente os projetos de letramento podem fornecer o enquadramento necessário para atingir objetivos relacionados com o desenvolvimento da expressividade por meio da produção de textos em que não predominem os objetivos instrumentais. Por exemplo, o engajamento do aluno num projeto de produção de coletânea de textos para os filhos significará o seu envolvimento

4 Em relação a essa questão, os adultos não-escolarizados que exercem posições de liderança política também se diferenciam, pois eles passam a avaliar esse desempenho em função dos interesses dos grupos que representam, não apenas como um reflexo das atitudes e dos valores dos grupos de poder. O líder é competente ou não para falar com e por seus representados, os demais membros de sua categoria profissional que o elegeram e, portanto, sua incompetência independe da avaliação do empresariado, da escola, da burocracia, que o considerariam, *a priori*, incompetente por não saber ler e escrever (Pereira, I. *A oralidade letrada de lideranças não-escolarizadas*. Tese de doutorado inédita. Campinas, Unicamp, 1977).

em atividades de leitura de textos literários (literatura infantil, folclore); de recuperação pela memória de seu repertório de textos; de produção de textos para a leitura de crianças, de maneira coletiva ou individual, de reescrita de versões iniciais e rascunhos, tendo em vista um interlocutor menos exigente, o que poderá liberá-lo de muitas das dificuldades auto-impostas.

A expressão subjetiva quase não faz parte das práticas de produção escrita no cotidiano da maioria das pessoas, exceto no âmbito familiar, de domínio íntimo, como na produção de diários e de cartas e bilhetes pessoais. Diários, jornais, poemas, pensamentos, como uma forma de reflexão e de responder às leituras realizadas, podem se constituir no campo propício para a expressão subjetiva. Tanto a carta como o diário eram utilizados pelos adolescentes e pelos adultos do programa, especialmente pelas mulheres; também era comum o registro espontâneo de pensamentos e poemas que apelavam à emotividade. Nas tradições escolar e acadêmica, tais escritos são desvalorizados; porém, na perspectiva dos estudos do letramento, não há textos melhores que outros, apenas há gêneros e práticas diferentes segundo os contextos e as instituições.

A escola, como instituição que introduz os grupos não-letrados nas práticas letradas de prestígio, precisa criar condições para os alunos aprendê-las, mas o caminho não tem que passar pela desvalorização das práticas que o aluno traz. Um estudo etnográfico recentemente realizado em Pernambuco[5] mostra o alto grau de criatividade e de complexidade no uso de metáforas e outras figuras da linguagem na literatura de cordel produzida por um poeta autodidata. Esse mesmo poeta, ao escrever uma carta, utiliza clichês e outras formas desvalorizadas, típicas de cartas de não-escolarizados. A relação imbricada entre texto, contexto e prática aí evidenciada indica que se não conseguirmos criar contextos para o aluno expressar sua subjetividade se aproximando aos poucos dos padrões legitimados, não há nenhuma possibilidade de o aluno ser bem-sucedido, porque a produção que a escola legitima é a que reproduz um modelo que funciona apenas na escola, e o aluno do curso de alfabetização de adultos, especialmente os adolescentes e os jovens, já fracassou antes por não ter acesso ao modelo antes de entrar na escola.

Há evidências, em estudos realizados na França, em 1980,[6] de que os alunos que têm êxito na produção de gêneros escolares como a redação não são os alunos que escrevem melhor, que mostram maior domínio no uso e nas estruturas lingüísticas ou textuais, mas aqueles que conhecem um modelo de texto valorizado pela escola e o reproduzem. Os alunos de classe média, ou seja, aqueles que provinham de famílias escolarizadas, quando tinham que escrever sobre um tema de redação livre, ou sobre algum outro tema tipicamente escolar, escreviam sobre um passeio dominical ou sobre umas férias inesquecíveis. Mesmo que não tivessem saído para fazer um passeio no bosque no domingo, nem tivessem ficado

5 O trabalho, desenvolvido por Ria Lemaire, foi apresentado na mesa-redonda "Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Enfoque Histórico", no I Simpósio de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, realizado na Universidad de Buenos Aires, em 26-27 nov. 1998.

6 Ver Bilger, M. "Escrever melhor: a técnica da redação". In: A. Teberosky & L. Tolchinsky (orgs.). *Além da alfabetização*. São Paulo, Ática, 1996.

“deslumbrados com as borboletas dançando entre as flores”, utilizavam, caracteristicamente, esse tipo de tema e essas descrições nas suas redações. A análise da relação entre a temática escolhida e a nota que os estudantes obtinham mostrou que esses alunos tiravam muito melhor nota que aqueles que também não saíram de férias, mas que, desconhecendo as práticas da cultura escolar e atribuindo à escrita uma função eminentemente referencial, de registro de experiências, contavam que passaram o domingo conversando com os amigos do bairro, na porta do bar da esquina.

Com base na extração social do alfabetizando, podemos predizer que ele desconhece o modelo de texto valorizado na escola. Se o efeito produzido não corresponder àquilo que é valorizado na instituição, então o jovem ou o adulto analfabeto fracassará novamente.

Não é fácil encontrar atividades de produção de textos que subvertam a reprodução dos modelos consagrados na escola. A dificuldade é decorrência natural da perspectiva de letramento adotada. As práticas letradas se constituem no âmbito das instituições e é nesse âmbito que encontramos grupos cujo trabalho é socializado por meio da escrita, como é o caso de professores e acadêmicos, jornalistas, publicitários, gerentes de relações públicas, roteiristas. Nessas mesmas instituições há práticas letradas de produção de textos que circulam internamente, como memorandos, ofícios, relatórios, com jargões e formas cristalizadas pelo uso institucionalizado. Utilizando o modelo de outras instituições, a escola, como instituição com finalidades específicas, pode valorizar a aprendizagem de gêneros que tenham como finalidade a facilitação da aprendizagem, isto é, de gêneros escolares que sejam mediadores das práticas necessárias à vida de estudante, tais como lembrar, organizar e planejar o trabalho na escola. O contexto escolar proporciona oportunidades para inserir o trabalho escolar em uma atividade significativa, própria desse âmbito, permitindo mostrar, assim, a relação imbricada entre texto, contexto e prática letrada, como, por exemplo, a produção do resumo escrito de uma discussão para retomá-la na aula seguinte; de roteiros de listas, diagramas, notas, rascunhos e outros instrumentos para a compreensão e para o estudo.

Em síntese, podemos dizer que, em relação à produção de textos do professor, consiste em construir funções sociais para escrever, mediante a inserção das atividades em práticas significativas. Um contexto para dar sentido a essas práticas é o contexto fora da escola – o bairro, a família, o posto de saúde, o governo municipal –, o qual pode ser trazido para o âmbito da aula mediante projetos de letramento. Um outro contexto é o da própria instituição escolar como ambiente de trabalho e de aprendizagem de práticas letradas, que pode ser valorizado mediante o desenvolvimento daqueles gêneros que, de fato, têm uma função social no cotidiano da escola, pois facilitam a aprendizagem. A prática social fornece um marco natural para trabalhar as dificuldades inerentes à aprendizagem de novas formas de se fazer sentido.

Velocidade da informação desafia educação moderna

Marcelo Gleiser*

Nós vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, numa era em que as pessoas são atacadas por todos os lados com uma quantidade enorme de informação. As barreiras entre os povos e as culturas são constantemente perfuradas (mas quase nunca vencidas) pela força da mídia e do consumismo desenfreado. Hoje em dia, nada mais comum do que vermos um beduíno em seu camelo, com sua calça Levis e óculos Giorgio Armani, entoando uma canção de Elton John. Na testa do camelo, em árabe, vemos a escrita "Lady Di, nós te amamos".

OK, talvez eu esteja exagerando um pouco. Mas, sem dúvida, é indiscutível a importância que o controle dos meios de informação tem na sociedade moderna. E o mais impressionante é a velocidade com que essa informação é disseminada. Bilhões de pessoas em todo o mundo assistiram à final da Copa (infelizmente), e várias centenas de milhões participam rotineiramente de guerras de humilhação de presidentes, sentados confortavelmente em suas salas de estar.

Parece mentira que foi apenas em 1886 que as primeiras ondas de rádio foram geradas no laboratório pelo grande físico alemão Heinrich Hertz, ou que a primeira transmissão telegráfica através do oceano Atlântico foi enviada em 1901 pelo italiano Guglielmo Marconi. Atualmente, a disseminação de informação conta com toda uma rede de satélites, que, juntamente com incontáveis antenas de transmissão, cobrem praticamente toda a superfície do planeta.

Essa globalização da informação implica necessariamente a detenção do poder pelas pessoas com acesso, ou, mais ainda, pelas pessoas que criam e disseminam essa informação. Lembro-me do recente filme americano *Mera coincidência* (*Wag the Dog*), em que um *tycoon* de Hollywood é chamado para desviar a atenção do público americano dos escândalos sexuais do presidente durante a campanha eleitoral (bastante profético, aliás, esse filme...). A solução dos produtores foi simples: inventar uma guerra em um país remoto para sensibilizar a opinião pública.

Informação é poder. E, sem educação, não é possível ter acesso à informação. Mas simples acesso à informação não é tudo. É necessário que saibamos refletir ativamente sobre a informação recebida, e não só recebê-la passivamente. Caso contrário, podemos nos tornar alvo de uma "realidade fabricada", como aquela apresentada comicamente no filme.

* *Folha de S.Paulo*, Caderno Mais!, 4 out. 1998.

Daí o papel do educador, não só de transmitir informação, mas também de convidar sua audiência à reflexão, ensinando tanto os métodos necessários para tal como também a arte de duvidar. Educação é um processo de colaboração ativa entre o educador e sua audiência. Na minha opinião, o educador mais bem-sucedido é aquele que desperta em sua audiência o desejo de querer sempre aprender mais e a capacidade de criticar racionalmente aquilo que se está aprendendo. Sob esse prisma, a educação moderna pode não só se beneficiar do fácil acesso à informação, como também "filtrar" a desinformação.

A globalização da informação provoca uma fragilidade em sua própria audiência. Nós nos tornamos alvo em uma galeria de tiro e só podemos nos safar se soubermos pensar por nós mesmos. Uma sociedade educada é a que poderá tomar decisões que afetam seu futuro de modo corrente. Eis aqui alguns exemplos, ligados à educação científica. Devemos ou não interceder nas pesquisas da engenharia genética, que, com o desenvolvimento de processos de clonagem ou de cirurgia genética em fetos, levantam sérias questões éticas para a sociedade? Devemos ou não apoiar o desenvolvimento de tecnologias nucleares no espaço? Devemos ou não interceder junto ao governo para um maior controle da emissão de gases industriais, de modo a evitar graves mudanças climáticas no futuro? E os asteróides? Vão cair ou não em nossas cabeças?

O peru de Natal

Mário de Andrade*

O nosso primeiro Natal de Família, depois da morte de meu pai acontecida cinco meses antes, foi de conseqüências decisivas para a felicidade familiar. Nós sempre fôramos familiarmente felizes, nesse sentido muito abstrato da felicidade: gente honesta, sem crimes, lar sem brigas internas nem graves dificuldades econômicas. Mas, devido principalmente à natureza cinzenta de meu pai, ser desprovido de qualquer lirismo, duma exemplaridade incapaz, acolchoado no medíocre, sempre nos faltara aquele aproveitamento da vida, aquele gosto pelas felicidades materiais, um vinho bom, uma estação de águas, aquisição de geladeira, coisas assim. Meu pai fora de um bom errado, quase dramático, o puro sangue dos desmancha-prazeres.

Morreu meu pai, sentimos muito, etc. Quando chegamos nas proximidades do Natal, eu já estava que não podia mais pra afastar aquela memória obstruente do morto, que parecia ter sistematizado pra sempre a obrigação de uma lembrança dolorosa em cada gesto mínimo da família. Uma vez que eu sugerira a mamãe a idéia dela ir ver uma fita no cinema, o que resultou foram lágrimas. Onde se viu ir ao cinema, de luto pesado! A dor já estava sendo cultivada pelas aparências, e eu, que sempre gostara apenas regularmente de meu pai, mais por instinto de filho que por espontaneidade de amor, me via a ponto de aborrecer o bom do morto.

Foi decerto por isto que me nasceu, esta sim, espontaneamente, a idéia de fazer uma das minhas chamadas "loucuras". Essa fora aliás, e desde muito cedo, a minha esplêndida conquista contra o ambiente familiar. Desde cedinho, desde os tempos de ginásio, em que arranjava regularmente uma reprovação todos os anos, desde o beijo às escondidas, numa prima, aos dez anos, descoberto por Tia Velha, uma detestável de tia e principalmente desde as lições que dei ou recebi, não sei, duma criada de parentes: eu consegui no reformatório do lar e na vasta parentagem, a fama conciliatória de "louco". "É doido, coitado!" falavam. Meus pais falavam com certa tristeza condescendente, o resto da parentagem buscando exemplo para os filhos e provavelmente com aquele prazer dos que convencem de algum superioridade. Não tinham doidos entre os filhos. Pois foi o que me salvou, essa fama. Fiz tudo o que a vida me apresentou e o meu ser exigia para se realizar com integridade. E me deixaram fazer tudo, porque eu era doido, coitado. Resultou disso uma existência sem complexos, de que não posso me queixar um nada.

Era costume sempre, na família, a ceia de Natal. Ceia reles, já se imagina: ceia tipo meu

* *Contos novos*. Klick Editora, especialmente para o jornal *O Estado de S. Paulo*, maio de 1997.

pai, castanhas, figos, passas, depois da Missa do Galo. Empanturrados de amêndoas e nozes (quanto discutimos os três manos por causa dos quebra-nozes…), empanturrados de castanhas e monotonias, a gente se abraçava e ia pra cama. Foi lembrando isso que arrebentei com uma das minhas "loucuras":

– Bom, no Natal, quero comer peru.

Houve um desses espantos que ninguém não imagina. Logo minha tia solteirona e santa, que morava conosco, advertiu que não podíamos convidar ninguém por causa do luto.

– Mas quem falou de convidar ninguém! Essa mania… Quando é que a gente já comeu peru em nossa vida! Peru aqui em casa é prato de festa, vem toda essa parentada do diabo…

– Meu filho, não fale assim…

– Pois falo, pronto!

E descarreguei minha gelada indiferença pela nossa parentagem infinita, diz-que vinda de bandeirantes, que bem me importa! Era mesmo o momento pra desenvolver minha teoria de doido, coitado, não perdi a ocasião. Me deu de sopetão uma ternura imensa por mamãe e titia, minhas duas mães, três com minha irmã, as três mães que sempre me divinizaram a vida. Era sempre aquilo: vinha aniversário de alguém e só então faziam peru naquela casa, peru era prato de festa: uma imundície de parentes já preparados pela tradição, invadiam a casa por causa do peru, das empadinhas e dos doces. Minhas três mães, três dias antes já não sabiam da vida senão trabalhar, trabalhar no preparo de doces e frios finíssimos de bem-feitos, a parentagem devorava tudo e inda levava embrulhinhos pros que não tinham podido vir. As minhas três mães mal podiam de exaustas. Do peru, só no enterro dos ossos, no dia seguinte, é que mamãe com titia inda provavam um naco de perna, vago, escuro, perdido no arroz alvo. E isso mesmo era mamãe quem servia, catava tudo pro velho e pros filhos. Na verdade ninguém sabia de fato o que era peru em nossa casa, peru resto de festa.

Não, não se convidava ninguém, era um peru pra nós, cinco pessoas. E havia de ser com duas farofas, a gorda com os miúdos, e a seca, douradinha, com bastante manteiga. Queria o papo recheado só com a farofa gorda, em que havíamos de ajuntar ameixa preta, nozes e um cálice de xerez, como aprendera na casa da Rose, muito minha companheira. Está claro que omiti onde aprendera a receita, mas todos desconfiaram. E ficaram logo naquele ar de incenso assoprado, se não seria tentação do Dianho aproveitar receita tão gostosa. E cerveja bem gelada, eu garantia quase gritando. É certo que com meu "gostos", já bastante afinados fora do lar, pensei primeiro num vinho bom, completamente francês. Mas a ternura por mamãe venceu o doido, mamãe adorava cerveja.

Quando acabei meus projetos, notei bem, todos estavam felicíssimos, num desejo danado de fazer aquela loucura em que eu estourara. Bem que sabiam, era loucura sim, mas todos se faziam imaginar que eu sozinho é que estava desejando muito aquilo e havia jeito fácil de empurrarem pra cima de mim a… culpa de seus desejos enormes. Sorriam se entreolhando, tímidos como pombas desgarradas, até que minha irmã resolveu o consentimento geral:

– É louco mesmo!…

Comprou-se o peru, fez-se o peru, etc. E depois de uma Missa do Galo bem mal rezada,

se deu o nosso mais maravilhoso Natal. Fora engraçado: assim que me lembrara de que finalmente ia fazer mamãe comer peru, não fizera outra coisa aqueles dias que pensar nela, sentir por ela, amar minha velhinha adorada. E meus manos também, estavam no mesmo ritmo violento de amor, todos dominados pela felicidade nova que o peru vinha imprimindo na família. De modo que, ainda disfarçando as coisas, deixei muito sossegado que mamãe cortasse todo o peito do peru. Um momento aliás, ela parou, feito fatias um dos lados do peito da ave, não resistindo àquelas leis de economia que sempre a tinham entorpecido numa quase pobreza sem razão.

– Não senhora, corte inteiro! Só eu como tudo isso!

Era mentira. O amor familiar estava por tal forma incandescente em mim, que até era capaz de comer pouco, só pra que os outros quatro comessem demais. E o diapasão dos outros era o mesmo. Aquele peru comido a sós, redescobria em cada um o que a quotidianidade abafara por completo, amor, paixão de mãe, paixão de filhos. Deus me perdoe mas estou pensando em Jesus… Naquela casa de burgueses bem modestos, estava se realizando um milagre digno do Natal de um Deus. O peito do peru ficou inteiramente reduzido a fatias amplas.

– Eu que sirvo!

"É louco, mesmo!" pois por que havia de servir, se sempre mamãe servira naquela casa! Entre risos, os grandes pratos cheios foram passados pra mim e principiei uma distribuição heróica, enquanto mandava meu mano servir a cerveja. Tomei conta logo dum pedaço admirável da "casca" cheio de gordura e pus no prato. E depois vastas fatias brancas. A voz severizada de mamãe cortou o espaço angustiado com que todos aspiravam pela sua parte no peru:

– E lembre de seus manos, Juca!

Quando que ela havia de imaginar, a pobre! Que aquele era o prato dela, da Mãe, da minha amiga maltratada, que sabia da Rose, que sabia meus crimes, a que eu só lembrava de comunicar o que fazia sofrer! O prato ficou sublime.

– Mamãe, este é o da senhora! Não! Não passe não!

Foi quando ela não pôde mais com tanta comoção e principiou chorando. Minha tia também, logo percebendo que o novo prato sublime seria o dela, entrou no refrão das lágrimas. E minha irmã, que jamais viu lágrima sem abrir a torneirinha também, se esparramou no choro. Então principiei dizendo muitos desaforos pra não chorar também, tinha dezenove anos… Diabo de família besta que via peru e chorava! Coisas assim. Todos se esforçavam por sorrir, mas agora é que a alegria se tornara impossível. É que o pranto evocara por associação a imagem indesejável de meu pai morto. Meu pai, com sua figura cinzenta, vinha pra sempre estragar nosso Natal. Fiquei danado.

Bom, principiou-se a comer em silêncio, lutuosos, e o peru estava perfeito. A carne mansa, de um tecido muito tênue, boiava fagueira entre os sabores das farofas e do presunto, de vez em quando ferida, inquietada e redesejada, pela intervenção mais violenta da ameixa preta e o estorvo petulante dos pedacinhos de noz. Mas papai sentado ali, gigantesco, incompleto, uma censura, uma chaga, uma incapacidade. E o peru, estava tão gostoso, mamãe por fim sabendo que peru era manjar mesmo digno do Jesusinho nascido.

Principiou uma luta baixa entre o peru e o vulto de papai. Imaginei que gabar o peru era fortalecê-lo na luta e, está claro, eu tomara decididamente o partido do peru. Mas os defuntos têm meios visguentos, muito hipócritas de vencer: nem bem gabei o peru, a imagem de papai cresceu vitoriosa, insuportavelmente obstruidora.

– Só falta seu pai…

Eu nem comia, nem podia mais gostar daquele peru perfeito, tanto que me interessava aquela luta entre os dois mortos. Cheguei a odiar papai. E nem sei que inspiração genial, de repente me tornou hipócrita e político. Naquele instante que hoje me parece decisivo da nossa família, tomei aparentemente o partido de meu pai. Fingi, triste:

– É mesmo… Mas papai, que queria tanto bem a gente, que morreu de tanto trabalhar pra nós, papai lá no céu há de estar contente…(hesitei, mas resolvi não mencionar mais o peru) contente de ver nós todos reunidos em família.

E todos principiaram muito calmos, falando de papai. A imagem dele foi diminuindo, diminuindo e virou uma estrelinha brilhante no céu. Agora todos comiam o peru com sensualidade, porque papai fora muito bom, sempre se sacrificara por nós, fora um santo que "vocês, meu filhos, nunca poderão pagar o que devem a seu pai", um santo. Papai virara santo, uma contemplação agradável, uma inestorvável estrelinha do céu. Não prejudicava mais ninguém, puro objeto de contemplação suave. O único morto ali era o peru, dominador, completamente vitorioso.

Minha mãe, minha tia, nós todos alagados de felicidade. la escrever "felicidade gustativa", mas não era só isso não. Era uma felicidade maiúscula, um amor de todos, um esquecimento de outros parentescos distraidores do grande amor familiar. E foi, sei que foi aquele primeiro peru comido no recesso da família, o início de um amor novo, reacomodado, mais completo, mais rico e inventivo, mais complacente e cuidadoso de si. Nasceu de então uma felicidade familiar pra nós que, não sou exclusivista, alguns a terão assim grande, porém mais intensa que a nossa me é impossível conceber.

Mamãe comeu tanto peru que um momento imaginei, aquilo podia lhe fazer mal. Mas logo pensei: ah, que faça! Mesmo que ela morra, mas pelo menos que uma vez na vida coma peru de verdade!

A tamanha falta de egoísmo me transportara o nosso infinito amor… Depois vieram umas uvas leves e uns doces, que lá na minha terra levam o nome de "bem-casados". Mas nem mesmo este nome perigoso se associou à lembrança de meu pai, que o peru já convertera em dignidade, em coisa certa, em culto puro de contemplação.

Levantamos. Eram quase duas horas, todos alegres, bambeados por duas garrafas de cerveja. Todos iam deitar, dormir ou mexer na cama, pouco importa, porque é bom uma insônia feliz. O diabo é que Rose, católica antes de ser Rose, prometera me esperar com uma champanha. Pra poder sair, menti, falei que ia a uma festa de amigo, beijei mamãe e pisquei pra ela, modo de contar onde é que ia fazê-la sofrer seu bocado. As outras duas mulheres beijei sem piscar. E agora, Rose!…

Depois do baile

Leon Tolstói*

Aqui estão os senhores, afirmando que o homem é incapaz de compreender sozinho o que é o Bem e o que é o Mal, que tudo depende do meio ambiente, que as circunstâncias violentam o ser humano. Já eu acho que tudo depende do acaso. Vou contar-lhes um caso da minha própria experiência.

Assim falou o por todos respeitado Ivan Vassílievitch, depois de uma conversa que acabávamos de ter sobre a necessidade de modificar previamente a condição humana, para o aperfeiçoamento individual.

Ninguém dissera, realmente, não ser possível alguém compreender por si mesmo o que é bom e o que é mau. Mas Ivan Vassílievitch tinha essa maneira muito pessoal de responder aos seus próprios pensamentos, que lhe afloravam em conseqüência de uma conversa, e de narrar, a propósito, passagens da sua própria vida. Com freqüência, no entusiasmo do relato, ele esquecia totalmente o que o levara a fazê-lo, tanto mais que ele falava com muita franqueza e sinceridade.

Foi o que aconteceu também desta vez.

– Vou contar a respeito de mim mesmo. A minha vida inteira se delineou assim e não de outra forma, não devido ao meio ambiente, mas em conseqüência de coisas totalmente diversas.

– E foi devido a quê? – perguntamos.

– É uma longa história. Para torná-la compreensível seria necessário contar muita coisa.

– Nesse caso, conte.

Ivan Vassílievitch meneou a cabeça, pensativo:

– Sim, disse ele. Toda a minha vida foi mudada por causa de uma única noite, ou por outra, de uma manhã.

– E como aconteceu isso?

– Foi assim: eu estava perdidamente enamorado. Estive apaixonado muitas vezes, mas esta foi a minha paixão maior. Coisas do passado: ela já tem até filhas casadas. Era B…, sim, Várenka B… – e Ivan Vassílievitch citou o sobrenome. – Mesmo aos cinqüenta anos ela era uma beldade fora do comum. Mas na juventude, aos dezoito anos, era esplendorosa: alta,

* Tolstói, Gorki, Púchkin, Tchêkhov. *Salada russa*, 3.ed. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo, Paulus, 1988.

esguia, graciosa e altiva; sim, justamente, altiva. Mantinha-se muito aprumada, como se não pudesse ser diferente, com a cabeça um pouco inclinada para trás, o que lhe emprestava, com a sua beleza e porte, apesar da esbeltez quase excessiva, um ar majestoso, que seria até intimidante, não fosse o sorriso meigo sempre alegre dos seus lábios, dos belos olhos brilhantes e de todo o seu ser, pleno de juventude e encanto.

– Como a descreve bem, Ivan Vassílievitch!

– Pois, por muito bem que a descreva, não poderei fazê-los compreender como ela era na realidade. Mas não é disso que se trata. O que eu quero contar aconteceu na década de quarenta. Eu era então acadêmico numa universidade do interior. Não sei se isso era bom ou mau; o fato é que, naquele tempo, na nossa Faculdade, não tínhamos qualquer espécie de rodinhas, de teorias: éramos simplesmente jovens, levando a vida da mocidade, estudando e nos divertindo. Eu era um moço alegre, bem disposto e rico, ainda por cima. Era dono de um fogoso tratador; deslizava morro abaixo, de trenó, com as senhoritas (os patins ainda não haviam entrado em moda); farreava com os amigos (naquele tempo, nós só bebíamos champanha; quando o dinheiro não dava, ficávamos sem beber, mas jamais tomávamos vodca, como agora). Mas o meu prazer principal eram as festas e os bailes. Eu era bom dançarino e não era dos mais feios.

– Ora, deixe para lá essa modéstia – interrompeu uma das ouvintes. – Nós bem que conhecemos o seu retrato em daguerreótipo. O senhor não só não era feio, como era um belo rapagão.

– Que seja, eu era um bonitão, mas não se trata disso. O caso é que, na época da minha mais forte paixão por ela, eu estava, no último dia da quaresma, num baile em casa do comandante da região, um velhote benévolo, ricaço, hospitaleiro e camareiro real. Quem nos recebia era sua esposa, uma velhinha benevolente como ele, de vestido de veludo e tiara de brilhantes, com o colo e os ombros velhuscos, alvos e rechonchudos, descobertos, como nos retratos da rainha Elizaveta Pietróvna.

O baile estava esplêndido: um salão belíssimo, com corais, músicos famosos na época, servos do amo diletante, um bufê sensacional e um verdadeiro mar de champanha. Apesar de ser grande apreciador de champanha, eu não bebia, porque, mesmo sem vinho, já estava embriagado de amor; mas, em compensação, eu dançava até a exaustão: dançava as quadrilhas, as valsas, as polcas e, naturalmente, na medida do possível, sempre com Várenka. Ela estava de vestido branco com faixa rosa, luvas de pelica branca que só lhe chegavam até os cotovelos magros e pontudos, e sapatinhos brancos de cetim. A mazurca foi-me arrebatada pelo antipático engenheiro Anissímov, a quem não perdoei até hoje: ele a convidara assim que ela entrou, enquanto eu me atrasava, indo buscar minhas luvas no barbeiro. De sorte que não dancei a mazurca com ela, mas com uma alemãzinha que antes cortejara um pouco. Receio, no entanto, que naquela noite não fui muito amável com ela; eu não conversava, não a encarava e tinha olhos tão-somente para o vulto alto e esguio de vestido branco e faixa rosa, com seu rosto radiante, corado, de covinhas e olhos afáveis e meigos. E não era apenas eu – todos olhavam para ela, encantados, tanto os homens como as mulheres, embora ela as ofuscasse a todas. Era impossível não ficar encantado.

Oficialmente, por assim dizer, eu não dancei a mazurca com ela; mas, de fato, dancei

com ela o tempo todo. Ela, sem acanhamento, atravessava o salão inteiro diretamente na minha direção e eu me precipitava ao seu encontro, sem esperar pelo convite; e ela agradecia a minha compreensão com um sorriso. Quando executávamos as figuras da mazurca em tempo de valsa, eu valsava longamente com ela e ela, ofegante e risonha, dizia-me: *encore*. E eu valsava mais e mais e não sentia o próprio corpo.

– Pois sim, como é que não sentia? Eu acho que sentia bastante, quando a enlaçava pela cintura. Acho que sentia não só o seu próprio corpo, como também o dela – disse um dos presentes.

Ivan Vassílievitch enrubesceu de chofre e rebateu irado, quase gritando:

– Sim, é isto o que são os senhores, a juventude de hoje. Além do corpo, não são capazes de enxergar nada. No nosso tempo era diferente. Quanto mais eu a amava, mais imaterial ela se tornava para mim. Hoje em dia, os senhores só enxergam pés, tornozelos e mais alguma coisa: os senhores despem as mulheres por quem se apaixonam. Mas para mim, como dizia Alphonse Carr – bom escritor que ele era –, o objeto do meu amor trazia sempre trajes de bronze. Não só nós não desnudávamos, nós procurávamos cobrir a nudez, como o bom filho de Noé. Mas os senhores não vão compreender isso…

– Não ligue para ele. O que aconteceu depois? – perguntou um de nós.

– Pois é, dancei mais e mais com ela e não senti o tempo passar. Os músicos, com aquele desespero da fadiga – sabem, como acontece em fim de baile –, já repetiam sempre a mesma mazurca; nas salas, os papais e as mamães já se levantavam das mesas de jogo, à espera da ceia, e os criados já começavam a se agitar, carregando coisas. Passava das duas horas da madrugada. Era preciso aproveitar os últimos minutos. Convidei-a de novo e, pela centésima vez, rodopiamos pelo salão.

– Pois então, depois da ceia, a quadrilha é minha? – disse-lhe eu, escoltando-a até o seu lugar.

– Certamente, se não me levarem embora – respondeu ela, sorrindo.

– Eu não permitirei – atalhei.

– Neste caso, dê-me o leque – disse ela.

– Lamento ter de devolvê-lo – falei, entregando-lhe o leque branquinho.

– Pois aqui tem, para não lamentar tanto – disse ela, arrancando do leque uma pena branca, que me deu.

Peguei a peninha e só com o olhar consegui expressar todo o meu encantamento e gratidão. Eu não estava apenas alegre e contente; eu estava no auge da felicidade, beatífico; eu era bom, eu não era eu, mas sim um ser extraterreno que não conhecia o mal e só era capaz de fazer o bem. Guardei a peninha dentro da luva e me quedei parado, sem forças de me afastar dela.

– Olhe, estão pedindo ao papá que dance – disse ela, apontando o vulto alto e garboso de seu pai, um coronel de dragonas de prata, parado na porta, com a dona da casa e outras senhoras.

– Várenka, venha cá – ouvimos a voz aguda da anfitriã de tiara de brilhantes e ombros elisabetanos.

– Convença, *ma chère*, o papai a levá-la a dançar uma vez. Vamos, por favor, Piotr Vassílievitch – voltou-se a anfitriã para o coronel.

O pai de Várenka era um velho muito vistoso, alto, guapo e bem-conservado. Tinha um rosto muito corado, de bigodes grisalhos frisados à Nicolau I, suíças prateadas juntando-se aos bigodes e pastinhas de cabelo nas fontes; o mesmo sorriso alegre da filha brincava nos seus lábios e nos seus olhos brilhantes. Era muito bem-lançado, de porte garboso, peito largo e proeminente, discretamente ornado de medalhas, ombros fortes, pernas longas e elegantes. Era um comandante militar no estilo antigo, do tipo dos velhos soldados dos tempos do czar Nicolau.

Quando nos aproximávamos da porta, o coronel estava se escusando, alegando que desaprendera o dançar; e no entanto, com um gesto largo do braço direito, ele tirou a espada da bainha, entregou-a a um jovem prestimoso e, calçando a luva de camurça na mão direita – tudo tem de ser feito conforme as regras, disse ele, sorrindo –, tomou a mão da filha e, colocando-se em posição, ficou à espera do compasso.

Quando rompeu a mazurca, ele, altaneiro, bateu um pé, lançou o outro e o seu vulto alto e vigoroso, ora lento e suave, ora ruidoso e tempestuoso, batendo as solas e um pé contra o outro, começou a deslocar-se em redor do salão. A figura graciosa de Várenka deslizava ao lado dele, encurtando ou alongando imperceptivelmente, no ritmo exato, os passos dos seus pezinhos pequenos e brancos, de cetim. O salão inteiro acompanhava cada movimento do par. Eu, porém, não só os admirava, como os mirava num embevecimento enfeitiçado. Fiquei particularmente encantado com as botas do coronel, de tirinhas de couro: botas excelentes, não dessas modernas de bico pontudo, mas daquelas antiquadas, de ponta quadrada e sem saltos. Evidentemente, essas botas foram especialmente feitas pelo sapateiro do batalhão: para poder levar a filha querida às festas, ele não compra botas modernas, mas usa as velhas feitas em casa, pensava eu; e aquelas botas de bicos quadrados me comoviam de modo peculiar.

Via-se que outrora ele dançara maravilhosamente, mas agora estava pesado e suas pernas já não eram bastante elásticas para todos aqueles passos bonitos e ágeis que procurava executar. Entretanto, ele completou duas voltas com todo o garbo e quando, por fim, separando as pernas num movimento rápido, tornou a juntá-las e, embora um tanto pesadamente, deixou-se cair sobre um joelho, enquanto ela, sorrindo e ajeitando o vestido, o contornava graciosamente, todos prorromperam em aplausos. Erguendo-se com certo esforço, ele segurou a cabeça da filha com carinho e delicadeza e, beijando-a na fronte, conduziu-a até mim, pensando que eu estivera dançando com ela. Expliquei que não era eu o seu cavalheiro.

– Ora, não tem importância, leve-a o senhor – disse ele, sorrindo amavelmente, enquanto enfiava a espada na bainha.

Como acontece com o conteúdo de uma garrafa que, após a primeira gota vertida, começa a fluir em grandes jatos, também na minha alma o amor por Várenka liberou toda a capacidade de amar que se ocultava no meu íntimo. Naquele momento, eu abraçava o mundo inteiro com o meu amor. Eu amava a anfitriã de tiara, com o seu busto elisabetano, e o seu marido, e os hóspedes, e os seus criados, e até mesmo o meu rival, o engenheiro Anissímov. Quanto ao pai de Várenka, com o seu sorriso afável, tão parecido com o dela,

naquela hora eu nutria por ele um sentimento todo especial, terno e embevecido.

A mazurca terminou, os anfitriões chamavam os convidados para a ceia, mas o coronel B. declinou do convite, alegando que tinha de se levantar cedo amanhã, e despediu-se dos donos da casa. Eu me assustei, receando que também Várenka iria embora, mas ela ficou com a mãe.

Depois do jantar, dancei com ela a quadrilha prometida. E, apesar de me sentir, ao que parecia, infinitamente feliz, a minha felicidade crescia cada vez mais. Não falávamos de amor. Eu não perguntava a ela, e nem a mim mesmo, se ela me amava. Para mim bastava saber que eu a amava e o meu único receio era de que alguma coisa viesse perturbar a minha felicidade.

Chegando em casa, tirei a roupa e pensei em dormir, mas isto me era totalmente impossível. Na minha mão estavam a peninha do seu leque e uma luva que ela me dera ao nos despedirmos, enquanto eu ajudava sua mãe, e depois ela, a subir na carruagem. Eu olhava para esses objetos e, sem fechar os olhos, via-a na minha frente, ora no momento em que, escolhendo entre dois cavalheiros, ela me dava a mão alegremente, ora quando, durante a ceia, bebericando champanha, ela me espiava de soslaio, por cima da taça, com olhos carinhosos. Mas, mais que tudo, eu a via no salão, dançando com o pai, deslizando harmoniosamente ao lado dele e, contente e orgulhosa por ele e por si mesma, levantando os olhos para os espectadores encantados. E, involuntariamente, eu reunia pai e filha no mesmo sentimento de ternura embevecida.

Naquele tempo, eu morava sozinho com o meu irmão, agora falecido. Meu irmão não gostava da vida social e não costumava freqüentar bailes, mas agora, preparando-se para os exames finais, ele levava uma vida ainda mais moderada. Ele estava dormindo, quando cheguei.

Olhei para a sua cabeça afundada no travesseiro, meio coberta pela colcha de flanela, e senti uma pena carinhosa dele – pena de que ele não tivesse conhecimento nem compartilhasse da felicidade que eu experimentava. Nosso criado, o servo Petriúcha, recebeu-me com uma vela e quis ajudar-me a tirar a roupa, mas eu o dispensei. O ar estremunhado do seu rosto, com o cabelo desgrenhado, pareceu-me tocante e comovente. Procurando não fazer ruído, passei nas pontas dos pés para o meu quarto e sentei-me na cama. Mas a minha felicidade era excessiva, eu não poderia dormir. Além disso, sentindo calor nos quartos aquecidos, e sem tirar a túnica do uniforme, passei silenciosamente para o vestíbulo, coloquei a capa, abri a porta da frente e saí para a rua.

Eu deixara o baile depois das quatro horas. Até chegar em casa e ficar mais um pouco, passaram mais duas horas, de sorte que, quando saí de novo, já era dia claro. Fazia mesmo um tempo de quaresma: neblina, neve rala derretendo pelas estradas e pingando de todos os telhados. Os B. moravam naquele tempo nos limites da cidade, perto de um descampado, num dos lados do qual ficava o passeio e, no outro, o Colégio Feminino. Passei pela nossa viela deserta e saí para uma rua grande, onde já ia encontrando pedestres e trenós de carga transportando lenha, cujas lâminas quase roçavam a calçada. E os cavalos, balançando as cabeças molhadas debaixo dos arreios, e os cocheiros cobertos com suas lonas, chapinhando na lama ao lado das carroças com as suas botas enormes, e as casas da rua, muito altas no meio da neblina – tudo isso me parecia especialmente agradável e significativo.

Quando saí para o descampado onde ficava a casa deles, percebi, lá adiante, na direção do passeio, algo escuro e volumoso, e escutei sons de flauta e tambores, vindos de lá. Dentro de mim, tudo cantava e de vez em quando ouvia-se o motivo da mazurca; mas aquela era uma música diferente, áspera, maldosa.

O que será aquilo, pensei, e, pelo caminho escorregadio que passava pelo meio do descampado, fui em direção daqueles sons. Depois de uns cem passos, comecei a divisar, através do nevoeiro, muitos vultos negros. Pareciam soldados. Devem ser manobras, pensei, e, junto com um ferreiro de casaco ensebado e avental, que caminhava na frente carregando alguma coisa, aproximei-me mais. Os soldados, de fardas negras, estavam formados em duas fileiras uns diante dos outros, com os fuzis junto aos pés, imóveis. Atrás deles, estavam os tambores e o flautista, repetindo sem cessar sempre a mesma melodia desagradável e esganiçada.

– Que é que eles estão fazendo? – perguntei ao ferreiro, que parara ao meu lado.

– Estão castigando um tártaro por tentativa de fuga – respondeu o ferreiro, com raiva, lançando um olhar para a ponta distante das fileiras.

Olhei para o mesmo lado e vi, entre as filas de soldados, algo terrível que se aproximava de mim. A coisa que se aproximava era um homem de torso desnudado, amarrado aos fuzis de dois soldados que o conduziam. Ao seu lado, marchava um militar alto, de boné, cujo vulto me pareceu conhecido. Contraindo o corpo inteiro, arrastando os pés pela neve derretida, o homem castigado aproximava-se de mim, sob os golpes que choviam sobre ele de todos os lados, ora caindo para trás – e então os sargentos que o arrastavam pelos fuzis o empurravam para diante –, ora caindo para a frente, quando os sargentos, detendo-lhe a queda, o puxavam para trás. E, sem perdê-lo de vista, com passo firme e ritmado, caminhava o militar de porte garboso. Era o pai dela, com seu rosto corado e bigode e suíças grisalhas.

A cada golpe, a vítima, como que espantada, voltava o rosto contraído pelo sofrimento para o lado de onde caíra a pancada e, arreganhando os dentes brancos, repetia sempre as mesmas palavras. Ele não as dizia, mas soluçava: "Irmãos, misericórdia; irmãos, misericórdia". Mas os irmãos não tinham misericórdia e, quando a procissão passava diante de mim, vi como o soldado que estava na minha frente deu um passo resoluto para fora do alinhamento e, brandindo a sua vara com um silvo, vibrou-a com toda a força sobre as costas do tártaro. O tártaro jogou-se para a frente, mas os sargentos o seguraram e uma vergastada igual caiu sobre ele pelo outro lado, e de novo deste, e de novo do outro… O coronel marchava ao lado e, olhando ora para os seus pés, ora para o castigado, sorvia o ar enchendo as bochechas e soprava-o lentamente por entre os lábios entreabertos. Quando a procissão passou pelo lugar onde eu me encontrava, pude ver de relance, entre as filas de soldados, as costas do homem castigado. Era uma coisa tão mosqueada, molhada, vermelha, antinatural, que não consegui acreditar que fosse um corpo humano.

– Oh, meu Deus! – articulou o ferreiro ao meu lado.

A procissão começou a se afastar. E sem parar, da mesma maneira, continuavam a cair as vergastadas, de ambos os lados, sobre o homem trôpego e contorcido, e continuavam a

rufar os tambores e continuava a guinchar a flauta, e continuava a mover-se, em passo firme e cadenciado, o vulto alto e garboso do coronel, ao lado da vítima. Súbito, o coronel estacou e aproximou-se de um dos soldados.

– Eu já te mostro como alisar, ouvi sua voz irada. Vais alisar? Vais?

E eu vi como, com a sua mão forte dentro da luva de camurça, ele esbofeteava o rosto de um soldado franzino, fraco, amedrontado, porque este descera a sua vara com pouca força sobre as costas ensangüentadas do tártaro.

– Tragam varas novas! – gritou ele, olhando para trás – e deu comigo. Fingindo que não me conhecia, ele fechou uma carranca furibunda e voltou-se apressadamente. Eu, porém, sentia tanta vergonha que, sem saber para onde olhar, como se tivesse sido apanhado em flagrante na mais vil das ações, baixei os olhos e apressei-me a voltar para casa. Durante todo o caminho, ressoavam nos meus ouvidos ora o rufar dos tambores, ora o guinchar da flauta, ora soavam as palavras: "irmãos, misericórdia…". E eu ouvia a voz firme e irada do coronel, gritando: "Vais alisar? Vais?". E sentia o meu peito oprimido por uma angústia quase física, raiando a náusea, tão violenta que tive de parar algumas vezes. E parecia-me que a cada momento eu teria de vomitar todo o horror que me penetrara diante daquele espetáculo. Não me lembro como cheguei em casa e me deitei. Mas, assim que adormeci, ouvi e vi tudo de novo – e saltei da cama.

Decerto ele sabe alguma coisa que eu não sei, pensava eu a respeito do coronel. Se eu soubesse o que ele sabe, talvez eu o compreendesse e aquilo que eu vi não me atormentaria assim. Mas, por mais que eu pensasse, não consegui entender aquilo que o coronel sabia, e só consegui adormecer à noitinha; e mesmo assim só depois de ter ido à casa de um amigo, com quem bebi até ficar completamente embriagado.

E agora pensam os senhores que naquela ocasião eu cheguei à conclusão de que o que eu havia visto era uma coisa perversa? Nem por sombras. Se aquilo era feito com tamanha convicção e era reconhecido por todos como necessário, era porque eles sabiam algum coisa que eu não sabia, pensava eu, e procurava descobrir o que era que eu não sabia. Mas por mais que me esforçasse, nem muito mais tarde consegui sabê-lo. E, não tendo chegado a sabê-lo, não pude entrar para o serviço militar, como desejara antes; e não só não servi no Exército, como não servi em lugar algum e, como podem ver, não prestei para nada.

– Bem, quanto a isto, nós bem sabemos como o senhor não prestou para nada, disse um de nós. Diga antes: quanta gente não prestaria para nada, se não fosse o senhor.

– Ora, isso já é tolice consumada, disse Ivan Vassílievtch, francamente aborrecido.

– Bem, e o amor, em que deu? perguntamos.

– O amor? O amor, daquele dia em diante, começou a minguar. Quando ela, como acontecia com freqüência, se quedava pensativa com um sorriso no rosto, eu me lembrava imediatamente do coronel no descampado e sentia alguma coisa de incômodo e desagradável. E comecei a procurá-la menos. E assim o amor definhou e acabou. Eis aí que espécie de coisas podem acontecer e podem modificar e dirigir toda a vida de um homem. E os senhores ainda falam, terminou ele.

Tem um causo aí de um tempo*

AÍ DIZ QUE TINHA UMA REPRESA GRANDE E TINHA UMA CERCA DE MACAMBIRA.

AÍ TINHA UM SAPO NO SEIO DA ÁGUA E QUE FICOU NA BEIRA DA ÁGUA ALI ESQUENTANDO NO SOL.

AÍ DIZ QUE VEIO UMA ONÇA E CHEGOU LÁ E PEGOU ELE PEGOU ELE E SEGUROU E AHÁ MEU AMIGO EU VOU TE JOGAR LÁ DENTRO DESSA REPRESA PRA TU MORRER AFOGADO. QUAL É QUE VOCÊ QUER MORRER AFOGADO OU ESTREPADO NA MACAMBIRA?

AÍ O AMIGO SAPO CHEGOU FALOU: AMIGO DA ONÇA NÃO ME JOGA DENTRO DA ÁGUA NÃO PRA EU NÃO MORRER AFOGADO JOGA DENTRO DA MACAMBIRA QUE AÍ EU MORRO ESTREPADO.

A ONÇA O QUÊ RAPAZ VOCÊ E TRETEIRO HEIN EU VOU JOGAR VOCÊ DENTRO DA ÁGUA.

ELE FALOU ASSIM NÃO, NÃO JOGA NÃO.

AÍ A ONÇA CHEGOU E DISSE VOCÊ VAI VER E JOGOU PRA DENTRO DA ÁGUA. ELE CAIU LÁ E DISSE MENTIRA BESTA MINHA MORADA É AQUI DENTRO TCHAU AMIGO DA ONÇA E TCHIUM NA ÁGUA E FOI EMBORA.

ELA FICOU DE FORA QUE SAFADO HEIN ME DEIXOU NA MÃO HEIN.

O SAPO FOI MAIS ESPERTO QUE A ONÇA NÉ!

* Este texto é a transcrição de um causo contado por um aluno integrante do Programa de Educação de Adultos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tocando em frente

Almir Sater e Renato Teixeira

Ando devagar
porque já tive pressa
levo este sorriso
porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte.
Mais feliz
Quem sabe
Só levo a certeza
de que muito pouco eu sei;
Eu nada sei.
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir.
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida
seja simplesmente
compreender a marcha.
ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro
Levando a boiada,
eu vou tocando os dias
pela longa estrada
Eu vou
Estrada eu sou
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir.
É preciso a chuva para florir
Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora um dia
a gente chega
e outro vai embora.
Cada um de nós
compõe a sua história.
cada ser em si carrega o dom de ser capaz
de ser feliz.

Reencontro

Drauzio Varella*

Numa tarde chuvosa, tocou o telefone na Carceragem do Oito. Um funcionário atendeu e trouxe o recado em voz baixa para o seu Pires, o diretor do pavilhão:

– Telefone para o seu Chico, é voz de moça.

Como o regulamento proíbe ligações externas para detentos, o diretor foi ver quem era:

– Quem quer falar com o seu Chico? Aqui não pode atender telefonema de fora!

Do outro lado, ouviu uma voz tímida:

– Meu senhor, me desculpa, eu tenho vinte anos, uma irmã de dezoito e meu irmão, dezessete. Somos filhos do seu Chico. A última vez que vi meu pai eu tinha cinco anos, e meu irmão era tão pequeno que nem lembra o rosto dele. A gente pensava que ele tinha morrido. Quando eu soube que não, reuni com os irmãos e o pastor da igreja sem minha mãe saber, e decidimos procurar o pai. Foi muito difícil falar aí, mas hoje consegui explicar direitinho para a telefonista, que ficou com dó da gente e permitiu.

A voz vinha embargada de medo. O chefe mandou chamar seu Chico.

Seu Chico entrou ressabiado na Carceragem. Deu uma olhada geral; tudo parecia na rotina, os funcionários e alguns presos dedicados ao trabalho burocrático; seu Pires, de cabelos grisalhos e um lápis atrás da orelha, lia um relatório na escrivaninha.

De frente para a janela, de costas para os outros, seu Chico disse alô e ficou mudo, por muito tempo. De onde estava, seu Pires percebeu as lágrimas nos olhos do prisioneiro.

Por vários dias o diretor do pavilhão observou o comportamento solitário do outro. Sem entender, os ladrões mantinham respeitosa distância do líder entristecido. Dias depois seu Chico o procurou em tom grave:

– Seu Pires, quero pedir um favor que faço questão de jamais esquecer.

Contou o drama daqueles anos todos, a vingança da mulher por causa da morte do irmão, as cartas devolvidas, morto para os filhos, e a conversa com a mais velha.

– Queria que o senhor me autorizasse a encontrar com eles lá fora, no coreto da Divinéia. Não quero meus filhos dentro de uma cadeia.

– Assim o senhor me complica. Imagina se os outros 7 mil me pedem a mesma coisa. Em todo caso, como é uma situação especial, depois de tantos anos, vou abrir uma exceção,

* *Estação Carandiru*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000, pp. 223-5.

mas o senhor não pode ficar mais de vinte minutos.

Na tarde marcada, seu Chico dirigiu-se ao coreto com dois detentos carregando um tapete vermelho, um vaso de flores, dois litros de guaraná, bolachas, pastéis e uma mesinha com toalha xadrez.

Tudo arrumado no coreto, o ex-marinheiro, com camisa de manga comprida para esconder a tatuagem, parou com os braços cruzados sobre o peito forte e esperou.

Passaram-se duas horas e as crianças não chegaram. Quando seu Pires decidiu, enfim, recolhê-lo, encontrou-o sentado, cotovelos apoiados nas coxas e a cabeça afundada nas mãos. Os dois homens voltaram ao pavilhão sem trocar palavra.

Na semana seguinte, no mesmo horário, novamente a telefonista: os filhos de seu Chico aguardavam na portaria. Tantos anos no presídio não impediram que seu Pires se emocionasse. Foi ele mesmo dar a notícia na marcenaria. Encontrou o prisioneiro serrando um banco, a serra cantando de ensurdecer. Desligou-a da tomada.

– Seu Chico, se arruma para ver seus filhos.

Quando os olhos incrédulos do detento fitaram os dele, descobriram um homem terno que seu Chico não conhecia. Por sua vez, os do diretor captaram no rosto anguloso do ex-marinheiro o olhar da criança que pegou um balão caído do céu.

Encontraram-se no coreto adornado às pressas com o tapete vermelho, a mesa, o lanche e o vaso de flores retirados do altar da Nossa Senhora Aparecida, na capela do pavilhão. As duas mocinhas tinham tranças e vestidos compridos; o menino, terno azul, gravata e uma Bíblia. Abraçaram-se e choraram, os quatro, demoradamente. Repetidas vezes.

Trinta minutos depois, o encarregado da Divinéia aproximou-se para levar seu Chico de volta para o pavilhão. Não teve coragem de interromper o encontro familiar e retornou da escadinha do coreto. O mesmo fez seu Pires, duas horas mais tarde.

Meses depois do reencontro, numa revista incerta, os carcereiros encontraram no xadrez de seu Chico um arsenal de facas, entre elas uma enorme foice improvisada. A malandragem mais jovem nunca entendeu por que ele não escondia as armas em outro lugar:

– O velho era sistemático, não adotava o método moderno, tinha que ser do jeito próprio que ele estava acostumado.

Como punição seu Chico foi transferido para o interior. […]

Hai-kais

[...] O hai-kai é um pequeno poema japonês composto de três versos, dois de cinco sílabas e um – o segundo – de sete. No original não tem rima, que geralmente lhe é acrescentada nas traduções ocidentais. A época do aparecimento do hai-kai é controversa, e sua popularização deu-se no século 17, sobretudo através da produção de Jinskikiro Matsuo Bashô, simbolista inspirado profundamente em impressões naturais (sobretudo paisagísticas) e adepto do zen. Apesar de sua forma frágil, quase volátil, dependendo da imagística mais do que qualquer outra poesia, uma implosão, não uma explicitação, o hai-kai é, contudo, uma forma fundamentalmente popular e, inúmeras vezes, humorística, no mais metafísico sentido da palavra [...].

Pensa o outro lado:
Só quem tem fama
É difamado.

Com pó e mistério
A mulher ao espelho
Retoca o adultério.

O pato, menina,
É um animal
Com buzina.

Hesito, Maria
Me mato, ou rasgo
Tua fotografia?

A aranha é que é bacana
Com sua geometria
Euclidiana.

Pra ser feliz de verdade
É preciso encarar
A realidade.

Democracia é um espeto!
Pra mim, é preto no branco
Pra ele, é branco no preto.

*Millôr Fernandes**

Choveu
Na carta que você mandou
Quem mandou?

Ano novo
Anos buscando
Um ânimo novo

Tudo dito,
Nada feito,
Fito e deito

Primeiro frio do ano
Fui feliz
Se não me engano

Cortinas de seda
O vento entra
sem pedir licença

Por um fio
O fio foi-se
O fio da foice

Paulo Leminski**

**Hai-kais*, Porto Alegre, LP&M Pocket, vol. 27, 2000.

** *Melhores poemas*, São Paulo, Global, 1995.

Como ganhar o mundo sem sair do lugar

Rosângela Veliago

[...] Folheando rapidamente o volume, observou que estava impresso em duas cores diferentes. Não parecia ter gravuras, mas as letras que iniciavam os capítulos eram grandes e muito ornamentadas. Examinando melhor a capa, descobriu duas serpentes, uma clara e outra escura, que mordiam uma a cauda da outra, formando uma figura oval. Dentro dessa figura, em letras cuidadosamente traçadas, estava o título:

A HISTÓRIA SEM FIM

As paixões humanas são misteriosas e as das crianças não o são menos que as dos adultos. As pessoas que as experimentaram não as sabem explicar, e as que nunca viveram não as podem compreender. Há pessoas que arriscam a vida para atingir o cume de uma montanha. [...] ou sacrificam tudo por uma idéia fixa que nunca se pode realizar. [...] Em suma, as paixões são tão diferentes quanto as pessoas.

A paixão de Bastian Baltasar Bux eram os livros.

Quem nunca passou tardes inteiras diante de um livro, com as orelhas ardendo e o cabelo caído sobre o rosto, esquecido de tudo o que o rodeia e sem se dar conta de que está com fome ou com frio. [...]

Quem nunca se escondeu embaixo dos cobertores lendo um livro à luz de uma lanterna, depois de o pai ou a mãe ter apagado a luz, com o argumento bem-intencionado de que já é hora de dormir. [...]

Quem nunca chorou, às escondidas ou na frente de todo mundo, lágrimas amargas porque uma história maravilhosa chegou ao fim. [...]

Quem não conhece tudo isto por experiência própria provavelmente não poderá compreender o que Bastian fez em seguida.

Olhou fixamente o título do livro e sentiu, ao mesmo tempo, arrepios de frio e uma sensação de calor. Ali estava uma coisa com a qual tinha sonhado muitas vezes, que tinha desejado muitas vezes desde que dele se apoderara aquela paixão secreta: uma história que nunca acabasse! O livro dos livros!

Michel Ende, *A história sem fim*

Nem sempre nós estabelecemos esse tipo de relação com os livros e com a leitura, e não é difícil encontrar professores que afirmem não gostar de ler.

Para muitos de nós, a escola foi um espaço no qual a leitura era constante objeto de avaliação, em que a preocupação maior estava voltada para o correto entendimento do texto lido, como se existisse apenas uma interpretação, correta e esperada.

Talvez você tenha tido poucas oportunidades escolares de se tornar um leitor. Mas se os professores não forem leitores, dificilmente poderão compartilhar com seus alunos os mistérios, encantos e alegrias que se podem alcançar pela leitura.

Formando-se leitor e formando leitores

É comum que leitores inveterados tenham muitas histórias para contar a respeito de sua experiência doméstica com a leitura e bem pouco a dizer acerca de sua relação com os livros no espaço escolar. Certa vez ouvi uma história que retrata bem o que a leitura pode representar para alguém pequeno, que ainda não a domina por si mesmo.

A cena se passava numa antiga fazenda, onde a energia elétrica era desligada diariamente às 20 horas. A matriarca da família adorava ler novelas. Seu esposo então improvisou um sistema que permitia manter uma luz acesa. Enquanto a mãe tricotava, o pai lia capítulos e mais capítulos das fantásticas novelas. E as crianças, que eram obrigadas a deitar assim que a energia era desligada, também se deliciavam com a leitura que inundava toda a casa.

É preciso que os professores ajudem as crianças a descobrir nos textos sua face mais pessoal e prazerosa, sua dimensão mais encantadora e envolvente.

Ler, como qualquer aprendizagem, requer dedicação: por isso os alunos devem ter a oportunidade de encarar o livro como um desafio interessante que abrirá portas, não só para o conhecimento mas também para o entretenimento e a diversão.

A prática da leitura na escola precisa se assemelhar à prática da leitura fora da escola. As crianças precisam saber que lemos por diferentes razões e que não lemos todos os textos da mesma forma.

Ler para as crianças é uma atividade fundamental: elas merecem que os adultos leiam diariamente para elas. É ouvindo contos, fábulas, mitos, notícias ou poemas, enquanto ainda não sabem ler autonomamente, que elas podem ter acesso a tudo que a escrita representa, além de aprender muito a respeito da linguagem que se usa para escrever.

Antes de ler um texto para a classe, o professor precisa conhecê-lo, para que possa comentar as razões de sua escolha e demonstrar seu interesse de leitor em compartilhar suas descobertas.

Para motivar a classe, é possível criar situações que despertem uma emoção especial: por exemplo, ler uma história “de medo” em um lugar escuro, modificando a entonação da voz.

Ler não deve ser uma atividade extra – quando sobra tempo, quando a classe está

muito agitada ou quando faltaram muitos alunos. A leitura precisa ocupar o horário nobre da aula.

> "Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades, fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo, talvez ninguém lhes leia livros com freqüência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição."

Isabel Solé, *O prazer da leitura*

Mesmo quando as crianças ainda não sabem ler, a sala de aula deve ter um espaço com livros, revistas, jornais, folhetos e histórias em quadrinhos, para poderem folhear à vontade, sem que alguém fique perguntando o que estão entendendo.

Enquanto isso, é importante que o professor também leia seu próprio livro, revista ou jornal. É imprescindível que as crianças percebam que ler é uma atividade importante e que o adulto também gosta de realizá-la.

Nós, alunos e professores, precisamos descobrir – ou redescobrir – que ler pode, e deve, ser uma maravilhosa aventura.

> "O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque é mortal. Ele vive em grupos porque é gregário, mas lê porque se sabe só. […] De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas como nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas desta intimidade."

Daniel Penac, *Como um romance*

Como devemos encaminhar situações de leitura para que os alunos se tornem leitores interessados e competentes

1. Oferecer um acervo variado e rico em gêneros literários e não-literários.
2. Manter uma rotina sistemática e freqüente de situações de leitura.

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

11 _____

12 _____

13 _____

14 _____

15 _____

16 _____

17 _____

18 _____

19 _____

20 _____

Condições a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos*

Quando o objetivo é ler para os alunos buscando garantir a semelhança com as situações sociais em que faz sentido ler para outras pessoas, é importante que o professor:

- Explicite sempre os motivos pelos quais deseja compartilhar a leitura com eles: porque o texto trata de uma questão interessante, porque conta uma linda história, porque é atual, porque está relacionado com um tema que se está trabalhando, porque está bem escrito, porque é original, porque é divertido, porque é surpreendente, porque ajudará a classe a resolver um problema ou uma questão com a qual esteja envolvida.
- Demonstre que a qualidade do texto é o que motivou a sua escolha como algo que vale a pena ser lido: porque é interessante, instigante, intrigante ou emocionante…
- Em se tratando de textos literários, evite escolher aqueles em que "o didático" – a intenção de transmitir um ensinamento moral, por exemplo – supere a qualidade literária, em que o texto é utilizado principalmente como um pretexto para ensinar algum conteúdo escolar.
- Em se tratando de gêneros informativos, evite escolher textos com informações banalizadas, incompletas, distorcidas, simplificadas, supostamente escritos para um público infantil.
- Compartilhe com os alunos seu próprio comportamento de leitor experiente, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado ou entusiasmado com o texto escolhido – relendo certos trechos, sempre que valha a pena ou seja necessário, como a passagem mais surpreendente da história, a parte mais complexa do texto, a questão central da notícia, entre outras possibilidades.
- Opine sobre o que leu, coloque seus pontos de vista aos alunos e convide-os sempre a fazer o mesmo – quer dizer, aja como qualquer leitor "de verdade".
- Ajude os alunos a descobrir o significado do texto a partir do contexto, em vez de ficar explicando a toda hora as palavras que considera difíceis.
- Ofereça elementos contextuais que conferem sentido à leitura e favorecem a antecipação do que o texto diz. Isso se dá quando por exemplo:
  - comunica aos alunos onde e como encontrou o texto;
  - mostra a eles o portador do texto: se é um livro, mostra a capa na qual lê os dados (título, autor, editora); se é um jornal, faz referência à seção na qual o texto aparece, procurando-a diante deles; se é uma carta, diz como chegou às suas mãos e a quem está dirigida etc.;
  - oferece informações complementares sobre o texto, o autor, o portador: se o que vai ler é um conto ou um poema, lê também partes do prólogo do livro ou conta dados biográficos do autor; se é uma notícia, faz referência a outras notícias parecidas; se é um texto de uma enciclopédia, pode investigar o que os alunos já sabem sobre o tema.
- Enfim, para que o professor possa saber quais são as melhores formas de trazer a leitura para dentro de sua sala de aula como algo atraente e interessante, talvez o critério mais eficaz seja o seguinte: agir com seus alunos como gostaria que seus professores tivessem agido com ele próprio para ajudá-lo a ser leitor interessado e disposto a "enfrentar" qualquer tipo de texto.

* Adaptado por Rosaura Soligo e Rosângela Veliago a partir do texto da pesquisadora argentina Délia Lerner, in *Atualización Curricular – EGB – Primer Ciclo*. Secretaria de Educación/Dirección de Curriculum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Leituras e leitores

Célia Regina do Nascimento e Rosaura Soligo

Heráclito nos ensina que "ninguém desce duas vezes o mesmo rio, pois suas águas mudam constantemente". O texto também muda a cada leitura, porque o leitor coloca nele sua vivência, sua sensibilidade, sua visão particular do mundo e sua atitude naquele momento.

Trabalhar com a leitura na escola é querer descer o rio centenas de vezes. Mais que gostar de ler, é preciso ter extrema paciência com os textos e com as descidas, que não se esgotam jamais.

Possuir uma biblioteca, ou uma sala especial para a leitura, é uma importante conquista da escola para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para a formação de leitores. Ali, todo o espaço, todo o tempo e toda a energia se destinam à prática de ler.

Os alunos precisam reconhecer na biblioteca (ou na sala de leitura) um local para o pleno exercício da leitura, para o acesso à informação e para tudo aquilo que pode estar na alquimia portador-texto-leitura. Com tal reconhecimento, esse ambiente já terá cumprido um importante papel: seduzir os alunos para seus encantos. Exista ou não um ambiente privilegiado, o mais importante é mesmo o trabalho de leitura que se faz. A formação de leitores não depende da existência de um local determinado.

São infinitas as possibilidades de transformar a escola toda em espaço de leitura, principalmente a sala de aula – lugar eleito pela cultura escolar como privilegiado para os principais aprendizados.

É fundamental a existência, na escola, de um acervo organizado com carinho e com critério, a partir das necessidades locais, abrangendo as distintas áreas de conhecimento, a diversidade de textos e de portadores: livros, revistas, gibis, jornais, folhetos e outros materiais.

Sempre que possível, convém complementar o acervo impresso com recursos da tecnologia de comunicação e informação: computador, aparelho de tevê, vídeo, som e outros. Com o objetivo de formar usuários competentes da escrita e da informação, esses materiais e esses recursos precisam ficar sempre ao dispor dos alunos, para que possam ser amplamente utilizados por eles.

O ideal é que se estabeleça um projeto compartilhado de leitura. Definindo coletivamente as metas que pretendem alcançar em relação à prática de leitura, os educadores facilitam o próprio trabalho. Se não houver possibilidade de um educador assumir a coordenação geral, é possível dividir as tarefas, partilhando entre vários professores a

responsabilidade pelo projeto e por seus desdobramentos.

A escrita e a leitura são instrumentos básicos em todas as áreas: os conteúdos de História, Geografia ou Ciências também são trabalhados por meio de textos. A própria Matemática, muitas vezes considerada a vilã da escola, encanta quando a lemos com a visão de Malba Tahan!

A leitura de materiais interessantes que tratam de conteúdos das diferentes áreas, habitualmente chamada *complementar*, na verdade é essencial. Por todas essas razões, a leitura pode ter uma função aglutinadora, potencializando a construção de um projeto que envolve todos os educadores.

Mas nem só de leitura vivem os leitores… Não se pode esquecer da importância que tem o "contar". Toda a literatura vem da maravilhosa mania do homem de contar, contar e recontar histórias. Contar uma história é representar e, de certa forma, produzir um novo texto. É um trabalho de co-autoria entre contador e autor.

Quando há uma biblioteca na escola

O trabalho de leitura na biblioteca pode ser organizado de diferentes maneiras: por faixa etária, por projetos de série, por necessidades específicas ou por outros critérios.

Uma excelente idéia consiste em dedicar um período a certos temas ou a certas necessidades: semana de contos de fadas, de folclore, de mitologia, de lendas, de contos de outros países ou de crônicas. Pode-se preparar uma ambientação adequada para cada assunto, aguçando a curiosidade dos alunos e mobilizando suas emoções.

Por exemplo, em uma eventual Semana de Contos Africanos, vale a pena conversar, mostrar imagens e ouvir músicas relacionadas com a África, falando da história e dos costumes do continente. Assuntos como contos de fada, folclore, mitologia, romances de cavalaria, histórias de humor ou grandes clássicos criam boas ocasiões para ambientações fantasiosas.

O empréstimo de livros, por sua vez, é uma prática que, de certa forma, amplia o espaço da biblioteca até a casa dos alunos, fazendo da leitura uma prática cotidiana. A possibilidade de levar livros para ler em casa contribui para o desenvolvimento de atitudes e procedimentos próprios de leitores reais: responsabilidade, cuidado, desenvolvimento de critérios de seleção para optar pela obra a tomar emprestada.

É sempre bom que o conteúdo do livro lido em casa seja socializado com os colegas de classe: em rodas de leitura, por exemplo, nas quais os alunos contam o que leram, o que sentiram, o que aprenderam e o que mais gostaram em sua leitura.

E se não houver (ainda) uma biblioteca?

Tudo que se pode fazer em uma biblioteca, além do principal, que é a atividade de leitura, pode também ser feito na sala de aula: ambientações, "semanas" ou sistemas de empréstimo.

Inúmeras experiências extremamente bem-sucedidas em escolas que não dispõem de espaço para a biblioteca podem servir como exemplo. A proposta relatada a seguir já foi validada pelo sucesso e pela eficácia em várias escolas, como por exemplo nas escolas estaduais da cidade paulista de Mogi das Cruzes.

Trata-se do projeto de um *acervo circulante*, uma prática simples, barata e de fácil implementação.

O primeiro passo consiste em fazer a coleta e/ou a seleção de materiais de leitura, tendo como critérios a qualidade e a diversidade. Os livros são colocados em caixas, com uma relação de todos os títulos.

Em seguida, os professores montam, em conjunto, um horário que garanta vinte ou trinta minutos de leitura diária em cada classe e um esquema de circulação dos livros entre as classes. Todos convencidos de que esse será um tempo ganho, e não perdido, é só começar.

O horário previsto deve ser rigorosamente respeitado, para não atrapalhar a rotina do próximo professor a receber o acervo. Terminado o tempo, os alunos param de ler no ponto em que estiverem – no dia seguinte, os livros virão novamente e eles poderão continuar a ler. Esse tipo de acervo não comporta o empréstimo de livros para os estudantes lerem em casa.

Enquanto os alunos estão lendo, o professor deve fazer a mesma coisa: nada de "aproveitar o tempo" para outras atividades (e nada de dispensar o acervo "porque hoje temos coisas mais importantes a fazer").

A condição principal para o sucesso dessa proposta é a disciplina para realizá-la diariamente. Assim se garante a prática permanente de leitura na classe – além de muitas outras atividades que se podem inventar.

Mesmo que haja uma biblioteca na escola, outra proposta importantíssima consiste em manter um acervo de materiais de leitura na própria sala de aula – a chamada *biblioteca de classe*.

Isso pode ser feito com doações das famílias, da comunidade e dos amigos. Se houver necessidade, e se for possível, o professor pode pedir para cada aluno comprar um livro, para montar esse acervo.

Nesse caso, cada criança precisa trazer um título diferente; em uma classe de 36 alunos, por exemplo, todos poderão ter a oportunidade de ler pelo menos 36 livros, considerando apenas o acervo da classe. Esse acervo precisa ser mantido em um armário, em uma estante ou em caixas, assegurando boas condições de armazenamento e conservação.

Para montar uma biblioteca

O espaço

A imagem clássica de biblioteca nos remete a uma sala ampla, muito silenciosa e com ambiente austero. No entanto, esse cenário sofreu profundas modificações, principalmente nas bibliotecas infantis: hoje as salas têm almofadas, tapetes, mesinhas… até o silêncio é menos rigoroso, dando chance ao zunzunzum.

Todavia, mesmo que tenha perdido a austeridade, a biblioteca permanece intacta naquilo que podemos chamar sacralidade: continua a ser um lugar privilegiado para o mergulho na leitura. O espaço dedicado a ela talvez não tenha todos os atrativos de conforto e beleza desejáveis, mas ela precisa resguardar algumas características importantes:

- ser arejada e limpa, para o bem-estar dos leitores e a boa conservação do material ali guardado;
- ter espaço para os alunos sentarem: chão ou cadeiras – muitas vezes, o chão é a melhor opção, pois sem móveis se ganha maior mobilidade e o nível de ruído pode ser mais baixo;
- ser agradável – limpa, bem-arrumada, organizada, com quadros e pôsteres na parede;
- dispor de recursos que permitam utilizar o espaço para outras atividades: por exemplo, cortinas pretas para as portas e janelas, possibilitando a projeção de filmes;
- ser distante de locais de muita circulação, ou onde ocorram atividades ruidosas: quadra, cantina ou pátio.

A utilização dos materiais

Os alunos precisam se sentir parte integrante do projeto de leitura na escola, destinatários de todo o saber documentado nos textos que compõem o acervo (segundo alguns estudos, o incêndio da famosa Biblioteca de Alexandria não teria sido obra apenas dos soldados de Roma: o próprio povo egípcio teria destruído seu acervo, por não ter acesso a ele!).

Quanto mais os materiais forem lidos e utilizados, mais fácil e eficiente será a alquimia portador-texto-leitura.

É interessante garantir, pelo menos, uma aula semanal de biblioteca para cada classe e nessa ocasião apresentar, sempre que houver, as novidades do acervo. Além dessa aula, os alunos devem poder visitar, pesquisar e realizar empréstimos em horários definidos – horários que precisam ser bem elásticos.

O espaço da biblioteca é, acima de tudo, um espaço de convivência. É fundamental permitir que as crianças escolham os livros. Em um primeiro momento, talvez optem por livros com pouco texto. Mas, à medida que forem compartilhando, aprendendo e valorizando o ato de ler, com certeza suas escolhas se tornarão cada vez mais autônomas e pessoais.

O empréstimo de livros aumenta as chances e as oportunidades de ampliação do repertório de leitura e do nível de conhecimento do aluno. Uma boa idéia consiste em convidar também os pais de alunos para freqüentar a biblioteca da escola. Quantos já tiveram essa oportunidade?

Quando as crianças puderem levar os materiais de leitura para casa, para estudar ou apenas para ler, é fundamental valorizar esse empréstimo, lembrando sempre que a leitura pode ser compartilhada por toda a família. Essa situação fica extremamente favorecida quando

os textos "carregados" para casa são histórias clássicas, conhecidas de longa data pelos adultos.

Uma parte do acervo da escola pode ser cedida para a organização das bibliotecas de classe. Também na classe os alunos precisam conviver com materiais de pesquisa e leitura – além disso, a sala de aula é um espaço privilegiado de socialização de preferências, impressões e opiniões a respeito dos textos lidos. E todos sabemos que um livro bem "contado" gera muitos candidatos a sua leitura.

O acervo

Atualmente, o mercado oferece uma infinidade de produtos que podem representar valiosos recursos de consulta: mapas geográficos, históricos e científicos; uma quantidade imensa de livros paradidáticos muito bem escritos e organizados; vídeos históricos, científicos e de arte, muitos deles vendidos em bancas de jornal (alguns são muito bons, mas outros de baixa qualidade: antes de decidir comprar, procure obter informações).

O acervo não deve prescindir de revistas (principalmente as de ciências, as geográficas e as de educação), jornais, histórias em quadrinhos, boas fitas de música – que podem ser gravadas com a ajuda de alunos – e, evidentemente, de um bom dicionário e uma boa enciclopédia.

A organização do acervo precisa ser feita de forma funcional, atendendo às necessidades da escola. Mais importante do que adotar normas internacionais de catalogação e distribuição do material é uma organização racional e harmônica, que deixe tudo à mão, para o aluno localizar com facilidade e utilizar.

Para compor ou ampliar o acervo

A seguir, algumas sugestões para criar e organizar o acervo da escola:

- Solicitar catálogos às editoras e livrarias; eles permitem conhecer os títulos disponíveis, e com freqüência contêm informações e dicas a respeito dos livros.
- Quando possível, solicitar a visita de representantes de editoras (ou inserir a escola em seus cadastros). É comum as editoras doarem livros para análise e conhecimento e, além disso, elas mantêm a escola informada acerca dos lançamentos.
- Acompanhar os lançamentos editoriais, com a leitura de jornais, revistas ou outras fontes.
- Solicitar doações a editoras, livrarias, bibliotecas públicas, museus, centros culturais, instituições ligadas à educação e grandes empresas que costumam editar livros comemorativos (Sesc e Senac, por exemplo).
- Sempre que possível, garimpar sebos à procura de raridades – ou mesmo de livros não raros, mas com custo reduzido.
- Acompanhar a programação da tevê, para selecionar programas que possam ser gravados.

O mercador de coisa nenhuma

António Torrado*

Abdul-ben-Fari, comerciante de tapetes na cidade de Abjul, vivia tranqüilamente dos seus negócios, que lhe enchiam o cofre e lhe alegravam o coração. Era respeitado como um dos homens mais ricos da cidade e um dos mais felizes. Mas num dos recantos do seu coração alegre (e não do seu cofre repleto), alojara-se um espinho de tristeza, que crescia e doía, às vezes.

Abdul-ben-Fari tinha um filho, Racib, quase um homem feito. Muito o preocupava Racib. Preocupava-o e afligia-o.

Que tristeza para Abdul-ben-Fari, quando espreitava Racib no armazém e o surpreendia sempre a bocejar. O que é que enfastiava o rapaz? O trabalho? Podia lá ser!

Então desdobrar, escovar, limpar e voltar a dobrar infindáveis tapetes, até que aparecesse um comprador que os levasse por mais do que eles valiam, era, porventura, uma tarefa fastidiosa? Nem por sombras, pensava o velho mercador, filho, neto, bisneto, trineto de mercadores de tapetes.

Abdul-ben-Fari não atinava com os motivos que levavam Racib, o seu único filho, a desgostar-se de tão nobre profissão. Por que seria?

Mal fechava a loja, era vê-lo correr, como se fugisse, correr, como se tivesse acabado de ganhar a liberdade, correr, correr, até ao abrigo de sombra de um jardim com palmares. E para que, por Alá? Imagine-se que para, de ouvido no chão, escutar o lento progredir das raízes através da terra ou o erguer paciente dos caules em direção à luz…

E que estranha mania essa de contar as formigas de um carreiro, não sucedesse ter-se perdido alguma, desde a última vez que por lá passara! E quem viu doidice igual à de se debruçar para dentro de um poço e pronunciar palavras sem fim, que o poço alongava, como uma boca cheia de ecos?

– Alá quis que eu tivesse um filho de cabeça ao vento – lamentava-se Abdul-ben-Fari. – Que hei de eu fazer?

Mas os mestres de Racib tinham-lhe apreciado a inteligência, os vizinhos diziam-no bondoso e os clientes achavam-no amável.

– Talvez não seja muito dotado para o negócio de tapetes – observavam alguns. – Isso que importância tem?

Se tinha! Tinha muita importância, imensa importância na conta de Abdul-ben-Fari. Se ele não estivesse sempre atento, o filho até era capaz de vender um belo tapete de Cari-Chab como se fosse um trapo de esfregar candeias. Que prejuízo, que descrédito, que ameaça de ruína para a loja de Abdul-ben-Fari.

Um dia, o mercador, depois de muito meditar, chamou o filho, deu-lhe uma bolsa de dinheiro para as mãos e disse-lhe:

– Como me parece que não gostas deste negócio de tapetes, toma este dinheiro para aplicares no negócio que preferires. Vai para outra cidade, faz o que te aprouver. Sempre quero saber, de aqui a um ano, com que fortuna voltas…

* *O mercador de coisa nenhuma*, 2.ed. Lisboa, Livraria Civilização Editora, 1994, pp. 4-9.

Lá foi Racib para outra cidade, de outra terra. Como é que iria arranjar-se? Que fazer com aquela pequena fortuna? A bolsa com o dinheiro do pai pesava-lhe muito, mas ele não se decidia.

– Talvez…– e pensou tudo o que vinha a seguir ao "talvez".

No dia seguinte encheu dois almudes de água pura, transportou-os para uma das ruas mais movimentadas da cidade e começou a apregoar:

– Quem quer gotas de água? Quem quer?

A sua voz cristalina gotejava alegremente, no meio dos pregões gritados pelos outros vendedores, mas ninguém queria gotas de água. Quando se aproximavam possíveis fregueses para encherem uma bilha, um barril ou um balde, Racib avisava-os:

– Quero que vejam a água a cair, gota a gota. Reparem como brilha ao sol uma única gota, vejam como se arredonda e se alonga até se desprender, deixando outra à espreita no seu rasto. E os círculos que abre ao cair…

Os clientes iam-se embora, resmungando:

– Este rapaz não tem a cabeça no seu lugar!

Nesse dia, Racib não fez negócio, nem no dia seguinte, nem nos outros dias. Talvez fosse mais feliz noutra cidade.

E Racib correu muitas terras, tentando vender as gotas de água que ninguém queria comprar.

– Vou mudar de negócio – decidiu, um dia.

Carregou duas grandes caixas de areia fina para as portas de uma cidade e começou a apregoar:

– Quem quer grãos de areia? Quem quer?

– Quanto pedes pelas duas caixas? – perguntou um homem que passava.

– Só vendo um grão de cada vez, senhor. Repare que a areia, ao longe, parece cinzenta. Mas cada mão-cheia contém um milhão de grãos, todos diferentes. Eu tenho nestas caixas grãos azuis, pretos, amarelos, brancos e transparentes. Tenho grãos azulados, rosados, alaranjados… De que cor quer?

Mas o homem já se tinha ido embora, enfadado com aquele mercador de coisa nenhuma. Sim, era esse o nome que lhe davam nas cidades por onde passara: Racib, "O Mercador de Coisa Nenhuma". Que valor tinham gotas de água e grãos de areia? Para que serviam? Ninguém gastava o seu rico tempo e o seu rico dinheiro a mercar tão insignificantes artigos. E a voz de Racib perdia-se como gota de água no meio do mar ou grão de areia no deserto.

– Vou mudar mais uma vez de mercadoria.

Instalou-se numa cidade, onde não era conhecido, e passou a vender, sabem o quê? Nem mais nem menos do que sonhos. Só sonhos…

– Como fazes para ter sonhos à venda? Perguntou-lhe um grande senhor, que o ouvira apregoar.

– Durmo, senhor – respondeu Racib.

– Assim eu quisera… Há tanto tempo que não consigo dormir e tanta falta me fazem os sonhos! Conta-me um dos melhores sonhos que sonhaste – pediu o senhor.

Racib contou um lindo sonho, uma longa história que começava no meio, voltava ao princípio e não tinha fim.

– Conta-me outro – pediu o senhor, deliciado.

Mais pessoas se tinham juntado à volta. Também elas queriam possuir um sonho só para elas, um belo sonho contado por Racib.

Teve sempre a casa cheia durante muitos meses. E, quando estava a expirar o prazo de um ano, que o pai lhe tinha dado, montou um camelo e, segurando firmemente uma pesada bolsa cheia de dinheiro, tomou o caminho de casa.

Só não chegou à casa do pai, rico como o mais rico dos mercadores da Arábia, da Pérsia e da Turquia, porque durante o caminho, embalado pelo andar pausado do camelo, adormeceu e, adormecendo, sonhou. No meio do sonho, abriu as mãos e a bolsa com o dinheiro perdeu-se no deserto.

Foram muitos, os professores

Bartolomeu Campos de Queirós*

Minha mãe guardava com cuidados de sete chaves, sobre a cômoda do quarto, três cadernos. No primeiro ela copiava receitas de amorosos doces: suspiros, amor em pedaços, baba-de-moça, casadinho, e fazia olho-de-sogra de cor. No segundo caderno, ela anotava riscos de bordado, com nomes camuflados em pesares: ponto atrás, ponto de sombra, ponto de cruz, ponto de cadeia, laçadas e nós. No terceiro ela escondia longas poesias boiando em sofrimentos: "A louca de Albano", "Tédio", "O beijo do papai". Eu reparava seus cadernos, encardidos pelo tempo e pelo uso, admirava sua letra redonda e grande, com caneta de molhar, sem ainda desconfiar das palavras. Eu sabia o todo, sem suspeitar das partes. Durante muitas tardes, com o pensamento enfastiado de passado, ela passava as páginas, lentamente, espreitando as folhas vazias, como se cansada de escrever e de pouco exercer. Eram sempre as mesmas comidas, os mesmos pontos, a mesma poesia e muito por decidir.

Meu pai, junto ao rádio no alto da cristaleira e longe do meu alcance, protegia alguns poucos livros sobre homens célebres, com vidas prósperas, sem precisar viajar de sol a sol. Aos pedaços ele lia os compêndios, escutando a *Voz do Brasil* ou o *Repórter Esso*. Eu apreciava seu silêncio, sem me aventurar em perguntas ou demandas. De vez em quando ele interrompia a leitura e me acariciava com os olhos, me amando sem mãos, como se me desejando outros futuros diferentes do seu. [...]

Minha avó, toda manhã, ainda em jejum, arrancava a página da folhinha Mariana e lia as recomendações. Meditava, cambaleando no meio da sala, sobre o pensamento escrito no verso do papel para depois conferir a fase da Lua, a previsão das enchentes e estiagens. Em seguida, acendia mais uma vela para os santos do dia: santa Genoveva, são Philippus, são Clemente Maria, santo Antão, santo Agripino. Eu reparava sua fé e guardava o papelzinho como se armazenando sabedoria, como se acreditando na possibilidade de o passado se repetir no futuro. [...]

Maria Turum, empregada antiga de meu avô, sabia de tudo sem conhecer as letras. Conforme o meu olhar, ela me oferecia um pedaço de doce ou me abraçava em seu colo. Combinava o tempo de chuva com comida de angu, carne moída e quiabo, sem consultar caderno de receitas. Se meu avô pisasse mais forte, ela apressava o almoço; e se tossia durante a noite, vinha um prato de mingau, com pedaços de queijo, no café da manhã. Ao apertar com os dedos um grão de feijão, sabia se estava cozido ou se precisava de mais um caneco de água. Olhava o céu e deixava a roupa para ser lavada em outro dia, pois faltaria sol para secar os lençóis. [...]

* In: Fanny Abramovich (org.). *Meu professor inesquecível. Ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores professores escritores*, São Paulo, Gente, 1997.

Meu avô, arrastando solidão, escrevia nas paredes da casa. As palavras abandonavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade silenciosamente. Grafiteiro, afiava o lápis como fazia com a navalha. A cidade era seu assunto: amores desfeitos, madrugadas e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças. Contornava objetos: serrote, tesoura, faca, machado – e ainda escrevia dentro dos desenhos o destino de cada coisa: o serrote sumiu, a tesoura quebrou, o machado perdeu o corte. Eu, devagarinho, fui decifrando sua letra, amarrando as palavras e amando seu significado. Meu avô era um construtivista (sem conhecer nem a Emília do Lobato) pela capacidade de não negar sentido às coisas. Tudo lhe servia de pretexto.

Eu restava horas sem fim, de coração aflito, seduzido pelas histórias de amor, de desafeto, de ingratidão, de mentiras do meu primeiro livro – as paredes da casa do meu avô. Assim, percebi o serviço das palavras […]

Meu avô poderia ter sido meu primeiro professor se fizesse plano de aula, fichas de avaliação, tivesse licenciatura plena. O fato é que ele não aplicava prova, não passava dever de casa nem brincava de exercício de coordenação motora. Jamais me pediu que acompanhasse o caminho que o coelhinho fazia para comer a cenourinha nem me deu flor para colorir. Minha coordenação motora eu desenvolvi andando sobre os muros ou pernas de pau, subindo em árvores, acertando as frutas com estilingue ou enfiando linha de agulha para minha avó chulear. […] Meu avô escancarava o mundo com letra bonita e me deixava livre para desvendar sua escritura.

Mesmo assim eu conhecia mais palavras e mais distâncias, combinando melhor as orações. E suas paredes mais se enchiam de avisos sobre o mundo e as fronteiras do mundo. Eu decorava tudo e repetia timidamente. Eram tranqüilas suas aulas, e o maior encanto era ver meu avô cultivar suas dúvidas. […] Às vezes ele me pegava esticando o pescoço, tentando alcançar um pedaço mais longe, um parágrafo mais alto. […]

Não sei se aprendi a fazer contas com o meu avô. Ele mais me ensinava a "fazer de conta". No entanto, eu diferenciava o mais alto do mais baixo, o bife maior do menor, as noites mais frias das noites mais quentes, o mais bonito do mais feio, a montanha mais longe, a dor mais pesada, a tristeza mais breve, a falta mais constante. Mas acreditava, e hoje ainda mais, não ser a casa de meu avô uma escola. Ela não possuía cartazes de cartolina na parede, vidro com sementes de feijão brotando, cantinho de leitura com livrinhos infantis, lista de ajudantes do dia, tanque de areia, palhacinho de isopor, flanelógrafo de feltro verde. […]

[…] Meu avô não usava toquinhos coloridos, tampinhas de garrafa, palitos de picolé nem me exigia uniforme. Ele nunca me convidou para fazer "rodinha". Aprendi, porém, e como ninguém, a dar nós cegos em barbante, seu passatempo preferido. Meu avô me dizia: "Um bom nó cego tem que ser ainda surdo e mudo". Penso ter vindo daí essa minha paixão pelos abraços e pelos laços.

Em minha casa ninguém atribuía importância às minhas leituras. Eu aproveitava pedaços de jornais que vinham embrulhando coisas e lia em voz alta, procurando atenção e reconhecimentos. Meu pai me olhava e repetia sempre: "Menino, deixe de inventar histórias, você não sabe ler, nunca foi à escola" ou "Menino, deixe esse papel e vá procurar o que fazer".

Passei a duvidar da escola. Parecia-me um lugar só para dar autorizações. Se a escola não autorizasse eu não poderia saber. O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça. […] Mas logo me veio uma idéia: quando entrar para escola, eu faço de conta que esqueci

tudo e começo a aprender de novo. […]

Cheguei [à escola] de uniforme novo costurado pelo carinho de minha madrinha. O caderno era Avante, com menino bonito na capa, sustentando uma bandeira com um Brasil despaginado pelo vento. Menino rico, forte, com sapatos e meias soquete. O estojo de madeira estava completo: dois lápis Johann Faber com borracha verde na ponta e mais um apontador de metal. Um copo de alumínio, abrindo e fechando com o acordeom do Mário Zan, completava as exigências da escola. Só minha cabeça andava aflita para esquecer. E esquecer é não existir mais. Isso não é tarefa fácil para quem aprendia em liberdade, escolhia pelo prazer, guardava pela importância.

Fui acolhido por Maria Campos, minha primeira professora, com livro de chamada, caderno com plano de aula encapado com papel de seda. No pátio ela nos leu da cabeça aos pés, conferindo a limpeza do uniforme, as unhas lavadas, o cabelo penteado. Pela primeira vez me senti o seu livro. Miúdo, descalço, morria de inveja do menino Avante guardado no embornal. Fui o primeiro da fila. Dona Maria Campos segurou minha mão e a fila foi andando em direção à sala de aula. Mão fina e macia como o algodão da paineira, que minha mãe colhia aos tufos e costurava travesseiro com cheiro de mato. Meu coração disparou de amor e mão. […]

[…] Ela [a professora] me emprestou seu lenço quando minha mãe viajou doente para a capital. Eu não usei. Preferi usar, como de costume, a manga da camisa, com medo de sujar no nariz e ela não mais gostar de mim. Todo o cuidado era pouco para não perder o seu amor. […]

Encher o caderno com fileiras e fileiras de a, e, i, o, u foi o primeiro exercício. Vaidosa, ela me apresentava os sinais para escrever e ler o mundo. Ganhar o seu visto feito com lápis azul ou vermelho riscava com alegria toda a minha vida. […]

[…] Eu lia os cartazes, colava as sílabas recortadas, com grude de polvilho, mentindo descobrir pela primeira vez as palavras. Vencia as horas folheando a cartilha, lendo até o fim em silêncio, guardando em segredo os depois. A professora jamais soube do meu adiantamento. Na primeira carteira eu prestava atenção a tudo, sendo elogiado como um menino aplicado cheio de futuros. Nunca soube se precisava mesmo de suas lições ou de seu carinho. E isso ela bem me presenteava. Eu aprendia para ela. Mas, se não me esqueci de sua presença, valeu a pena.

[…] Sei que nesses atos singelos, praticados com gestos amorosos, dona Maria Campos me ensinou demais, muito além das paredes de meu avô. Ou melhor, me ensinava serem muitos os lugares da leitura e da escrita. De suas histórias lidas no fim da aula, eu ainda guardo o cheiro do livro.

Ingênuo, supondo ser a vida um processo de soma e não de subtração, juntei de cada um dos meus mestres um pedaço e protegi em minha intimidade. Concluo agora que, de tudo que aprendi, resta a certeza do afeto como a primordial metodologia. Se dona Maria me tivesse dito estar o céu no inferno e o inferno no céu, seu carinho não me permitiria dúvidas.

Os cadernos de receitas de minha mãe, os livros velhos de meu pai, as paredes de meu avô, o livro de Sant'Ana, a mudez de Maria Turum, a fé viva de minha avó, a preguiça de meu irmão e tudo o mais, tudo ficou definitivamente impossível de ser desaprendido. […]

Conselho

Darcy Ribeiro*

Se você quer um conselho, conselho bom, dado de graça, tenho um para você: é o de não me levar a sério nem me tomar como exemplo.

Dizem que eu sou sábio. Qual o quê! Não se equivoque. Não me imite no que sou, no que fiz, e no que, fazendo-fazendo, resultou em mim: sou eu. O que tenho de assinalável para você levar em conta estará, talvez, no que não fiz, nem aprendi, e me deixou capenga no corpo e na alma, cheio de buracos: os buracos da minha ignorância. Ocupado em ler – consumo livros como uma traça – e escrever – que foi a melhor forma que achei de aprender –, eu me fechei para o mundo. Virei um erudito, come-papel, que não sabe dançar nem se divertir e não é capaz de fazer nada com as mãos, nem a comida que come.

É verdade que tive o bom senso de esticar quanto pude o convívio com os índios e aprendi muito com eles. Curti, também, os longos anos tranqüilos, vividos no meio das belezas do Pantanal, ou no fundo prodigioso da Floresta Amazônica. O próprio exílio, me levando a outras terras, me permitiu ver melhor o Brasil; como só se pode ver olhando de fora, comparando.

Mas o fundamental são minhas carências insondáveis. São minhas ignorâncias, minhas inaptidões. Olho o céu estrelado, como um idiota, só reconhecendo o Cruzeiro, as Três Marias e as Plêiades: aquela miríade de estrelas só me espanta. Diante da floresta – floresta em que vivi tantos anos – olho, só reconhecendo uma árvore ou outra. Bichos, só sei o nome dos maiores. Insetos, só conheço os mais incômodos. Passeio num jardim feito besta, extasiado diante da beleza das flores, mas perguntando como é que chamam. Numa horta mesmo, fico catando os cheiros dos temperos para prová-los, sem saber quem é quem.

Vivendo, embora, tantos anos no estrangeiro, não aprendi língua nenhuma. Falo português, só.

E um espanhol abrasileirado de que tenho orgulho e digo que é portunhol, língua futura da Nação Latino-Americana unificada. Meu inglês e meu francês inexistem, ou só dão para as necessidades elementares. Uma vergonha. Trata-se, eu suponho, de uma carência de talento lingüístico. Não aprendi nem as línguas dos índios com quem vivi por longos tempos. Faça isto não. Viva aceso, olhando e conhecendo o mundo que o rodeia, aprendendo.

Essa minha ignorância é mais feia porque talvez seja coisa de brasileiro urbano. Os capiaus, aparentemente ignorantes, são muitos mais sábios que nós, citadinos letrados, sobre o mundo que os rodeia. Os índios, muito mais ainda, têm nome para cada planta ou bicho e sabem da utilidade ou ruindade de cada um deles; estão sempre atentos, sabem sempre em que fase da lua estão vivendo: se é tempo da mangaba ou do pequi, se já passou a piracema, ou se ainda virá. Sabem até, em cada tempo, se é tempo de revoada dos passarinhos, ou deles botarem ovos e chocarem. Seja um índio, cara, ao menos nisso! Seja um índio na sabedoria.

* *Noções das coisas*. São Paulo, FTD, 1995, pp. 47-9.

Para que ensinar ortografia?

Artur Gomes de Morais*

Nos últimos anos, vários mestres se atrapalham quando o tema é ortografia. Vivem dúvidas como: *É importante ensinar ortografia? Devo corrigir os textos espontâneos de meus alunos? Devo considerar os erros na hora de avaliar os alunos?* E outras perguntas similares.

Ao discutir aqui essas questões, esclarecemos de entrada que nossa proposta não é uma volta ao ensino tradicional. Pensamos que as atuais dúvidas a respeito da ortografia refletem o avanço que temos vivido na área de língua portuguesa, levando-nos a dar prioridade, no trabalho escolar, à formação de alunos que possam ler e produzir textos significativos.

Sem abrir mão da leitura e da produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, achamos que é preciso ensinar ortografia. E fazê-lo de maneira sistemática. Por quê?

A escola em geral cobra do aluno a correção do que escreve. Mas cria poucas oportunidades para refletir com ele acerca das dificuldades ortográficas de nossa língua. Cremos que é preciso superar esse desvio: em vez de se preocupar basicamente em avaliar, verificando o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia.

No dia-a-dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. Todos conhecemos pessoas que, mesmo depois de muitos anos de escolaridade, se sentem constrangidas quando têm de escrever seus próprios textos, com medo de errar.

Para evitar a propagação desse tipo de autocensura, nós, mestres, precisamos rever nossa atitude para com o erro ortográfico e nossa atitude mais geral na hora de ensinar e de avaliar ortografia.

A ortografia: uma convenção respeitável

A forma correta de escrever uma palavra é sempre uma convenção, algo definido socialmente. Assim, nos textos do início do século, encontramos grafias como "pharmácia", "rhinoceronte", "archeologia", "commércio" e "encyclopédia".

Houve várias reformas ortográficas que substituíram algumas daquelas grafias. Hoje, temos uma norma que define o uso de letras e dígrafos, bem como o emprego de acentos e a segmentação das palavras no texto.

* *In Cadernos da TV Escola, Português* 2. Brasília, SEED/MEC, pp. 22-6.

A ortografia é uma convenção social que ajuda a estabelecer a comunicação escrita. As pessoas às vezes pensam que se trata de uma imposição inútil, que tudo seria mais fácil "se pudéssemos escrever as palavras tal como as falamos".

Ao "sonhar" com a idéia de abolir a ortografia, as pessoas esquecem um dado fundamental: na linguagem oral, as palavras são pronunciadas de formas variadas. A pronúncia varia de acordo com a região, com o grupo sociocultural, e varia também de época para época.

Todas essas formas de pronúncia são válidas, por isso não podem ser consideradas certas ou erradas: podemos apenas ver se são adequadas ao contexto em que são empregadas.

Não existe uma só forma de pronúncia correta, assim como não existem argumentos científicos que assegurem: a pronúncia de tal região é a melhor do Brasil.

O que isto tem a ver com a ortografia? Tomemos um exemplo: um carioca e um pernambucano pronunciam de modo diferente a palavra "tio" – o primeiro diz algo como "tchiô", e o segundo fala "tiu". Na hora de escrever, se não houvesse uma ortografia, cada um registraria seu modo de falar. E os leitores de suas mensagens sofreriam muito, tendo de decifrar a intenção do autor.

A ortografia funciona como um recurso para cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários da mesma língua. Escrever de forma unificada facilita a tarefa de se comunicar por escrito. E cada um continua, por exemplo, com liberdade para ler um texto em voz alta pronunciando as palavras à sua maneira.

Você sabia?

A ortografia é uma invenção relativamente recente. Línguas como o francês e o espanhol não tinham ainda ortografia há cerca de trezentos anos.

No caso da língua portuguesa, apenas no século 20 foram estabelecidas normas ortográficas no Brasil e em Portugal. Mas a ortografia não é exatamente igual nesses dois países, embora seja muito parecida. Por isso, nos últimos anos vem sendo negociado um acordo entre os vários países de língua portuguesa para unificar as normas ortográficas.

O conhecimento de ortografia

Uma vez que a ortografia é uma convenção social, a criança não tem como descobri-la sozinha. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Mas ainda desconhece a norma ortográfica.

Em nosso sistema alfabético há muitos casos em que um mesmo som pode ser grafado por mais de uma letra (por exemplo, "**s**eguro", "**c**igarro", "au**x**ílio"); por outro lado, uma mesma letra se presta a grafar mais de um som (por exemplo, "**g**ato" e "**g**elo").

Nesses casos, existe em princípio mais de uma grafia como candidata ao uso; então, é a norma ortográfica que define qual é a letra (ou dígrafo) correta.

Em muitos casos há regras, princípios orientadores que nos permitem prever, com segurança, a grafia correta. Em outros casos, é preciso memorizar. Para ensinar ortografia, o professor precisa levar em conta as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica.

Em algumas situações a criança comete mais erros ao escrever. Em geral, os alunos acertam certas dificuldades ortográficas no caso de um ditado, ou de um exercício destinado a treinar outra habilidade. Mas comete muito mais erros ao escrever um texto espontâneo. Isso é compreensível, pois para a criança recém-alfabetizada essas diferentes tarefas envolvem distintas cargas de trabalho mental.

Ao registrar um ditado, o aprendiz precisa apenas grafar o texto que escuta, falado pela professora ou por um colega. Já quando se trata de escrever uma história, ele deve dar conta de várias exigências ao mesmo tempo: selecionar as idéias que colocará no papel, ordená-las e escolher a forma de expressá-las, além de pensar na forma correta de grafar.

Na fase inicial de aprendizagem é bem compreensível que nossos alunos cometam muitos erros de ortografia; e isso revela que a criança precisa de ajuda para incorporar todas as facetas da escrita.

Não podemos portanto nos assustar e, em nome da correção ortográfica, censurar ou diminuir a produção de textos no dia-a-dia. O trabalho de reescrita e produção de textos é fundamental para os alunos avançarem em seus conhecimentos da língua escrita; mas não podemos esperar que eles aprendam ortografia apenas "com o tempo".

Um ensino sistemático, que leve gradativamente à reflexão sobre as dificuldades da ortografia, ajudará a criança a se tornar melhor escritora. Como? Quando tiver automatizado a escrita correta de determinadas palavras, ela poderá investir mais sua atenção na composição da história, da carta ou da notícia que está redigindo. E ao produzir seus textos, não ficará se detendo com freqüência para decidir "com qual letra escrevo tal palavra". Assim, ficará mais liberada para organizar suas idéias e registrá-las no papel.

No mundo atual, temos a cada dia mais e mais coisas para ler; e uma mensagem escrita sem erros é fundamental para facilitar a tarefa do leitor. Para despertar o interesse dos alunos em escrever corretamente, precisamos desenvolver no cotidiano escolar uma atitude permanente de preocupação com a eficiência na comunicação das mensagens.

Para que as crianças assumam uma atitude de respeito para com o leitor, é útil fazer com que reescrevam e revisem os textos produzidos para expor no mural, para circular na sala de aula (por exemplo, uma coletânea de histórias feitas pelos alunos), ou fora da sala (cartazes, convites etc.). Mas pressupõe também outra atitude por parte do mestre: em vez de se preocupar em punir os erros (tirando pontos do aluno que os cometeu), ele deve pensar em um novo tipo de ensino: um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão.

O que aprender de ortografia?

Artur Gomes de Morais*

Muitas pessoas pensam que aprender ortografia é uma questão de memória. Julgam necessário decorar a grafia correta das palavras. Por isso, muitas vezes, acreditam que a cópia é um recurso adequado para aprender a escrever ortograficamente.

De mãos dadas com essa crença está a tendência a tratar todos os erros de ortografia como coisas idênticas, de ver semelhanças em erros de natureza bem diferente. Isto fica evidente na estratégia tão comum de pedir ao aluno para copiar as palavras que errou, independentemente do tipo de erro cometido.

Tomemos um exemplo.

Pedro, aluno da 2ª série, escreveu uma história na qual apareciam grafias como "sidade" (cidade), "oje" (hoje), "cachoro" (cachorro) e "honrrado" (honrado). Todas essas palavras contêm erros, mas será que todos têm a mesma razão?

No caso de "cidade" e "hoje" não há regras ou princípios que nos mostrem por que estas palavras são escritas assim. Mas no caso de "cachorro" e "honrado", é possível compreender – e explicar – por que a grafia correta é com "rr" e com "r".

Estamos então diante de dois tipos de **dificuldade ortográfica**: uma **irregular** e outra, **regular**.

No primeiro caso, a grafia se justifica pela tradição de uso, ou pela origem (etimologia) da palavra. Não existe uma regra: o aprendiz precisará memorizar a forma correta em "cidade" e "hoje".

Já o segundo caso é de uma dificuldade regular: podemos prever a grafia correta sem nunca ter visto a palavra antes. Inferimos a forma correta porque existe um princípio gerador, uma regra que se aplica a várias (ou todas) palavras da língua em que aparece essa dificuldade – como no caso do emprego de "r" ou "rr" nas palavras "honra" e "cachorro".

Regularidades e irregularidades

Já que os erros ortográficos têm diferentes causas, é inevitável pensar: a superação de erros diferentes não requereria estratégias diferentes? Isto é: para superar erros distintos, o aluno não precisaria ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar em relação às palavras? O que ele precisa memorizar? E o que ele pode compreender?

* *In Cadernos da TV Escola, Português 2*. Brasília, SEED/MEC, pp. 27-31.

Na ortografia de nossa língua existem diferentes critérios por trás das relações entre os sons e as letras, distintos casos de regularidade e de irregularidade.

1. **Um primeiro grupo** de relações bem regulares entre letra e som inclui a grafia de "p", "b", "t", "d", "f" e "v" em palavras como "pato", "bode" e "fivela"; as crianças não costumam ter muita dificuldade para usá-las. Nestes casos, se olharmos bem, não existe outra letra competindo (com o "p", com o "b" ou com as demais).

   Mas atenção, professor: mesmo esses casos de regularidade direta podem envolver dificuldades para alunos cuja pronúncia não é igual à de pessoas letradas. Um aluno que, por exemplo, pronuncia "barrer" (em vez de "varrer") pode apresentar um erro que não observamos em outras crianças.

2. **Um segundo tipo de relações** também regulares entre letra e som depende do contexto, dentro da palavra, em que a letra (ou o dígrafo) vai ser usada. A disputa entre o "r" e o "rr" é um bom exemplo disso. Em função do contexto, sempre é possível gerar grafias corretas, sem precisar memorizar.

   Para o som de "r" forte, usamos "r" tanto no início da palavra (por exemplo, "risada"), como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, "genro") ou no final de sílabas ("porta").

   Quando o mesmo som de "r" forte aparece entre vogais, sabemos que temos de usar "rr" (como em "carro" e "serrote"). E quando queremos registrar o outro som do "r", que alguns chamam "brando" (e que certas crianças chamam "tremido"), usamos um só "r" em palavras como "careca" e "braço".

Outras regularidades contextuais

- G ou GU, C ou QU em palavras como "garoto", "guerra", "capeta" e "quilo".
- J formando sílabas com A, O e U em palavras como "jabuti", "jogada" e "cajuína".
- Z em palavras que começam com o som de Z (por exemplo, "zabumba, "zinco" etc.).
- S no início da palavra, formando sílabas com A, O e U, como em "sapinho", "sorte" e "sucesso".
- O ou U, E ou I em palavras que terminam com som de I, ou de U (por exemplo, "bambo", "bambu", "perde", "perdi").
- M ou N, NH ou til, para grafar as formas nasais em nossa língua (em palavras como "campo", "canto", "minha", "pão", "maçã", "limões" etc.).

É comum – e lamentável – que muitos alunos cheguem a séries avançadas com dificuldade na grafia de casos de regularidade contextual. Dizemos lamentável porque, nesses casos, se a regra subjacente fosse compreendida, seria fácil aplicá-la, permitindo a grafia correta de novas palavras.

3. **Há um terceiro grupo de relações** letra-som, em que a compreensão da regra nos permite escrever com segurança. Sabemos, por exemplo, que em "portuguesa" e "inglesa" devemos usar "s", enquanto "beleza" e "pobreza" são escritas com "z". Sabemos também que "cantasse", "comesse" e "dormisse" sempre têm "ss".

   Por quê? Mesmo que não saibamos explicar as razões, temos um conhecimento intuitivo do motivo dessas grafias. Aspectos ligados à categoria gramatical da palavra estabelecem

a regra: por exemplo, adjetivos que indicam o lugar em que a pessoa nasceu são escritos com "esa", enquanto em substantivos derivados se emprega "eza".

Na maioria dos casos essas regras envolvem sufixos, partes finais da palavra, que indicam a sua família gramatical. Esses sufixos aparecem tanto na formação de palavras derivadas quanto na flexão dos verbos.

Mais regularidades

Eis aqui outros exemplos de regularidades ligadas à categoria gramatical:

- "português", "francês" e demais adjetivos que indicam o lugar de origem são escritos com ÊS no final;
- "milharal", "canavial", "cafezal" e outros coletivos parecidos terminam com L;
- "cantou", "bebeu", "partiu" e todas as outras formas de 3ª pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) têm U final;
- "cantarão", "beberão", "partirão" e todas as outras formas de 3ª pessoa do plural no futuro são escritas com ÃO; por outro lado, todas as outras formas de 3ª pessoa do plural de todos os tempos verbais são grafadas com M no final: "cantam", "cantavam", "bebam", "beberam";
- todos os infinitivos terminam com R ("cantar", "beber", "partir"), embora esse R final não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.

Em todos os casos que envolvem regularidades, é fundamental ajudar os alunos a compreender as regras subjacentes. Compreender não é decorar.

A prática do dia-a-dia já demonstrou que quando o aluno decora certas regras (como "antes de "p" e "b" se escreve "m", e não "n") sem tê-las compreendido, não consegue se beneficiar delas.

A compreensão das dificuldades regulares dá segurança ao aprendiz: internalizando as regras, ele terá segurança para escrever corretamente palavras que nunca teve a oportunidade de ler.

Existem **irregularidades** de ortografia que se concentram na escrita de determinados sons:

- "som de S" ("seguro", "cidade", "auxílio", "cassino", "piscina" etc.);
- "som de G" ("girafa", "jiló");
- "som de Z" ("zebu", "casa" e "exame");
- disputa entre X e CH ("enxada", "enchente");
- outras letras, como o H inicial.

Nesses casos, não há de fato regras para ajudar o aprendiz. Em caso de dúvida, é preciso consultar o dicionário e memorizar.

Cabe ao professor ajudar os alunos a investir na memorização das palavras realmente importantes, aquelas que eles usam com freqüência. Por exemplo, para um aluno de 3ª série, é primordial aprender a escrever "hora" e "homem", porque são palavras comuns, mas o mesmo não acontece com palavras pouco usadas, como "holofote" e "harpa".

Uma reflexão sobre as normas ortográficas

Artur Gomes de Morais*

Para ensinar ortografia, muitos professores continuam recorrendo às velhas práticas de cópia, ditado e exercícios de treino. Mas a maioria se sente insatisfeita com o rendimento de seus alunos e passa por dúvidas como: *Quando devo começar a ensinar ortografia? Como devo reagir, ao ver a criança errando? Devo corrigir tudo que os alunos escrevem? Como posso inovar, para ajudar meus alunos a escrever melhor?*

Ao discutir essas questões, nossa primeira sugestão consiste em rever a própria atitude diante do erro. Em vez de tomar os erros ortográficos de nossos alunos como índices, para dar nota, devemos enxergá-los como indicadores do que precisamos ensinar. Os erros são pistas preciosas para o professor planejar seu ensino, para selecionar e organizar as dificuldades de seus alunos e para ajudá-los a superá-las.

Nesse espírito, precisamos fazer uma triagem dos erros ao examinar as produções infantis, separando o joio do trigo. As distintas dificuldades ortográficas requerem diferentes mecanismos de aprendizagem.

No caso das **dificuldades regulares** (em que há uma regra, ou um princípio gerador, que conduz à grafia correta), precisamos criar estratégias de ensino que levem o aprendiz a refletir a respeito da regra em questão e compreendê-la.

Nos casos de **dificuldades irregulares** (nas quais não há uma regra que mostre com segurança a grafia correta), precisamos ajudar o aluno a tomar consciência desse traço irregular. Ele deve se acostumar a consultar o dicionário quando tiver dúvidas e assim irá memorizando, progressivamente, as palavras que contêm irregularidades.

Quando começar a ensinar ortografia? Para introduzir o ensino sistemático, convém dar tempo para que as crianças compreendam o sistema de escrita alfabética, isto é, aprendam o valor sonoro das letras e possam ler e escrever sozinhas pequenos textos. É claro que, nessa fase, elas cometerão muitos erros, mas isso é absolutamente natural.

Por onde começar? Aqui cabe retomar a distinção entre o que são dificuldades regulares e irregulares e usar um princípio geral de bom senso. É importante (e viável) o professor ajudar a criança a:

- superar, progressivamente, todos os casos nos quais existe uma regra que, ao ser compreendida, permitirá ao aprendiz escrever com segurança outras palavras da língua

*In *Cadernos da TV Escola, Português 2*. Brasília, SEED/MEC, pp. 32-6.

em que aquela dificuldade regular apareça;

- reconhecer que, em certos casos, não há regras: é preciso memorizar a forma correta.

Aí, outra vez, o bom senso sugere que é preciso investir nas palavras importantes, isto é, naquelas palavras que aparecem com freqüência nos textos da criança. Tomando como exemplo a dificuldade causada pelo H inicial, que é irregular, é importante o aluno aprender, em uma primeira etapa, a escrever palavras de uso freqüente como "homem", "hoje" e "hora", ao passo que palavras menos usuais (como "hipopótamo" ou "holofote") poderão ser aprendidas em momentos posteriores.

O que corrigir? Como corrigir? Em primeiro lugar, a experiência sugere que é preciso não se angustiar: é impossível (e pouco eficaz) querer corrigir tudo, sempre. O aprendizado da ortografia não envolve apenas a memória; é um processo gradual e complexo, que requer tempo.

É fundamental estabelecer desde cedo na sala de aula um espírito de **preocupação com o leitor de nossos escritos**, de maneira que a correção dos textos torne nossa comunicação escrita eficiente.

Sugerimos que as produções infantis que circulam (na sala de aula, na escola e na comunidade) sejam objeto de um trabalho de revisão, de edição final. Um trabalho que cuide tanto da correção ortográfica quanto da apresentação (formato, limpeza, distribuição do texto e de eventuais ilustrações etc.). A intenção de desenvolver a preocupação com a correção tem por trás metas de respeito ao leitor e de busca de eficiência na comunicação – atitudes bem diferentes do simples medo de errar.

Ainda com relação ao **quando e como corrigir**, não é útil corrigir os textos na ausência dos alunos (levando suas produções para casa) e depois fazer com que copiem inúmeras vezes as palavras corrigidas.

A prática tem demonstrado a ineficácia dessa antiga rotina: além de constituir um fardo para o professor, não leva o aluno a refletir sobre suas dificuldades ortográficas.

Sentindo-se punida, a criança copia as palavras listadas, muitas vezes às pressas, para se livrar da tarefa, sem refletir. Por fim, muita energia é gasta por ambas as partes e o aluno nem pensa nas regularidades e irregularidades que precisa dominar.

Estratégias de ensino

Corrigir e ensinar não são palavras sinônimas. O ensino sistemático pressupõe o uso de estratégias que estimulem a compreensão de dificuldades ortográficas específicas.

Dificuldades regulares

No ensino das dificuldades regulares, costumam ter êxito certas estratégias que levam a refletir acerca de cada regra (princípio gerativo) que os alunos precisam dominar. Eis algumas delas.

Ditados interativos: ao contrário do ditado tradicional, que cumpre apenas o papel de verificar os conhecimentos ortográficos, experimente esta estratégia, voltada para a preocupação de ensinar ortografia.

Faça o ditado de um texto que os alunos conhecem, com pausas em palavras específicas, convidando as crianças a focalizar e discutir questões ortográficas previamente selecionadas. Por exemplo, se você quiser focalizar o emprego do "o" ou "u" no final das palavras, pode ditar uma frase com a palavra "cavalo" e levantar questões do tipo: *Uma pessoa que não sabe escrever a palavra "cavalo", como poderia se enganar? Por quê? E uma pessoa que sabe escrever, como colocaria?*

Continue assim, interrompendo o ditado de vez em quando para focalizar outras palavras com essa dificuldade.

Leitura com focalização: durante a releitura coletiva de um texto conhecido, faça interrupções para debater a grafia de certas palavras, levantando questões do tipo das usadas no ditado interativo.

Jogos de reflexão ortográfica: dedicados ao estudo de uma dificuldade específica. Se a meta for, por exemplo, discutir o emprego do "r" e do "rr", peça para as crianças classificarem, em uma lista de palavras contendo "r" e "rr", quais entre elas são parecidas. Feito isso, discuta o motivo de cada palavra estar em um grupo ou no outro. Em outra atividade, peça para formarem (ou pesquisarem) outras palavras parecidas, discutindo as soluções encontradas.

Nessas três estratégias de ensino, é fundamental insistir sempre no contraste entre as formas certas e as erradas, estimulando os alunos a compreender e verbalizar as regras que vão descobrindo.

Registrar em um "quadro de regras" as soluções propostas pelos alunos, com suas próprias palavras, ajuda-os a sentir que não estão recebendo regras prontas, apenas para decorar.

Dificuldades irregulares

A primeira medida consiste em selecionar as **palavras de uso freqüente**. Você pode combinar com a turma, definindo as palavras (por exemplo, as que contêm "ch") que precisarão memorizar, porque estão errando muito ao escrever seus textos.

Jogando às claras e explicitando sua estratégia, você contribui para que os alunos tomem consciência das irregularidades da língua, em vez de cobrar aleatoriamente que acertem tudo. Afinal, mesmo os adultos letrados terão dúvidas ortográficas no caso das palavras com irregularidades, até o final da vida.

A segunda estratégia de trabalho com irregularidades ortográficas envolve o aprendizado do **uso do dicionário**. O pai dos sabidos!

É preciso infundir nas crianças a compreensão de que o dicionário é uma fonte constante de informação ortográfica, praticamente insubstituível. Mas para usar o dicionário o indivíduo precisa ser "sabido", precisa ter vários conhecimentos, e por isso os alunos dependem da ajuda do professor.

Recorra, em sua intervenção, a estratégias que contribuam para compreender a ordenação alfabética e para desenvolver uma atitude de antecipação, para saber onde procurar a palavra em dúvida. O uso do dicionário também exige uma atitude de reflexão.

Minha mãe

Niki de Saint Phalle*

Quando nasci, a 29 de outubro de 1930, em Paris, o cordão umbilical estava enrolado duas vezes em meu pescoço. Você me contou que o doutor me salvou deslizando a mão entre o cordão umbilical e meu pescoço. Senão eu teria nascido estrangulada.

Desde o princípio, o perigo esteve presente. Eu aprenderia a amar o perigo, o risco, a ação. Toda a vida eu seria torturada pela asma e por problemas respiratórios.

Meu signo é Escorpião, com ascendente em Escorpião. Todo um programa para vencer obstáculos, para amar os obstáculos.

Você me disse ainda que, em meu nascimento, você perdeu todo o dinheiro no craque da Bolsa de Nova Iorque. E, enquanto me esperava, descobriu a primeira infidelidade de meu pai. Eu trazia aborrecimentos.

Eu tinha três meses quando fomos separadas. Você foi para Nova Iorque e me mandou para a casa de meus avós, em Nièvre. Lá passei meus primeiros três anos. Minha mãe, minha mãe, onde está você? Por que me deixou? Você nunca vai voltar? Tudo é minha culpa. Cada mulher se transforma em Você, Mamãe, Mamãe. Eu não preciso de você. Saberei viver sem você.

Sua péssima opinião sobre mim, minha mãe, foi extremamente dolorosa e útil. Aprendi a só contar comigo. A opinião dos outros não me importava. Isso me deu imensa liberdade. A liberdade de ser eu mesma. Eu rejeitaria seu sistema de valores e inventaria o meu. Muito cedo, decidi tornar-me uma heroína. Quem eu seria? George Sand, Joana D'Arc? Napoleão de saias? Com quinze anos, ganhei o prêmio de poesias. Quem sabe eu escreveria?

O que quer que eu fizesse no futuro, queria que fosse difícil, excitante, grandioso.

Eu não me pareceria com você, minha mãe. Você aceitou o que lhe tinha sido transmitido por seus pais: a religião, os papéis masculino e feminino, as idéias sobre a sociedade e a segurança.

Eu passaria minha vida questionando. Ficaria apaixonada pelo ponto de interrogação. Por você conquistei o mundo. Você era quem me faltava. Sou uma lutadora. O que teria feito de uma mãe me afogando de amor? Quando eu tinha vinte e cinco anos e vivia com Harry Mathews, algumas vezes você me visitava em meu atelier. Você escondia os olhos com as mãos, sobretudo para não ver minhas horríveis pinturas… Deus, como era estimulante!

Você detestava o Harry. Um dia, viu-o passar o aspirador no apartamento e pensou

* *Catálogo da Exposição de Niki de Saint Phalle*, São Paulo, Pinacoteca, 1997 (esta carta estava transcrita em tamanho grande na parede da Pinacoteca durante a exposição das obras da artista em São Paulo).

que ele me roubava o papel de mulher. Você não podia compreender.

Você era muito linda, minha mãe. Sua beleza e seu charme (quando queria usá-los) eram mágicos.

Você poderia ter sido uma grande atriz, minha mãe. Como era teatral!

Lembre-se da primeira vez que lhe apresentei Jean Tinguely. Nós nos encontramos no Coupole para almoçar. Você fechou seus olhos magníficos e disse tragicamente: "Não posso comer com o amante de minha filha… Por que você não pode ficar com o seu marido e ter um amante em segredo como todo mundo?".

Isso divertiu muitíssimo Jean, mas eu deixei a mesa, furiosa. A partir desse momento, a cada vez que via Jean, ele flertava com você e você adorava isso. Você nunca foi a grande santa que pretendia ser. Lembro-me muito bem de seus amantes, quando eu era adolescente. Havia um ruivo, jornalista, sedutor, que eu odiava com todas as minhas forças.

Para você, tudo deveria ficar escondido.

Quanto a mim, eu me mostraria. Mostraria tudo. Meu coração, minhas emoções. Verde-vermelho-amarelo-azul-violeta. Ódio, amor, riso, medo, ternura.

Gostaria que você ainda estivesse aqui, minha mãe. Gostaria de tomá-la pelas mãos e lhe mostrar o Jardim do Tarô. Bem que você poderia não ter mais uma opinião tão negativa sobre mim. Quem sabe?

Minha mãe, obrigada. Que vida tediosa eu teria tido sem você. Sinto saudades.

Nota biográfica

Niki de Saint Phalle (Marie-Agnès Fal de Saint Phalle) nasceu em Neuilly-sur-Seine, na França, em 29 de outubro de 1930. Viveu entre a França e os Estados Unidos trabalhando como modelo fotográfico, estudando teatro e música até 1953, quando abandonou tudo para dedicar-se à pintura.

Bastante influenciada por pintores norte-americanos como Jackson Pollock e Jasper Johns, além de outros como Gaudí, Duchamp e Dalí, passa a produzir uma vasta obra. Seu estilo, entendido por muitos como espontâneo e infantil, caracteriza a figuração rústica, repleta de paisagens fantásticas, castelos, monstros, animais, meninas, noivas. Pouco realistas, seus temas remetem, através dos símbolos e mitos, à feminilidade, à sexualidade e à morte.

Entre as principais marcas de sua obra encontramos as nanás (moças), representações bidimensionais em serigrafia ou tridimensionais em enormes esculturas que podem ser visitadas pelo interior, como os brinquedos dos parques de diversões. Também os alvos e as inúmeras serpentes coloridas.

A temática de Niki, bem como o tratamento que ela dá à obra, seduz o olhar das crianças que se encantam, como adultos, com as imensas esculturas (algumas chegando a mais de 22 metros de altura), a desproporção e a simplificação das figuras, as cores fortes e as pinceladas marcantes. Muitas de suas esculturas estão em alguns parques e outros lugares públicos, sendo os mais famosos "Jardim do Tarô", um parque na Itália, e a fonte de Nièvre, feita em parceria com Tinguely, atendendo à encomenda do presidente François Mitterrand. Há, ainda, esculturas originalmente pensadas para as crianças como "El Golem", casa em forma de monstro equipada com três línguas gigantes que servem de escorregador num parque em Jerusalém, e uma enorme árvore serpente de 5,5 metros de altura feita para um hospital infantil em Long Island.

(*Avisa lá*, ano 1, n. 1, set. 1999.)

Chocolate

Marcelo Duarte*

Quando aportou no México, em 1519, o conquistador espanhol Hernán Cortés teve uma grande surpresa. Em vez de ser recebido por hostes de soldados astecas, prontos a defender seu território, ele foi coberto de presentes, oferecidos pelo imperador Montezuma. Para os nativos, Cortés era ninguém menos que Quetzalcóatl, o deus dourado do ar que segundo a lenda partira anos antes, prometendo voltar algum dia. De acordo com a crença, Quetzalcóatl havia plantado cacaueiros como uma dádiva aos imperadores. Com a semente extraída da planta, acrescida de mel e baunilha, os astecas confeccionavam uma bebida considerada sagrada, o *tchocolatl*. Para o povo asteca, o ouro e a prata valiam menos que as sementes de cacau – a moeda da época. Dez sementes compravam um coelho; cem, uma escrava.

De volta à Espanha, em 1528, Cortés levou consigo algumas mudas de cacaueiro, que resolveu plantar pelo caminho. Primeiro no Caribe – no Haiti e em Trinidad – e, depois, na África. Chegando à Europa, ofereceu a Carlos V um pouco da bebida sagrada asteca, o bastante para que o rei da Espanha ficasse extasiado. Não tardou para que o *tchocolatl* se tornasse apreciado por toda a corte. Graças às plantações iniciadas por Cortés, seu país pôde manter o monopólio do produto por mais de um século. A receita, aprimorada com outros ingredientes (açúcar, vinho e amêndoas), era guardada em segredo pelos zelosos espanhóis. Apenas mosteiros previamente escolhidos eram autorizados a produzir o *tchocolatl,* já com o nome espanhol *chocolate*. Pouco a pouco, porém, os monges passaram a distribuí-lo entre os fiéis.

O chocolate era uma pasta espessa e de gosto amargo, apesar do açúcar que lhe haviam adicionado os espanhóis. Foi justamente para amenizar a inconveniência da massa granulada, difícil de digerir, que o químico holandês Conraad Johannes van Houten começou a se interessar por um novo método de moagem das sementes. Em 1828, van Houten inventou uma prensa capaz de eliminar boa parte da gordura do vegetal. Como resultado, obteve o chocolate em pó, solúvel em água ou leite e, conseqüentemente, mais suave e agradável ao paladar.

Mas isso não era tudo. Faltava saber o que fazer com a gordura sólida que sobrava na prensagem. A resposta seria dada somente vinte anos depois, pela firma inglesa Fry & Sons. Os técnicos da indústria adicionaram pasta de cacau e açúcar à massa gordurosa e confeccionaram a primeira barra de chocolate do mundo – tão amarga, porém, quanto a bebida que lhe deu origem. Tempos depois, o suíço Henri Nestlé (1814-1890) contribuiu para que o doce começasse a se parecer com os tabletes de hoje. De uma de suas experiências resultou um método de condensação do leite, processo até então desconhecido, que seria utilizado em seguida por outro suíço, Daniel Peter (1836-1919). Fabricante de velas de sebo, Peter passou a se interessar pela produção de chocolates quando percebeu que o uso do petróleo para iluminação estava, aos poucos, minando sua fonte de renda. Por sorte, ele morava no mesmo quarteirão de Nestlé e, ao ficar sabendo de sua descoberta, ocorreu-lhe misturar o leite condensado para fazer a primeira barra de chocolate ao leite.

* *O livro das invenções*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997, pp. 65-6.

Tabacaria

Fernando Pessoa*

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Janelas do meu quarto,
Do meu quarto de um dos milhões do mundo que ninguém sabe quem é
(E se soubessem quem é, o que saberiam?),
Dais para o mistério de uma rua cruzada constantemente por gente,
Para uma rua inacessível a todos os pensamentos,
Real, impossivelmente real, certa, desconhecidamente certa,
Com o mistério das coisas por baixo das pedras e dos seres,
Com a morte a pôr umidade nas paredes e cabelos brancos nos homens,
Com o Destino a conduzir a carroça de tudo pela estrada de nada.

Estou hoje vencido, como se soubesse a verdade.
Estou hoje lúcido, como se estivesse para morrer,
E não tivesse mais irmandade com as coisas
Senão uma despedida, tornando-se esta casa e este lado da rua
A fileira de carruagens de um comboio, e uma partida apitada
De dentro da minha cabeça,
E uma sacudidela dos meus nervos e um ranger de ossos na ida.

Estou hoje perplexo, como quem pensou e achou e esqueceu.
Estou hoje dividido entre a lealdade que devo
À Tabacaria do outro lado da rua, como coisa real por fora,
E à sensação de que tudo é sonho, como coisa real por dentro.
Falhei em tudo.
Como não fiz propósito nenhum, talvez tudo fosse nada.
A aprendizagem que me deram,
Desci dela pela janela das traseiras da casa.
Fui até ao campo com grandes propósitos.
Mas lá encontrei só ervas e árvores,
E quando havia gente era igual à outra.
Saio da janela, sento-me numa cadeira. Em que hei de pensar?

* In: *Nossos clássicos*, 5.ed. Rio de Janeiro, Agir, 1970, pp. 86-93.

Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?
Ser o que penso? Mas penso ser tanta coisa!
E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos!
Gênio? Neste momento
Cem mil cérebros se concebem em sonho gênios como eu,
E a história não marcará, quem sabe?, nem um,
Nem haverá senão estrume de tantas conquistas futuras.
Não, não creio em mim.
Em todos os manicômios há doidos malucos com tantas certezas!
Eu, que não tenho nenhuma certeza, sou mais certo ou menos certo?
Não, nem em mim…
Em quantas mansardas e não-mansardas do mundo
Não estão nesta hora gênios-para-si-mesmos sonhando?
Quantas aspirações altas e nobres e lúcidas –
Sim, verdadeiramente altas e nobres e lúcidas –,
E quem sabe se realizáveis,
Nunca verão a luz do sol real nem acharão ouvidos de gente?
O mundo é para quem nasce para o conquistar
E não para quem sonha que pode conquistá-lo, ainda que tenha razão.
Tenho sonhado mais que o que Napoleão fez.
Tenho apertado ao peito hipotético mais humanidades do que Cristo,
Tenho feito filosofias em segredo que nenhum Kant escreveu.
Mas sou, e talvez serei sempre, o da mansarda,
Ainda que não more nela;
Serei sempre o que não nasceu para isso*;*
Serei sempre só o que tinha qualidades*;*
Serei sempre o que esperou que lhe abrissem a porta ao pé de uma parede sem porta.
E cantou a cantiga do Infinito numa capoeira,
E ouviu a voz de Deus num poço tapado.
Crer em mim? Não, nem em nada.
Derrame-me a Natureza sobre a cabeça ardente
O seu sol, a sua chuva, o vento que me acha o cabelo,
E o resto que venha se vier, ou tiver que vir, ou não venha.
Escravos cardíacos das estrelas,
Conquistamos todo o mundo antes de nos levantar da cama;
Mas acordamos e ele é opaco,
Levantamo-nos e ele é alheio,
Saímos de casa e ele é a terra inteira,
Mais o sistema solar e a Via Láctea e o Indefinido.

(Come chocolates, pequena;
Come chocolates!
Olha que não há mais metafísica no mundo senão chocolates.
Olha que as religiões todas não ensinam mais que a confeitaria.
Come, pequena suja, come!
Pudesse eu comer chocolates com a mesma verdade com que comes!
Mas eu penso e, ao tirar o papel de prata, que é de folha de estanho,
Deito tudo para o chão, como tenho deitado a vida.)

Mas ao menos fica da amargura do que nunca serei
A caligrafia rápida destes versos,
Pórtico partido para o Impossível.
Mas ao menos consagro a mim mesmo um desprezo sem lágrimas,
Nobre ao menos no gesto largo com que atiro
A roupa suja que sou, sem rol, para o decurso das coisas,
E fico em casa sem camisa.

(Tu, que consolas, que não existes e por isso consolas,
Ou deusa grega, concebida como estátua que fosse viva,
Ou patrícia romana, impossivelmente nobre e nefasta,
Ou princesa de trovadores, gentilíssima e colorida,
Ou marquesa do século dezoito, decotada e longínqua,
Ou cocote célebre do tempo dos nossos pais,
Ou não sei quê moderno – não concebo bem o quê –,
Tudo isso, seja o que for, que sejas, se pode inspirar que inspire!
Meu coração é um balde despejado.
Como os que invocam espíritos invocam espíritos invoco
A mim mesmo e não encontro nada.
Chego à janela e vejo a rua com uma nitidez absoluta.
Vejo as lojas, vejo os passeios, vejo os carros que passam,
Vejo os entes vivos que se cruzam,
Vejo os cães que também existem,
E tudo isto me pesa como uma condenação ao degredo,
E tudo isto é estrangeiro, como tudo.)

Vivi, estudei, amei e até cri,
E hoje não há mendigo que eu não inveje só por não ser eu.
Olho a cada um os andrajos e as chagas e a mentira,
E penso: talvez nunca vivesses nem estudasses nem amasses nem cresses
(Porque é possível fazer a realidade de tudo isso sem fazer nada disso);
Talvez tenhas existido apenas, como um lagarto a quem cortam o rabo
E que é rabo para aquém do lagarto remexidamente.

Fiz de mim o que não soube,
E o que podia fazer de mim não o fiz.
O dominó que vesti era errado,
Conheceram-me logo por quem não era e não desmenti, e perdi-me.
Quando quis tirar a máscara,
Estava pegada à cara.
Quando a tirei e me vi ao espelho,
Já tinha envelhecido.
Estava bêbado, já não sabia vestir o dominó que não tinha tirado.
Deitei fora a máscara e dormi no vestiário
Como um cão tolerado pela gerência
Por ser inofensivo
E vou escrever esta história para provar que sou sublime.

Essência musical dos meus versos inúteis,
Quem me dera encontrar-te como coisa que eu fizesse,
E não ficasse sempre defronte da Tabacaria de defronte,
Calcando aos pés a consciência de estar existindo,
Como um tapete em que um bêbado tropeça
Ou um capacho que os ciganos roubaram e não valia nada.

Mas o Dono da Tabacaria chegou à porta e ficou à porta.
Olho-o com o desconforto da cabeça mal voltada
E com o desconforto da alma mal-entendendo.
Ele morrerá e eu morrerei.
Ele deixará a tabuleta, e eu deixarei versos.
A certa altura morrerá a tabuleta também, e os versos também.
Depois de certa altura morrerá a rua onde esteve a tabuleta,
E a língua em que foram escritos os versos.
Morrerá depois o planeta girante em que tudo isto se deu.
Em outros satélites de outros sistemas qualquer coisa como gente
Continuará fazendo coisas como versos e vivendo por baixo de coisas como tabuletas,
Sempre uma coisa defronte da outra,
Sempre uma coisa tão inútil como a outra,
Sempre o impossível tão estúpido como o real,
Sempre o mistério do fundo tão certo como o sono de mistério da superfície,
Sempre isto ou sempre outra coisa ou nem uma coisa nem outra.

Mas um homem entrou na Tabacaria (para comprar tabaco?)
E a realidade plausível cai de repente em cima de mim.
Semiergo-me enérgico, convencido, humano,
E vou tencionar escrever estes versos em que digo o contrário.

Acendo um cigarro ao pensar em escrevê-los
E saboreio no cigarro a libertação de todos os pensamentos.
Sigo o fumo como uma rota própria,
E gozo, num momento sensitivo e competente,
A libertação de todas as especulações
E a consciência de que a metafísica é uma conseqüência de estar mal disposto.

Depois deito-me para trás na cadeira
E continuo fumando.
Enquanto o Destino mo conceder, continuarei fumando.

(Se eu casasse com a filha da minha lavadeira
Talvez fosse feliz.)
Visto isto, levanto-me da cadeira. Vou à janela.

O homem saiu da Tabacaria (metendo troco na algibeira das calças?).
Ah, conheço-o: é o Esteves sem metafísica.
(O Dono da Tabacaria chegou à porta.)
Como por um instinto divino o Esteves voltou-se e viu-me,
Acenou-me, gritei-lhe Adeus ó Esteves!, *e o universo*
Reconstruiu-se-me sem ideal nem esperança, e o dono da tabacaria sorriu.

LUIS GUILHERME
1ª SERIE

S.O.S SIRÍ

ERA UMA VES
UM SIRIVE
ESTAXA
EM PERIGOE
OS HUMANOS ESTAVM
NASUA PROCURA
PARACAÇA-LO.
EOSIRIFUGIU PARA
A LIBERDE NOSM ANGES FIM

Luis Guilherme

a Zlovó

Era uma vez uma velhinha que
que ria ter 2 filhos ela vivia, ela vivia
procurando até um dia ela en com
trou 2 filhos um se chamava Renato
e o outro Rudi eles e ram a migos
e a vovódelis era boa zinha
eles o be de ciõ tudo que a vovó
man dava um dia os crianças sairam
para a rua es com didas da vovo e
sumiram.

Camila

Camila

era uma vez 2 irmãu joão e
maria. o pai era lenhado e eles dava
pasanu fomi. a mata mado
o pai leva joão e maria pa
voresta dimorti eles dava cumedo ai
subio nua arve dimaia vio uma
casa di chocote e foi come os docio a
busca predes joão e maria e
depois a
busca moreo nu olin eles ficaro
livri e foi pa casa felisis.

Orlando 1ª série

Orlando

Quadro-síntese sobre os tipos de erro ortográfico

Aluno	Série	Texto	Palavras escritas pelo aluno	Tipo de erro
Orlando	Iª	João e Maria	tava (estava)	
			ficaro (ficaram)	
			buxa (bruxa)	
			predeo (prendeu)	
			nua (numa)	
			leiado (lenhador)	
			irmau (irmão)	
			mando (mandou)	
Luís Guilherme	Iª	S.O.S. Siri	manges (mangues)	
			liberde (liberdade)	
Camila	Ed. Infantil	A Vovó	que ria	
			Procu ran do	
			O be de cia	
			Boa zinha	
			Man dava	

Situações de ensino-aprendizagem I

Refletindo sobre a ortografia a partir de textos

Artur Gomes de Morais*

As situações que descreverei aqui foram organizadas no contexto dos princípios norteadores gerais e dos princípios de encaminhamento didático que apresentei no capítulo anterior. Algumas "atividades" são inspiradas em exercícios tradicionais, reinventados com a intenção de propiciar a focalização de questões ortográficas e a conseqüente reflexão dos alunos sobre elas. Outras são mais inovadoras, pressupondo uma ruptura bem evidente com as atitudes de "medo do erro" arraigadas em tantos educadores.

Para desencadear a reflexão ortográfica tendo textos como suporte, as atividades que vimos realizando assumem três modalidades básicas:

- ditado interativo;
- releitura com focalização;
- reescrita com transgressão ou correção.

Explicarei e discutirei agora cada uma delas tomando, sempre que possível, exemplos concretos de vivências desenvolvidas em sala de aula.

Ditado interativo

Nesta primeira alternativa, em vez de aplicar um ditado tradicional – que cumpre geralmente apenas o papel de verificar os conhecimentos ortográficos –, fazemos um novo tipo de ditado, no qual buscamos ensinar ortografia, refletindo sobre o que se está escrevendo. Ditamos à turma um texto já conhecido, fazendo pausas diversas, nas quais convidamos os alunos a *focalizar* e *discutir* certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade. Os alunos sabem que o ditado é para isso e já voltam sua atenção para refletir sobre dificuldades ortográficas.

* *Ortografia: ensinar e aprender*, cap. 6. São Paulo, Ática, 1998, pp. 27-36.

A opção por um texto conhecido das crianças não é gratuita. Se o texto já foi lido e discutido, o grupo já estabeleceu com ele uma interação apropriada, tomando-o como unidade de sentido. Isso permite que o ditado interativo não repita a velha tradição de usar um texto como mero pretexto para a condução de exercícios de análise lingüística. Por outro lado, o fato de as crianças terem lido o texto previamente, já terem discutido os significados que elaboraram em torno dele, propicia que, no ditado, voltem sua atenção para *as palavras* que o professor focaliza ou que elas mesmas escolhem como tema de discussão.

Isto é, durante o ditado o professor faz várias interrupções, nas quais pergunta aos alunos se na frase ditada há alguma palavra que acham mais "difícil" ou indaga explicitamente se determinada palavra é "difícil". A cada palavra tomada como objeto de discussão, examina-se por que ela constitui uma fonte de dificuldade. Para isso, propõe-se aos alunos que operem transgressões mentalmente (ou por escrito) e se discute por que a forma X seria errada, por que a forma Y seria correta etc.

Ao realizar o ditado com a turma, o professor pode propor a focalização das palavras que contêm determinada dificuldade ortográfica. Se ele, por exemplo, está querendo focalizar o emprego do O ou do U no final das palavras, após ditar uma frase onde aparece a palavra "cavalo", pode lançar questões do tipo:

- Uma pessoa que não sabe escrever a palavra "cavalo", como poderia se enganar? Por quê?
- E uma pessoa que sabe escrever, como colocaria? Temos como saber por que só se pode escrever com O no final?

E assim segue, interrompendo o ditado para focalizar outras palavras que contenham a dificuldade em pauta.

Mas o professor também pode ser menos diretivo e deixar que as crianças expressem o que *elas* consideram difícil. Nesse caso, ao interromper o ditado, ele pode, por exemplo, pedir que as crianças digam se alguma palavra é difícil, indagar que "pedaço" da palavra pode fazer com que uma pessoa erre ao escrever e seguir com a reflexão, nos mesmos moldes exemplificados no parágrafo anterior: identificando que formas errôneas poderiam aparecer quando alguém que não soubesse escrever corretamente fosse colocá-las no papel e discutindo com a turma se existem ou não regras que possam nos dar segurança sobre qual letra é a correta. Note-se que, ao pedir aos alunos para levantar formas errôneas, o professor está fazendo com que eles pratiquem transgressões que passam a ser objeto de reflexão.

Enfatizo que a transgressão intencional não é usada aleatoriamente. Que para transgredir intencionalmente é preciso ter um conhecimento mais elaborado, mais explicitado, da regra ou irregularidade que se decide violar. Desse modo, fazemos com que as crianças tomem consciência das propriedades regulares e irregulares de nossa norma, convidando-as *também* a transgredir. Antecipando formas erradas, isto é, transgredindo, elas demonstram o que sabem sobre nossa norma ortográfica, e nós passamos a dispor de um rico material para discutir com a turma.

Retomando o que dizia sobre o encaminhamento do ditado interativo, o próprio professor pode fazer a seleção das palavras sobre as quais se vai discutir, ou deixar aos alunos essa tarefa, ou ainda conciliar as duas alternativas (tanto o professor como os alunos indicam

quais palavras serão discutidas). Na primeira opção, quando é o professor quem focaliza, ganha-se a possibilidade de centrar mais a reflexão sobre determinada questão ortográfica. Nas demais, os alunos são levados a desenvolver mais autonomia, a exercitar mais uma atitude de antecipação do que podem errar ao escrever. Nesse caso, nós, adultos, temos dados mais genuínos sobre o que nossos alunos julgam "fácil" ou "difícil" ao escrever, sobre quais são os pontos específicos da norma que eles conscientemente sabem constituir fontes de dúvida.

Farei um pequeno relato de uma situação concreta, desenvolvida numa turma de 3ª série de uma escola pública.

No início do ano, os alunos dessa turma ainda se enganavam muito quanto ao emprego do G ou GU, o que levou a professora a investir no ensino dessa dificuldade ortográfica. Como estratégia para iniciar um trabalho sistemático, ela realizou um ditado interativo com base num texto que havia sido previamente trabalhado na área de estudos sociais e que falava sobre o trabalho escravo. Não ditou o texto inteiro, já que o interesse era desencadear uma reflexão com a turma sobre a disputa entre o G e GU.

O parágrafo ditado e discutido apresentava o seguinte conteúdo: "Os portugueses trouxeram os negros para o Brasil. / Os escravos trabalhavam nos canaviais / e guardavam os engenhos. / Os capatazes guiavam os negros às plantações / e os vigiavam / fazendo o trabalho. / Quem não obedecesse era castigado". As barras (/) que coloquei ao longo do parágrafo indicam as frases ditadas e marcam os momentos em que se fizeram interrupções para discutir com os alunos o que eles tinham acabado de escrever. A mestra tinha optado por focalizar algumas palavras (portugueses, negros, guardavam, guiavam, castigado). Como na maioria das situações didáticas, surgiram novidades, e foi preciso fazer ajustes, ampliar o universo de expectativas iniciais.

Durante os momentos de debate, as crianças disseram que não era difícil escrever o GUE de "portugueses", mas, mesmo assim, não houve resistência a discutir como "uma criança que está na primeira série", "que está aprendendo a escrever", poderia se enganar na notação dessa palavra. Verbalizaram que o som era "guê", que o novato poderia usar um só, mas que "ficava com som de gê". Já no caso de "guiavam", uma palavra menos familiar que "portugueses", alguns alunos disseram que era difícil. Anteciparam como erros possíveis não só a substituição do dígrafo GU pelo G, mas também a substituição pelo QU, e, novamente, justificaram que a palavra não podia ser escrita de forma diferente porque "senão o som ficava diferente".

Em outros momentos, as crianças puderam indicar o que, no trecho escrito, lhes parecia difícil, e surgiram então discussões sobre outras questões ortográficas, que não o emprego de G ou GU. Por exemplo, vários disseram que "engenhos" era uma palavra difícil, e a maioria disse que não sabia se era com G ou J, "porque ficava com o mesmo som". Quando a professora perguntou se havia algum jeito de saber qual letra usar em "engenhos", alguns insistiram que se sabia "pelo som". Foi preciso discutir se havia alguma diferença em usar G ou J naquela palavra. Quando viram que "o som ficava a mesma coisa", um aluno propôs então que era preciso ver no dicionário. E assim fizeram, concluindo que, para escrever certo, tinham que decorar a forma encontrada no dicionário. Nova discussão ocorreu quando se tratou da forma verbal "obedecesse", outra palavra que as crianças identificaram como difícil, embora a professora não tivesse planejado discuti-la.

Como se pode ver, a flexibilidade na condução do ditado interativo permitiu aos alunos

participar da reflexão ortográfica, colocando seus pontos de vista, e usar o dicionário num contexto de necessidade natural. Ressalto que a situação agora resumida foi a primeira atividade de um processo mais longo de ensino sistemático, durante o qual a mestra enfocou mais detidamente com sua turma o emprego do G e do GU. Em nenhum momento houve a expectativa de "encerrar" o trabalho em torno daquela dificuldade com um ditado interativo. Se o virmos como *uma* estratégia para promover a reflexão ortográfica, sobretudo para iniciar a discussão sobre determinadas questões de nossa norma escrita, não esperamos que tenha efeitos "instantâneos" sobre o rendimento dos alunos.

Releitura com focalização

Um encaminhamento semelhante ao do ditado interativo é usado na *releitura com focalização*. Durante a releitura coletiva de um texto já conhecido, fazemos interrupções para debater certas palavras, lançando questões sobre sua grafia.

Insisto em que se trata de uma releitura, na qual os alunos refletem sobre as palavras de um texto já conhecido. Interessa-nos manter a coerência mencionada na seção anterior: como unidades de significado e materialização de processos discursivos, os textos escritos existem para serem lidos, comentados, "degustados". Usar um texto desconhecido para desencadear a reflexão ortográfica seria distorcer a natureza e as finalidades do ato de ler um texto pela primeira vez.[1]

Ao reler o texto, incentivamos as crianças a focalizar a atenção na grafia das palavras. Sabe-se que leitores fluentes têm dificuldades ortográficas. E que, segundo os estudiosos desse tipo de problema, a causa poderia estar na forma como esses bons leitores processam o texto escrito: como identificam com muito automatismo as palavras lidas, elaboram os significados do que lêem sem se deter nas unidades gráficas das palavras. Na atividade que agora comento, o interesse é justamente investir na possibilidade de *adquirir informação sobre a ortografia por voltar-se a atenção para o interior das palavras*.

Mais ainda que no ditado interativo, é fácil o professor controlar as palavras sobre as quais deseja refletir com os alunos. Mas nada justifica que ele também não deixe os alunos expressarem o que acham difícil no conjunto das palavras lidas.

Durante a releitura, a cada frase ou trecho lido, o professor pára e lança questões, estimulando os alunos a elaborar (mentalmente ou no papel) transgressões e a debatê-las, expressando os conhecimentos que têm sobre regras ou irregularidades.

Ilustrando com uma situação concreta, na mesma turma de 3ª série, a professora decidiu, no segundo semestre, desencadear uma reflexão sistemática sobre o emprego de R ou RR, uma questão que várias crianças da classe não tinham ainda superado. Para tanto, optou por não iniciar o trabalho com um ditado interativo, mas com a releitura de uma fábula de Esopo que tinham lido havia pouco: "A cigarra e a formiga".[2]

O texto escolhido, que havia sido lido, comentado e reescrito na semana anterior,

1 Só os profissionais que trabalham como revisores de textos é que se defrontam com a circunstância de ler algo desconhecido para encontrar problemas de ortografia, pontuação, concordância gramatical etc.

2 Naquela unidade as crianças estavam trabalhando sistematicamente a leitura e a reescrita de fábulas.

continha muitas palavras que propiciavam a discussão sobre o emprego de R ou RR: palavras como “cigarra”, “formiga”, “inverno”, “verão”, “durante”, “trabalho”, “trigo”, “respondeu” etc. Com exceção de um único contexto de emprego de R (quando ele aparece depois de consoantes em palavras como “honra” e “desrespeito”), todas as demais formas de emprego de RR e R estavam presentes no texto selecionado.

É importante considerar que, àquela altura do ano letivo, as crianças já estavam mais habituadas ao tipo de reflexão ortográfica introduzido no primeiro semestre. Por outro lado, como na situação de releitura os alunos não têm que investir tempo no registro do texto (como acontece no ditado), a professora encaminhou o trabalho de modo a centrar a discussão quase exclusivamente nas palavras que queria focalizar com a turma. E os meninos e meninas verbalizaram muito seus conhecimentos, que, posteriormente, materializados sob a forma de regras, foram registrados em seus cadernos e no “quadro de regras”, sobre o qual falarei no próximo capítulo.

Naquele dia, já expressaram a seu modo alguns dos princípios gerativos que nos dizem quando usar R ou RR. Mais exatamente, disseram que:

- “No começo das palavras não se escreve com RR. Só usa RR no meio ou no fim.”
- “Quando o som é forte, como R de ‘rato’, ele aparece no meio das palavras, entre vogais, tem que ser RR.”
- “O R quando está no começo das palavras é forte.”
- “Usa um R só quando tem o som fraco no meio da palavra e no fim.”

Aquele foi o primeiro dia de uma seqüência didática que se desenvolveu em sete ocasiões (com duração de vinte a trinta minutos em cada dia), durante duas semanas. Nas ocasiões seguintes, as crianças realizaram atividades específicas em que classificavam e formavam palavras reais e inventadas que continham R e RR. E avançavam na formulação das regras que iam discutindo.

Reescrita com transgressão ou correção

Geralmente, quando reescrevemos um texto, nossa intenção é aprimorá-lo e, no que concerne à ortografia, corrigi-lo. Algumas das situações que descreverei agora envolvem corrigir, alcançar “a forma certa”. Mas, como o objetivo dos momentos de reescrita é especificamente refletir sobre as propriedades de nossa norma ortográfica, também lançamos mão do recurso de pedir às crianças que transgridam, reescrevendo “errado de propósito”. Assim como no caso das atividades há pouco descritas, nossa intenção real é discutir com eles os acertos ou erros que produzem/descobrem.

Há alguns anos, uma colega, Noêmia de Carvalho Lima, e eu pensamos em usar as historinhas do Chico Bento, personagem de Maurício de Souza, como recurso para refletir com as crianças sobre as questões ortográficas. Para quem não o conhece, esclareço que esse personagem é um menino que mora no campo, filho de agricultores pobres e que, como muitas crianças brasileiras, trabalha e estuda e… não se sai bem na escola. Além de ingênuo e “ecologicamente correto”, o cativante Chico Bento se caracteriza por falar um dialeto rural

que é "transcrito" pelos autores na revista em quadrinhos onde aparece.

A idéia de colocar as crianças em contato com essa revista desencadeou muitas resistências na maioria das professoras com quem trabalhávamos. Sua reação tinha como pano de fundo a seguinte questão: Se os alunos já erram ao escrever, por que expô-los a mais erros ainda? Compreendendo a origem de tal preocupação, discutimos com as mestras a concepção mecanicista que estava por trás de seu medo: a velha crença de que o aluno aprenderia passivamente, que ele "fixaria o que vê", sem capacidade de refletir e reelaborar seus conhecimentos.

Depois de algumas negociações, conseguimos "vender" nossa proposta e começamos a desenvolver nas turmas (de algumas daquelas professoras) situações de reflexão ortográfica com as revistinhas do Chico Bento. Apresentarei agora alguns dos encaminhamentos experimentados.

Depois que as crianças leram os gibis em diferentes ocasiões, se familiarizaram com o personagem e descobriram que ele "falava errado", resolvemos propor atividades mais específicas. Num primeiro caso, escolhemos uma "tira" pequena e lhes pedimos que identificassem o que havia de errado na escrita da história. A figura 6.1 [que, na impossibilidade de ser aqui reproduzida, tem seus balões transcritos] ilustra o material usado então:

Quadrinho 1.

Chico Bento na beira do rio pescando; Zé Lelé chega correndo e grita:

CHICO, SUA CASA TÁ PEGANDO FOGO! VAMO LÁ APAGÁ!

Quadrinho 2.

Chico Bento levanta, agarra os peixes pescados e sai correndo, Zé Lelé fala:

UAI?! PRU QUE OCÊ TÁ LEVANDO OS PEXE, CHICO?

Quadrinho 3.

Chico Bento vai parando de correr e responde para Zé Lelé:

PRA FRITÁ UAI! ACHO QUI A MÃE NUM VAI PODE FAZÊ ARMOÇO HOJE!

As crianças detectaram que, nesse texto, os verbos (no infinito) sempre apareciam sem o R final ("apagá", "fritá", "fazê"). Viram também que certos erros tinham a ver com o modo como os personagens Chico Bento e Zé Lelé falavam ("vamo", "ocê", "pru", "armoço"). A tarefa permitiu desencadear uma discussão mais geral sobre como pessoas de diferentes regiões ou grupos sociais falam distintamente nossa língua, sobre o cuidado que precisamos ter ao escrever, já que não escrevemos tal como falamos. Contudo, interessava-nos explorar mais a situação. E propusemos aos alunos que reescrevessem a mesma história, mas, em lugar de escrever uma história em quadrinhos, contassem o que tinha acontecido, sem usar diálogos.

A situação foi planejada de modo a incluir uma reescrita *com correção*, sem explicitar aos alunos que eles deveriam eliminar os erros. Ao transformar os diálogos em discurso indireto,

nada justificava a manutenção, na escrita, dos traços da pronúncia dos personagens. E os alunos localizaram esse tema. A partir de questões levantadas por alguns deles ("Mas a gente não vai mais escrever errado, não é, professora?"), discutiu-se com o grupo como deveria proceder. Ao final, os próprios alunos constataram que, como eram eles que iriam contar a história, não tinham por que repetir os erros do original.

Comecei relatando essa situação de reescrita propositalmente, porque, além de enfocar a ortografia e envolver um trabalho de transformação de gêneros textuais (quadrinhos, narrativa), não assume o tom carregado de propor às crianças a tarefa de "fazer desaparecer o erro". Creio que precisamos ser cautelosos quando falamos de reescrita com correção. Em várias escolas onde se pratica um ensino mais tradicional de ortografia, tenho encontrado como inovação o emprego de fichas nas quais o aprendiz deve corrigir textos ou palavras que contenham erros. Se essa pode ser *uma* alternativa de trabalho, parece-me importante que não se torne uma alternativa dominante, sobretudo porque a tarefa de corrigir feita desse modo freqüentemente não adquire um sentido nem inclui um contexto de discussão.

Quando a escola só pede às crianças que transformem o "errado" em "certo", contribui para a manutenção de preconceitos lingüísticos, pois não questiona os critérios (ideológicos, históricos, sociopolíticos) que levam as pessoas a acreditar que certas formas de usar a língua são as únicas "boas" ou legítimas – enquanto as muitas outras formas variantes são tratadas como "erros de português", "degenerescências do idioma".* Ao enfocar as questões ortográficas, temos defendido uma postura diferente. A fim de "descriminalizar" o erro – e usá-lo como fonte de explicitação, de tomada de consciência –, optamos por transformar as situações de reescrita em uma via de mão dupla: atuamos com as crianças indo tanto "do errado ao certo" como do "certo ao errado" (e, lembro, sempre discutindo o que fazem!!!).

Retomando o trabalho com as revistas do Chico Bento, em outra ocasião pedimos aos alunos que *reescrevessem* os diálogos da história (a mesma), mas que o fizessem *com mais erros ainda*. Assim como quando propusemos a situação há pouco descrita, eles gostaram da atividade, em que puderam revelar e discutir seus conhecimentos ortográficos. Ao transgredir, modificaram, por exemplo, a notação do gerúndio (usando, por exemplo, "pegano" no lugar de "pegando" e "levano" em vez de "levando") e comentaram que o autor devia ter escrito assim, dadas as características do personagem: uma criança do meio rural. Isto é, tal como no primeiro dia, discutiram questões relativas às variações de pronúncia existentes em nosso país. E… investiram em questões ortográficas regulares e irregulares, substituindo letras que "competem" entre si em determinadas correspondências letra-som ("Chicu" por "Chico", "fogu" por "fogo", "oji" por "hoje" etc.).

Em outras situações, usamos mais tirinhas ou histórias do Chico Bento, além de outros textos que não eram histórias em quadrinhos. Em todos os casos, ao reescrever – com transgressões ou correções –, as crianças tinham a oportunidade de tratar a ortografia como um objeto de conhecimento, como algo que se aprende/internaliza por meio da reflexão.

*Para quem se interessar pelo tema, sugiro trabalharmos com os textos de Magda B. Soares, *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, São Paulo, Ática, e Eglê Franchi, *A redação na escola… e as crianças eram difíceis*, São Paulo, Martins Fontes.

Contribuições à prática pedagógica 9

Equipe Pedagógica do Programa
de Formação de Professores Alfabetizadores

Quando o aluno já tiver conquistado a escrita alfabética, o professor deve tomar a ortografia como objeto de ensino. É um trabalho que precisa ser sistematizado, com metas definidas e construídas em conjunto com os alunos. O ensino da ortografia é visto como um processo ativo que emerge de formas de trabalho coletivo e de interação entre os estudantes. É construindo relações e descobrindo as restrições e regras que o aluno vai compreendendo e se apropriando do nosso sistema de escrita.

As informações sobre os processos de aprendizagem da ortografia indicam que:

- Em lugar de censurar as dúvidas dos alunos, o professor deve estimular a sua explicitação. Os estudos revelam que ter dúvidas ortográficas é um bom início de aprendizagem.
- Possibilitar o contato com a escrita impressa ajuda o aluno a criar, progressivamente, uma imagem mental das palavras, especialmente no caso de palavras de ortografia irregular.
- Registrar coletivamente as dúvidas comuns e ir resolvendo-as pouco a pouco com a participação do grupo tem demonstrado ser uma boa estratégia no ensino da ortografia. Outras boas estratégias:
  - Realizar ditados que incentivem a discussão entre alunos para que possam levantar dúvidas e decidir como irão escrever a palavra. Essa atividade pode ser realizada de forma a possibilitar ao aluno exercer diferentes papéis: ora dita, ora escreve, ora revisa (melhor do que ditar palavras soltas é ditar histórias, notícias, cartas, poemas etc.).
  - Ditado estudado: oferecer um texto interessante para ser estudado pelos alunos em casa e depois ditá-lo.
  - Fazer com os alunos listas de palavras que não devem errar, isto é, estabelecer um contrato didático sobre as palavras de uso comum que não vale mais errar. Por exemplo: “casa”, “de repente”, e outras do repertório da turma.
  - Construir com os alunos redes de palavras com a mesma formação, isto é, da mesma família etimológica; por exemplo, lanche, lanchinho, lanchonete, lancheira etc.
  - Incentivar os alunos a organizar um glossário em que vão registrando em ordem alfabética novas palavras. Esse registro favorece a consulta no caso de dúvidas.
  - Registrar conclusões sobre a descoberta de regras ortográficas, mesmo que essas conclusões sejam provisórias.

– Oferecer aos alunos textos de livros antigos que contenham palavras com grafias diferentes da norma atual, para que transcrevam de acordo com a norma vigente. É importante informar aos alunos a fonte de onde foi retirado o texto e a data (esclarecer que não se trata de grafias erradas, e sim de grafias vigentes daquela época). Essa atividade deve ser realizada em duplas para que haja troca de informações e comparação com outras duplas.

– Apresentar um pequeno texto com um determinado número de erros para o aluno localizar e depois justificar por que são erros.

– Aproveitar os momentos de produção escrita para refletir com os alunos sobre a grafia de determinadas palavras, observando como escreveu, o que errou, o que acertou.

– Estimular e orientar às consulta ao dicionário. O professor não deve responder prontamente às dúvidas dos alunos e sim ensiná-los, progressivamente, a usar o dicionário para adquirir a rapidez necessária para encontrar as palavras.

- A ortografia é uma dificuldade permanente para todos os usuários da escrita. Por isso, o professor deve organizar o ensino de acordo com a natureza das dificuldades apresentadas pelos alunos. Inicialmente, o professor pode organizar as atividades partindo daqueles casos que permitem a explicitação de regras, isto é, palavras de ortografia regular. No caso das palavras de ortografia irregular, devem ser ensinadas as de uso mais freqüente pelos alunos, deixando as de uso menos freqüente para as séries mais adiantadas.

Transcreva abaixo as suas conclusões pessoais e/ou as do seu grupo de formação.

Adivinhe quem vem para jantar

Pasquale Cipro Neto*

Dia desses, no metrô de São Paulo, vi um cartaz do Senai, legítimo baluarte do (bom) ensino profissionalizante deste país. Na foto, três jovens que se submeteram a entrevistas de seleção. Dois exibem escoriações no rosto; o terceiro está incólume. Embaixo das fotos, lê-se esta frase: "Adivinhe quem fez Senai?".

Que lhe parece o ponto de interrogação empregado no cartaz? Como se sabe, o ponto de interrogação – o próprio nome já diz – assinala o fim de uma pergunta. Para ser mais preciso, o fim de uma pergunta direta, o que não ocorre na mensagem do Senai.

Na frase do cartaz, há uma interrogação indireta, já que a pergunta propriamente dita ("Quem fez Senai?") é apenas parte do enunciado. Ocorreria o mesmo se a frase fosse "Pergunte quem fez Senai" ou "Adivinhe quem vem para jantar". Não haveria ponto de interrogação, já que não se trataria de perguntas diretas.

É inegável, no entanto, o forte tom interrogativo desse tipo de frase, fortíssimo quando se emprega o verbo "adivinhar". Esse tom é tão intenso que se torna muito difícil resistir à tentação de encerrar esses enunciados com o sinal de interrogação, que, convém repetir, só deve ser empregado nas perguntas diretas.

Bem, já que falamos de "adivinhar", é bom frisar que há "i" depois do "d", no verbo e nas demais palavras da família ("adivinhação", "adivinho", "adivinhão", "adivinhador", "adivinhona" etc.). "Adivinhar", por sinal, vem do latim "*addivinare*", que resulta de "*ad divinare*". Qualquer semelhança com a idéia de poderes divinos não é mera coincidência.

Também é bom aproveitar a ocasião para lembrar por que nas perguntas indiretas se escreve "por que" e não "porque". Quando se diz "Quero saber por que ela não aceitou nossa proposta", não há ponto de interrogação, já que não se trata de pergunta direta. O fato de não haver ponto de interrogação, no entanto, não significa que não haja pergunta nessa frase. Afinal, quem diz "Quero saber por que ela não aceitou nossa proposta" indiretamente faz uma pergunta ("Por que ela não aceitou nossa proposta?"). E perguntas (diretas ou indiretas) são introduzidas com "por que" ("separado", como diz o povo).

Esse "por que" equivale a "por qual razão", "por que razão" ("Quero saber por qual razão ela não aceitou nossa proposta").

É bom tomar cuidado com armadilhas. Veja esta frase: "Será que ela não aceitou nossa proposta porque não incluímos nela as despesas com hospedagem?".

A pergunta é direta, diretíssima, termina com ponto de interrogação, mas não se escreve "por que". Por que? Porque não se pergunta o que nos levou a não incluir na proposta as despesas com hospedagem; pergunta-se se esse é o motivo de ela não aceitar nossa proposta. Esse "porque" não introduz pergunta (direta ou indireta); introduz o possível motivo ou explicação da atitude dela.

Como se vê, nem toda frase que se encerra com ponto de interrogação tem "por que" (separado) e nem toda frase que não se encerra com ponto de interrogação tem "porque" (junto). Devagar com o andor, pois. É isso.

* *Folha de S.Paulo*, Caderno Cotidiano, 17 maio 2001.

Coincidências

Rubem Fonseca*

Não sou de levar para a cama uma dona que encontro no balcão de uma loja de sucos e sanduíches. O que me motivou? Seu aspecto saudável e limpo, a pele rosada, os cabelos louros descorados como palha de milho, o corpo bem-feito?

Encontrei com ela novamente no aeroporto, alguns dias depois. Eu estava vestido com um terno sob medida feito em Londres, sapatos ingleses, camisa italiana e gravata francesa, cuidadosamente penteado e barbeado. Só me paramento dessa maneira quando vou fazer essa viagem internacional de negócios, vamos chamá-la assim. No Brasil, faço a barba duas vezes por semana, nunca me visto com essas roupas, nem para ver uma das namoradas ou negociar com o traficante ou ir à missa de sétimo dia de um figurão ou presidir as reuniões da minha empresa ou lá o que for. Não gosto de ser notado.

Oi, Chico, que coincidência mais afortunada, ela disse, parando na minha frente, praticamente impedindo o meu caminho.

Todas as pessoas que trabalhavam para mim, não importava em quê, eram instruídas a me chamar de Chico. Quem não trabalhava para mim também me chamava de Chico.

Chico, você parece diferente, ela disse.

Eu havia me escondido na sala vip e saíra direto para o embarque, tão logo o aviso fora transmitido pelo alto-falante. Não esperava vê-la, nem a ninguém, no saguão do aeroporto.

Você trabalha aqui?, perguntei.

Eu falei para você, ela respondeu.

Não me lembro.

Esqueceu o resto também?, ela perguntou, com um sorriso malicioso.

Não me lembro de você ter falado que trabalhava numa companhia de aviação. Você disse que pareço diferente. Como?

Parece fantasiado.

De certa forma, estou fantasiado. Prazer em te ver.

Liga para mim.

Vou ligar. Tchau.

Ficarei esperando.

Entrei no túnel que levava ao avião.

Camila? Cássia? Como era o nome dela? Cordélia?

Eu precisava parar de comer toda mulherzinha gostosa que desse sopa, na loja de sucos ou no restaurante de luxo. Mas agira de acordo com o figurino: mulher você come e chuta.

Na terceira vez, nos encontramos em uma reunião da organização filantrópica Acabar com a Fome Agora, ou AFA, que minha empresa mantinha.

Que agradável surpresa, eu disse.

* *Secreções, excreções e desatinos*. Companhia das Letras, São Paulo, 2001.

Sou voluntária da AFA. O trabalho feito pela associação é maravilhoso, parabéns.

Cordélia?

Carlota.

Sou péssimo para nomes.

Gosto mais dos trajes que você está usando hoje. Você fica bem de jeans, ela disse. E com a barba por fazer.

Você também. De jeans.

A reunião tinha uma porção de gente de vários setores, interessada em acabar com a fome, não vou entrar em detalhes. Carlota ficou calada a maior parte do tempo. Percebi que ela, discretamente, me observava como quem olha para um quebra-cabeça.

Procurei Carlota quando a reunião acabou.

Não me lembro do seu nome de família. Corday?

A Corday era Charlotte. Eu sou Carlota, como a Joaquina.

Entendi.

Sou estudante de história. Não quero trabalhar numa companhia de aviação o resto da vida.

E o nome todo? Carlota Joaquina?

Mendes.

Você estuda onde?

Na PUC.

Então, tchau. Foi um prazer.

Tchau. O prazer foi todo meu.

Na quarta vez, Carlota estava numa festa na casa de um banqueiro com quem eu mantinha negócios, um espanhol. Vamos chamá-lo de Juan. Eu estava entrando no banheiro quando a vi. No banheiro limpei a caspa que começava a se acumular nos meus ombros. Quando saí, Carlota estava na porta.

Alô, disse ela, que coincidência agradável. Para você também?

Claro.

Você esqueceu o número do meu celular?

Guardei tão bem que sumiu.

Anota novamente.

Anotei.

Você é o único que está de jeans nesta festa.

Charme.

Carlota entrou no banheiro. Fui procurar o Juan. Coincidência é um evento acidental que parece ter sido planejado, mas não foi, por isso é considerado uma coincidência. Porém muitas vezes essa coincidência nada tem de fortuita, foi mesmo arranjada. Quando digo isso, meus sócios me chamam de paranóico. Paranóico é um sujeito com suspeitas delirantes, mas eu sou lúcido, racional. Por isso nada de mau acontece comigo.

Juan, quem é aquela moça lourinha que está conversando com um sujeito gordo?

Ele é o Ramos, da alfândega.

Não, a moça, quem é ela?

Não sei.

Não olha para lá, por favor, não quero que desconfie que estamos falando dela. Sabe quem foi que a convidou?

Pode ter sido o Ramos.

Não, não foi. Notei, quando ela chegou perto dele, que os dois não se conheciam. Dá para você descobrir com quem ela veio? Discretamente?

Vou ver, disse Juan se misturando com o grupo.

Andei um pouco pelos salões da casa, estudando as pessoas. Novamente encontrei Carlota.

Você está me evitando? O que preciso fazer para você voltar a se interessar por mim? Pintar os cabelos de negro-azeviche?

Tudo menos isso.

Uma tatuagem?

Onde?

Onde você quiser.

Vou pensar.

Carlota passou a mão nos meus ombros.

Você tem caspa, sabia?

Já fiz tudo para acabar com essa coisa.

Tenho um remédio caseiro infalível. Quando posso ir ao seu apartamento fazer uma lavagem na sua cabeça com esse xampu especial? Amanhã?

Fiquei pensando, sempre quis me livrar daquela maldita caspa e já tentara todos os tratamentos possíveis, consultara os melhores especialistas no Brasil e no exterior, sem êxito.

Amanhã não, respondi, me dá dois dias. Você tem o meu endereço, não tem?

Tenho. É aquele lugar aonde nós fomos? Parecia um lugar onde ninguém mora.

Você é boa observadora.

Então até quinta-feira. Nove horas?

Perfeito.

Vou dar uma circulada, ela disse. Já vi que você também não gosta de ficar parado.

Meia hora depois, Juan me chamou num canto.

Aquela garota é uma penetra. Isso é um problema, você não consegue controlar quem entra nas suas festas a menos que coloque alguém na porta fazendo uma triagem, o que é muito desagradável. O que faço com ela?

Nada.

Às nove horas em ponto, dois dias depois, Carlota chegou ao meu apartamento, o lugar onde ninguém morava. Aqueles dois dias tinham sido muito úteis, para mim.

Tira a camisa. Vamos para o banheiro.

Chegando ao banheiro Carlota disse, é melhor você ficar nu. Entra no boxe.

Tirei a roupa e entrei no boxe.

Acho que vou tirar a minha roupa também, ela disse.

Eu já a vira nua, era uma imagem muito sedutora.

Primeiro umedeço a sua cabeça e aplico o remédio e faço um montão de espuma.

Que preparado é esse? Feito de quê?

Não posso dizer a fórmula, é um segredo, uma invenção da minha avó, que era farmacêutica. Agora você tem que ficar cinco minutos com a espuma na cabeça. Pode me beijar e acariciar enquanto isso.

Ficamos nos beijando e acariciando cinco minutos.

Agora vamos tirar essa espuma e aplicar o preparado novamente.

Mais cinco minutos de beijos e carícias.

Depois ficamos os dois debaixo do chuveiro o tempo que ela achou necessário. Saímos do boxe e nos enxugamos.

Em seguida fomos para a cama. Ela merecia mais do que uma trepada, tenho que reconhecer. Era a última vez e eu tinha que aproveitar.

Estávamos deitados em silêncio, suados, saciados.

Posso dormir aqui? Queria passar uma noite com você.

Quem é você?

Carlota Mendes, já esqueceu?

Não existe nenhuma Carlota Mendes estudando história na PUC, eu chequei.

Informação errada, querido.

Nem o seu nome consta do departamento de pessoal das companhias de aviação que operam no aeroporto. Na *Acabar com a Fome* ninguém sabe quem é você, não consta o seu nome no corpo de voluntários.

A AFA não é tão bem organizada quanto você pensa. Aquilo é meio bagunçado, eles lá não têm controle de todos os voluntários. Até tenho umas sugestões sobre o funcionamento da secretaria, que estou colocando no papel, para depois lhe dar.

O Juan disse que você era uma penetra na festa dele.

Penetra? Eu fui convidada.

Quem convidou você?

Um rapaz chamado Joãozinho.

Não vi você com nenhum Joãozinho na festa.

Ele estava com a namorada.

Por que você quando se despediu de mim não foi se despedir dele também? Você foi embora sem falar com ninguém.

Ele já havia se retirado.

O seu telefone não tem nome de registro.

Os celulares de cartão são assim, seu bobinho.

Deitei o meu corpo sobre o dela. Dei um leve beijo em sua boca.

Fala a verdade, Carlota, ou lá que nome você tenha.

Estou falando a verdade. Deixa de ser paranóico.

Coloquei as minhas mãos em torno do seu pescoço.

Vou apertar o seu pescoço até você falar a verdade. E não sou paranóico, fique sabendo, apenas lúcido.

Ela tentou se desvencilhar, Carlota, ou lá que nome tivesse, possuía muita força nos braços. Lutamos algum tempo, até ela ficar imóvel.

Na sua bolsa não havia documento de identificação, nem cosméticos, apenas uma corda fina de náilon.

Liguei para o Magrão.

Passa aqui, tenho um serviço para você fazer. Traz uma mala grande, de rodinhas.

Meia hora, disse Magrão.

Ele chegou em vinte minutos, com a mala que eu havia pedido.

Vai ser fácil, ela é miudinha, disse Magrão contemplando o corpo sobre a cama.

Você entrou pela garagem?

Entrei, tenho o controle remoto.

Magrão colocou a mulher na mala. Ele tinha razão, foi fácil.

Apaguei as luzes do apartamento. Levei Magrão até a janela.

Está vendo aquele carro parado na esquina? Tem dois sujeitos dentro dele. Fica de olho para ver se eles vão seguir você.

Magrão foi embora, puxando a mala que deslizava sobre as rodinhas.

Dez minutos depois Magrão me ligou pelo celular.

Os caras não me seguiram.

Eu sei. Eles continuam parados na esquina.

Às quatro da manhã o carro da esquina com os sujeitos foi embora. Como tem gente preguiçosa neste mundo! É por isso que não fazem as coisas direito.

Fui para a frente do espelho, e esfreguei o couro cabeludo. Gostaria que os armários de roupa não estivessem vazios, para vestir uma camisa escura e verificar melhor o resultado. Mesmo sendo branca, a camisa permitia ver as escamas espalhadas sobre meu ombro. Sabia que isso ia acontecer, já havia tentado de tudo para acabar com aquela maldita caspa, sem conseguir.

Canto da estrada aberta

Walt Whitman*

A pé e de coração leve
Eu enveredo pela estrada aberta,
Saudável, livre, o mundo à minha frente,
À minha frente o longo atalho pardo
Levando-me aonde eu queira.

Daqui em diante não peço mais boa sorte,
Boa sorte sou eu.
Daqui em diante não lamento mais,
Não transfiro, não careço de nada;
Nada de queixas atrás das portas,
De bibliotecas, de tristonhas críticas;
Forte e contente vou eu
Pela estrada aberta.

* *Folhas das folhas de relva*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

A prática em discussão

Para conhecer um pouco mais sobre a prática de seus professores e planejar suas ações em relação à formação profissional deles, a coordenadora pedagógica de uma escola entrevistou cada um perguntando-lhes sobre conteúdos variados. Veja como foi uma das entrevistas sobre o ensino da pontuação.

Coordenadora: Como você ensina pontuação?

Professora: *Na pontuação, normalmente a gente trabalha antes a estrutura da frase. A criançada aprende a sílaba, a palavra, e já sai do pré formando a frase. Geralmente eles têm a preocupação com o ponto final, mas desconhecem a interrogação e a exclamação. Então a gente apresenta na 1ª série.*

C: Você poderia descrever passo a passo uma atividade que costuma realizar para que eles aprendam a pontuar?

P: *Sim, uma delas é assim:*

1º Escrevo uma frase na lousa, por exemplo: *Eu vi uma barata.*
2º Pergunto às crianças: "Se eu quisesse demonstrar nessa escrita que estou muito assustada porque vi uma barata, falaria assim: *Ah, eu vi uma barata* (professora fala exclamando); qual ponto iria usar?".
3º Explico que para expressar esse medo tem um pontinho, que é o ponto de exclamação, e coloco na lousa a frase pontuada assim: *Eu vi uma barata!*
4º Pergunto: "E se quisesse dizer assim: *Eu vi uma barata* (professora fala dando entonação de pergunta); qual ponto usaria para expressar essa pergunta?".
5º Apresento a frase com o ponto de interrogação e explico que quando faço uma pergunta ou alguém faz uma pergunta para mim é preciso usar esse tipo de ponto no final.

C: O que mais costuma fazer?

P: *Tem um jogo que proponho e eles gostam muito que é parecido com essa atividade.*

1º Um grupo de alunos faz uma frase e escreve na lousa sem pontuar. Um aluno do grupo lê a frase com uma intenção: perguntando, exclamando ou afirmando.
2º O outro grupo vai à lousa e tenta descobrir qual é o ponto que expressa aquela intenção: ponto de interrogação, exclamação ou o ponto final?
3º Se o grupo acertar, ganha ponto no placar, se errar, passa a vez para outro grupo tentar descobrir.

Tem também uma com as plaquinhas, que costumo fazer mais no final do ano. É assim:

1º Cada criança recebe uma plaquinha, feita com cartolina e palito de sorvete, com um determinado sinal de pontuação desenhado nela. Algumas crianças ficam com uma plaquinha do sinal de exclamação, outras, com ponto final, outras, com travessão, e assim por diante.
2º Eu leio para eles uma história e, conforme minha leitura expressa uma intenção, o grupo que tem o sinal correspondente àquela intenção deve levantar a plaquinha. Por exemplo, se no texto um personagem pergunta: "Onde fica sua casa?", dois grupos devem levantar suas plaquinhas: os que têm o travessão e os que têm o ponto de interrogação.

C: E a letra maiúscula, como você ensina?

P: A letra maiúscula a gente faz assim:

1º Juntos, construímos uma frase na lousa, vamos supor: *A menina andou pela rua*.
2º Eu pergunto e vou ajudando as crianças: "Onde vai começar a nossa frase? No A". Então o início da frase é a letrinha *A*, essa letrinha vai aparecer sempre com letra maiúscula porque é o início da frase. "E onde vai terminar?". "Eu vou contar mais alguma coisa desta cena?". Não, então é ponto final. E assim eu vou trabalhando.

Fragmento 1 [1]

E TU PARA QUE QUERES UM BARCO PODE-SE SABER FOI O QUE O REI DE FACTO[2] PERGUNTOU QUANDO FINALMENTE SE DEU POR INSTALADO COM SOFRÍVEL COMODIDADE NA CADEIRA DA MULHER DA LIMPEZA PARA IR À PROCURA DA ILHA DESCONHECIDA RESPONDEU O HOMEM QUE ILHA DESCONHECIDA PERGUNTOU O REI DISFARÇANDO O RISO COMO SE TIVESSE NA FRENTE UM LOUCO VARRIDO DOS QUE TÊM A MANIA DAS NAVEGAÇÕES A QUEM NÃO SERIA BOM CONTRARIAR LOGO DE ENTRADA A ILHA DESCONHECIDA REPETIU O HOMEM DISPARATE JÁ NÃO HÁ ILHAS DESCONHECIDAS QUEM FOI QUE TE DISSE REI QUE JÁ NÃO HÁ ILHAS DESCONHECIDAS ESTÃO TODAS NOS MAPAS NOS MAPAS SÓ ESTÃO AS ILHAS CONHECIDAS E QUE ILHA DESCONHECIDA É ESSA DE QUE QUERES IR À PROCURA SE EU TO[3] PUDESSE DIZER ENTÃO NÃO SERIA DESCONHECIDA [...]

Proposta

Recupere a pontuação deste texto de forma a torná-lo mais legível.

1 José Saramago. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998, pp. 16-7.

2 O autor faz questão de que a ortografia lusitana seja mantida.

3 Idem.

Fragmento 2 *

CHAMAVA-SE JACINTO ERA FRANZINO E MANSO VIVIA DE BISCATES E DO SEU TALENTO HUMORÍSTICO TRABALHANDO COM INTERMITÊNCIA ENCERAVA UMA CASA AQUI RACHAVA LENHA ALI IMPROVISAVA UMA GRAÇA QUALQUER E IA VIVENDO E GANHANDO O PÃO DE CADA DIA E A CACHAÇA DE CADA NOITE

Proposta

Recupere a pontuação deste fragmento da crônica de Paulo Mendes Campos e responda:

- Com quantas frases ficou o texto?
- Quais sinais foram usados?

Texto 3

CESTA BÁSICA SEMANA VARIAÇÃO % 9/JUNHO A 15/JUNHO – O,51 16/JUNHO A 22/JUNHO – 0,43 23/JUNHO A 29/JUNHO 0,56 30/JUNHO A 6/JULHO – 0,90 7/JULHO A 13/JULHO – O,59

Proposta

Recupere o sentido e a organização deste texto, garantindo sua legibilidade.

* Paulo Mendes Campos. *Jacinto*. Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1962.

Pontuação: a gramática da legibilidade

Telma Weisz

As cartilhas e os livros didáticos costumam apresentar a pontuação como um conjunto de sinais: o ponto (para descansar), a vírgula (para dar uma respiradinha), exclamação e interrogação (para indicar a entonação) etc. Essa abordagem trata a pontuação como recurso gráfico cuja função é auxiliar a leitura em voz alta. Muito provavelmente essa concepção do papel da pontuação tem origem numa tradição de muitos séculos atrás, vinda da Antiguidade, quando os livros eram copiados à mão e a única leitura que se conhecia era a leitura em voz alta. Nesse tempo, era o leitor quem fazia marcas no texto para guiar a sua leitura: ele estudava esse texto exaustivamente, pois precisava estabelecer o sentido para poder recitá-lo, como um ator.

Mas as práticas sociais de leitura mudaram muito desde o final da Idade Média. Malcolm Parkes conta que foram os monges copistas irlandeses e ingleses que introduziram uma variedade de elementos gráficos nos livros que copiavam à mão, elementos cuja função era ajudar o leitor a compreender o texto:

> Estas práticas dos copistas insulares foram desenvolvidas em resposta às necessidades de leitores para os quais o latim era uma segunda língua [...]. Esses escritos ingleses e irlandeses inventavam, assim, os rudimentos de uma gramática de "legibilidade", válida tanto para as escritas novas, quanto para as antigas, o que deve ter ajudado muito seus leitores.[1]

Mas o que vem a ser essa "gramática da legibilidade"? Em primeiro lugar, é importante notar que a expressão é uma metáfora, que o termo gramática aqui é utilizado por analogia e não no sentido estrito. Parkes descreve isso que ele chama de gramática da legibilidade como: "um conjunto de procedimentos de escrita cujo objetivo é instruir a leitura". E como a pontuação instrui, orienta, o leitor? Ela o faz dividindo o texto em **unidades de processamento de leitura**. Isto é, ela indica ao leitor o que deve ser processado, lido junto e o que deve ser considerado separadamente.

Vamos analisar um dos textos propostos na atividade inicial desta Unidade 6 – o fragmento do conto "A ilha desconhecida", de José Saramago – para tentar tornar mais clara esta redefinição da função da pontuação.

Observem as duas versões a seguir: na coluna da esquerda, a pontuação do autor, na da direita, a forma mais convencional. Reparem que, apesar de em geral não serem os mesmos

1 "Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na alta Idade Média". In: CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*, vol. 1. São Paulo, Ática, 1998, p. 110.

os sinais utilizados, os lugares são exatamente os mesmos. Os sinais de pontuação delimitam, dos dois lados, as unidades de processamento da leitura, os blocos de sentido. Definem fronteiras que indicam ao leitor o que deve ser lido junto e o que, ao contrário, deve ser lido separadamente. Para ajudar a visualização, colocamos dentro de colchetes o conjunto dos sinais que definem cada uma dessas fronteiras.

Pontuação do autor/Saramago	**Pontuação convencional**
[**E**] tu para que queres um barco[,] pode-se saber[,] foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado[,] com sofrível comodidade[,] na cadeira da mulher da limpeza[, **P**]ara ir à procura da ilha desconhecida[,] respondeu o homem[, **Q**]ue ilha desconhecida[,] perguntou o rei disfarçando o riso[,] como se tivesse na frente um louco varrido[,] dos que têm a mania das navegações[,] a quem não seria bom contrariar logo de entrada[, **A**] ilha desconhecida[,] repetiu o homem[, **D**]isparate[,] já não há ilhas desconhecidas[, **Q**]uem foi que te disse[,] rei[,] que já não há ilhas desconhecidas[, **E**]stão todas nos mapas[, **N**]os mapas só estão as ilhas conhecidas[, **E**] que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura[, **S**]e eu to pudesse dizer[,] então não seria desconhecida […]	[…– **E**] tu para que queres um barco[,] pode-se saber[**?** – **F**]oi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado[,] com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza[**…**..... …– **P**]ara ir à procura da ilha desconhecida[**.** – **R**]espondeu o homem[**…**..... …– **Q**]ue ilha desconhecida[**?** – **P**]erguntou o rei disfarçando o riso[,] como se tivesse na frente um louco varrido[,] dos que têm a mania das navegações[,] a quem não seria bom contrariar logo de entrada[**…**..... …– **A**] ilha desconhecida[**.**– **R**]epetiu o homem[**…**..... …– **D**]isparate**,** já não há ilhas desconhecidas[**…**..... …– **Q**]uem foi que te disse, rei**,** que já não há ilhas desconhecidas[**?**..... …– **E**]stão todas nos mapas[**…**..... …– **N**]os mapas só estão as ilhas conhecidas[**…**..... …– **E**] que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura[**?**..... …– **S**]e eu to pudesse dizer[,] então não seria desconhecida […]

Observem que, ao contrário do que costumamos pensar, os espaços em branco e as maiúsculas também são parte dos recursos que usamos para garantir a legibilidade do texto. Por exemplo: para indicar a mudança de falante no diálogo, Saramago usa [vírgula + maiúscula], enquanto nós costumamos usar o [ponto parágrafo + travessão], representado graficamente por [ponto + quebra de linha + alínea[2] + travessão + maiúscula]. Para indicar quem acabou de falar, vemos na coluna da esquerda uma simples [vírgula], enquanto na da direita temos [ponto + travessão + maiúscula]. O que diferencia as duas formas de pontuar é a função atribuída aos sinais e conjuntos de sinais. No entanto, ambas são legíveis, pois em ambas há um **sistema de**

2 Chama-se alínea ao espaço que deixamos no início da linha para indicar o início de um parágrafo. Atualmente é comum sua substituição por uma linha em branco intercalada entre os parágrafos.

pontuação – sistemas diferentes, mas ambos sistemas. Podemos chamar ambos de sistema porque os sinais ou conjuntos de sinais gráficos têm seu valor e função definidos uns em relação aos outros, formando um conjunto coerente que faz sentido para o leitor, pois cada elemento ou conjunto de elementos indica sempre a mesma coisa. O fato de sua estranha pontuação formar um sistema é exatamente o que nos permite ler a obra de Saramago – o único escritor em língua portuguesa que recebeu, até hoje, o prêmio Nobel de literatura –, sem que para isso seja necessária qualquer instrução específica. Ultrapassado o inevitável estranhamento inicial, sua pontuação se torna "transparente", isto é, passamos a não reparar mais nela e seguimos lendo normalmente. Mas qualquer leitor de Saramago sabe que ele é um escritor que exige bastante do leitor: é preciso ler com atenção, pois ele evita as redundâncias, ao contrário da pontuação convencional, que utiliza muito mais elementos, como vemos na coluna da direita.

Vamos agora analisar um outro fragmento de texto literário. No parágrafo abaixo, Aníbal Machado, escritor modernista hoje pouco lembrado, recorre à pontuação (mas não só a ela), ou melhor, à sua ausência, para criar um efeito literário que ele mesmo chamou de "embolada".

> EMBOLADA DO CRESCIMENTO – Enquanto a criança crescia a mãe arrumava a casa esperava o marido dormia ia à igreja conversava dormia outra vez regava as plantas arrumava a casa fazia compras acabava as costuras enquanto a criança crescia as tias chegavam à janela olhavam o tempo estendiam os tapetes imaginavam o casamento ralavam coco liam os crimes e os dias iam passando enquanto a criança dormia crescia pois o tempo parou para esperar que a criança crescesse.[3]

Segundo Othon Garcia,[4] "Essa idéia de sucessão dos dias está habilmente sugerida numa forma verbal eficacíssima para expressar continuidade: uma série de orações em fileira, em ladainha, justapostas, sem conjunções – na sua maior parte – nem vírgulas. Mas só os dias correm; o tempo, não. O tempo está 'parado', o tempo é de expectativa, está em compasso de espera".

O que vimos no parágrafo acima analisado, e também no fragmento anterior, de Saramago, foi o uso da pontuação como recurso estilístico do autor. Compreender a pontuação como instrumento para obter efeitos estéticos no texto implica poder olhar para ela como um objeto mais complexo que um simples conjunto de regras que se aplica com critérios do tipo certo/errado. E, para arrematar o tema "estilo", uma autora que tem estado muito presente neste curso: Clarice Lispector.

> Houve um momento grande, parado, sem nada dentro. Dilatou os olhos, esperou. Nada veio. Branco. Mas de repente num estremecimento deram corda no dia e tudo começou a funcionar, a máquina trotando, o cigarro do pai fumegando, o silêncio, as folhinhas, os frangos pelados, a claridade, as coisas revivendo cheias de pressa como uma chaleira a ferver.[5]

Como no fragmento anterior, de Aníbal Machado, aqui também a pontuação conduz o leitor à sensação do tempo que está sendo descrita. Enquanto o momento se dilata, as frases

3 Aníbal Machado, *João Ternura*, Rio de Janeiro, José Olímpio, 1965, p. 16.

4 Othon Moacyr Garcia, *Comunicação em prosa moderna*, 2.ed. Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas, 1969, p. 92.

5 Clarice Lispector. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

se reduzem, induzindo a uma leitura mais "lenta" (observem que a primeira frase tem oito palavras, a segunda tem quatro, a terceira tem duas e a seguinte, apenas uma). Quando acaba a suspensão do tempo, "de repente", o parágrafo termina com uma longa frase cortada por várias vírgulas, que devolvem ao texto o ritmo da normalidade cotidiana.

A história mostra que as práticas sociais de leitura se transformam ao longo do tempo. Em apenas cinco séculos passamos da necessidade de copiar livros à mão para essa inundação de material impresso na qual estamos, quase, nos afogando. Houve mudanças impressionantes nas tecnologias de produção e difusão da escrita e, por conseqüência, nas práticas sociais de leitura. E também nas tecnologias de produção do texto. Hoje convivem o velho manuscrito, que atualmente só sobrevive na escola, o texto datilografado, já praticamente inexistente, o impresso em uma variedade enorme de suportes e, se impondo cada vez mais com a disseminação dos computadores, o texto virtual, digitalizado.

Este texto que você está lendo, por exemplo, escrito em computador e depois impresso é um exemplo claro de como a pontuação ou, nos termos de Parkes, a gramática da legibilidade mudou e continua mudando. Observem a utilização do negrito para indicar a introdução de idéias importantes, o uso de itálico e o deslocamento do parágrafo para ajudar o leitor a antecipar que se trata de uma citação, as notas de rodapé para não sobrecarregar o leitor com informação que poderia romper o fluxo do texto e atrapalhar o entendimento. Estes são recursos já incorporados aos textos contemporâneos, que podemos dizer que já são parte do sistema de pontuação da língua.

Mas neste texto houve necessidade de introduzir outros recursos gráficos que não são compartilhados e que foram criados especialmente para você, leitor, para ajudá-lo a compreender as idéias aqui expostas, para dar legibilidade a este texto em particular. São três os recursos: os colchetes, que usamos para ajudar a ver, como conjuntos, os sinais nas fronteiras dos blocos de sentido, as linhas – pontilhadas em cinza –, para marcar os espaços em branco, e a tabela, com duas colunas, para ajudar na comparação da pontuação de Saramago com a convencional. Como se pode ver, a pontuação em lugar de ser um conjunto fechado de sinais e normas é um território aberto à criação. Tanto para tornar o texto mais belo como para torná-lo mais compreensível.

Para saber mais

CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*, vols. 1-2. São Paulo, Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1994.

Pontuação [1]

O ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação. A uma apresentação do tipo "serve para" ou "é usado para" segue-se uma exemplificação cujo objetivo é servir de referência ao uso. Desse momento em diante costuma-se esperar que os alunos incorporem a pontuação a seus textos.

A partir da compreensão de que o procedimento de pontuar é parte da atividade de textualização, essa abordagem se mostra inadequada e indica a necessidade de rever algumas idéias, nem sempre explícitas, sobre as quais esta didática se apóia. A primeira delas é que a pontuação serviria para indicar as pausas na leitura em voz alta e a segunda é que o que se pontuam são as frases.

A história da pontuação é tributária da história das práticas sociais de leitura. O costume de ler apenas com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler, incorporou ao texto um aparato gráfico cuja função é indicar ao leitor unidades para o processamento da leitura.[2] Na página impressa, a pontuação – aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas – organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar, pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito.[3]

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes-frase que podem ou não conter partes também – os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos. A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar.

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o

1 *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, SEF/MEC, 1997, pp. 87-8.

2 O estudo de textos antigos mostra que quem pontuava o texto não era o escritor, e sim o leitor.

3 Convém lembrar que, se é verdade que sempre que há uma vírgula (no escrito) há uma pausa (no oral), o contrário não é verdadeiro. É comum, por exemplo, fazer uma pausa (no oral) entre o sujeito e o predicado de uma oração, o que seria inconcebível por escrito.

sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades. Por isso – ao contrário da ortografia – na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida. Há, quase sempre, mais de uma possibilidade de pontuar um texto, a ponto de alguns gramáticos apresentarem-na como "a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes".

Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);
- analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores.

PARA PROFESSORES QUE TERMINAM O CURSO EM ABRIL/MAIO

Caro professor/cara professora

Mais de quarenta semanas se passaram! Um ano!

Conforme havíamos combinado, ao término do PROFA uma nova pesquisa lhe seria apresentada, para você se posicionar em relação a alguns temas semelhantes ao da pesquisa inicial e a outros referentes a sua avaliação pessoal do curso. Você sabe que o PROFA é um projeto cuja finalidade principal é contribuir para a formação de professores alfabetizadores em todo o país e, conseqüentemente, para a alfabetização dos alunos – por isso, é preciso que a sua avaliação considere essa questão.

Se o objetivo da primeira pesquisa era colher informações sobre o trabalho de alfabetização que você realizava **antes de participar do PROFA**, agora o que importa são os aspectos relacionados **ao seu trabalho atual**. É hora de você recuperar a cópia da pesquisa inicial, arquivada em seu Caderno de Registro, para que possa refletir sobre seu processo de formação e sobre as conseqüências que teve em sua prática pedagógica.

Caso você não esteja alfabetizando atualmente, é preciso (e muito importante para nós!) que responda a todas as questões relacionadas à sala de aula **como se fosse hoje um professor alfabetizador**, indicando **o que você supõe que faria** se tivesse que alfabetizar agora. Dessa forma, não há necessidade de responder à questão nº 14 e, se você não alfabetizou anteriormente, nem à nº 15. A opinião dos que não trabalham em sala de aula também é fundamental numa pesquisa como esta!

Novamente, solicitamos seu empenho e sinceridade nas respostas: esta é uma pesquisa nacional, realizada em muitos estados do país, e pesquisas assim só fazem sentido quando de fato podem retratar a realidade que pretendem documentar.

Não é necessário que você se identifique, mas é preciso que informe o coordenador de seu grupo quando estiver devolvendo a pesquisa respondida, para que ele possa ter controle do recebimento deste material.

Contamos outra vez com a sua valiosa colaboração!

EQUIPE PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

PESQUISA FINAL

PARA PROFESSORES QUE TERMINAM O CURSO EM ABRIL/MAIO

ATENÇÃO

- **RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO SOMENTE DEPOIS DE LER ATENTAMENTE A CARTA ANEXADA (FOLHA ANTERIOR).**
- **SEJA MUITO SINCERO E PRECISO NAS RESPOSTAS: ISSO É MUITO IMPORTANTE!**
- **NÃO SE ESQUEÇA DE QUE A FINALIDADE PRINCIPAL DESTE QUESTIONÁRIO É COLHER INFORMAÇÕES PRECISAS SOBRE SEU TRABALHO PEDAGÓGICO.**
- **NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR.**

NOME (OPCIONAL):.....

MUNICÍPIO: ..... **UF**: .....

Data em que você iniciou este curso: ...../...../.....

Data da resposta a esta pesquisa: ...../...../.....

1. Neste ano, você é professor alfabetizador?

☐ SIM Se SIM, especifique:

☐ **Educação Infantil** ☐ **1ª e 2ª série/1º Ciclo** ☐ **EJA**

☐ **Escola urbana** ☐ **Escola urbana de periferia** ☐ **Escola rural**

☐ NÃO Se NÃO, qual é a sua atual função? .....

2. No ano passado você foi professor alfabetizador?

☐ SIM ☐ NÃO Se NÃO, qual era a sua função? .....

3. Neste ano você está utilizando um método para alfabetizar?*

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual? .....

4. Neste ano, você está trabalhando com cartilha?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual? .....

* Se você não está alfabetizando no momento, responda às questões referentes à sala de aula **como se estivesse**. Substitua os tempos verbais pelo futuro do pretérito: esta**ria**, utiliza**ria**, propo**ria**, trabalha**ria** etc. Não há necessidade de responder à questão nº 14.

5. Entre as atividades abaixo, especifique, com bastante precisão e de forma legível, quais delas você utilizou neste ano e com que freqüência.

ATENÇÃO

- A resposta a esta questão é muito importante, pois pretendemos identificar as principais atividades utilizadas pelos professores alfabetizadores participantes do PROFA.
- Não deixe nenhum campo em branco: se você não propõe a atividade, coloque N = NUNCA.
- Utilize a legenda abaixo como referência.

TD	**= TODOS OS DIAS**	**Q**	**= 1 VEZ POR QUINZENA**
2X	**= 2 VEZES POR SEMANA**	**M**	**= 1 VEZ POR MÊS**
1X	**= 1 VEZ POR SEMANA**	**0**	**= UMA VEZ OU OUTRA NO ANO**
N	**= NUNCA**		

- [ ] leitura de histórias e outros textos para os alunos
- [ ] leitura silenciosa pelos alunos
- [ ] leitura em voz alta pelos alunos
- [ ] interpretação de texto por escrito
- [ ] reprodução oral de textos conhecidos
- [ ] dramatização de histórias lidas
- [ ] cópia da lousa, cartilha e/ou livros
- [ ] cópia dirigida
- [ ] escrita de palavras conhecidas e/ou frases
- [ ] formação de frases com palavras conhecidas
- [ ] reprodução escrita de texto
- [ ] ditado de palavras ou frases já estudadas
- [ ] ditado de palavras desconhecidas, para diagnosticar as hipóteses de escrita
- [ ] produção de texto coletivo
- [ ] produção de texto por escrito
- [ ] produção de texto à vista de gravura
- [ ] produção de texto com base em seqüências de gravuras
- [ ] correção coletiva dos textos escritos
- [ ] estudo de palavras retiradas de textos
- [ ] escrita e leitura de famílias silábicas
- [ ] separação de sílabas
- [ ] coordenação motora
- [ ] treino ortográfico
- [ ] correspondência entre palavras e gravuras
- [ ] atividades de reconhecimento de letras, especialmente as iniciais
- [ ] atividades de gramática
- [ ] atividades com os nomes dos alunos
- [ ] atividades com vogais e encontros vocálicos
- [ ] jogos para alfabetizar (dominó de sílabas, correspondência gravura-palavra, quebra-cabeça de gravuras-palavras etc.)

6. Você tem trabalhado com diferentes materiais de leitura?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, quais são os materiais?

.....

.....

.....

7. Você tem proposto atividades de leitura e escrita de diferentes tipos de texto?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, quais são os textos utilizados?

.....

.....

.....

8. Você tem encontrado algum tipo de dificuldade para trabalhar com diferentes materiais e com diferentes tipos de texto na alfabetização?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual a dificuldade?

.....

.....

.....

.....

9. Você tem proposto que seus alunos trabalhem em duplas, trios ou grupos maiores para realizar as atividades de leitura e escrita?

☐ SIM ☐ NÃO

10. Se respondeu SIM para a questão anterior, responda às duas abaixo:

a) Por que você propõe atividades em grupo? Acha que há alguma vantagem nessa forma de trabalho? Comente.

.....

.....

.....

b) Com que freqüência você propõe atividades em grupo? (Utilize como referência a legenda da questão 5.)

.....

.....

.....

11. Qual a maior dificuldade pedagógica que você tem encontrado para alfabetizar seus alunos neste ano? (Estamos nos referindo a dificuldades para ensinar e não às outras, que certamente existiram – para as outras você pode utilizar o item 22, das "Observações".)

.....

.....

.....

.....

12. Descreva brevemente uma atividade que você propõe com freqüência e que considera fundamental para alfabetizar os seus alunos. (Especifique se é de leitura ou de escrita e se envolve algum tipo de texto, e explique em poucas palavras como você faz a proposta.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. O PROFA interferiu de alguma maneira na sua forma de encarar a alfabetização e na sua proposta de trabalho? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

14. Indique abaixo a situação de sua classe neste ano:

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQÜENTES ATUALMENTE: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA ATUALMENTE: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE VOCÊ ACREDITA QUE ESCREVERÃO ALFABETICAMENTE NO FINAL DO ANO: .....

Obs: Se você é professor alfabetizador em duas turmas, especifique acima a situação de uma das turmas e abaixo a situação da segunda turma.

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQÜENTES ATUALMENTE: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA ATUALMENTE: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE VOCÊ ACREDITA QUE ESCREVERÃO ALBABETICAMENTE NO FINAL DO ANO: .....

15. Indique abaixo qual era a situação de sua classe no *ano anterior à sua participação* no PROFA:

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQÜENTES A ESSA ALTURA DO ANO PASSADO: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA A ESSA ALTURA DO ANO PASSADO: .....

16. O PROFA contribuiu de alguma forma para você alfabetizar mais e melhor os seus alunos? Por quê? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17. Você acha que se tornou uma pessoa mais estudiosa depois de participar do PROFA? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

18. Você acha que o PROFA interferiu de alguma forma em seu interesse por textos literários e filmes de qualidade? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

19. Você constatou diferenças entre o PROFA e outros cursos que já havia feito? Em caso afirmativo, especifique quais as diferenças, considerando os conteúdos, a metodologia e outros aspectos que queira destacar.

.....

.....

.....

.....

20. Você acha que a sua Secretaria de Educação ofereceu boas condições para a realização do PROFA? Por quê?

.....

.....

.....

.....

21. Você considera que a atuação do coordenador do seu grupo do PROFA contribuiu para a sua formação e dos demais professores? Por quê?

.....

.....

.....

.....

22. Outras observações que queira fazer. (Se necessário, use o verso da folha.)

.....

.....

.....

.....

.....

PARA PROFESSORES QUE TERMINAM O CURSO NO MEIO DO ANO

Caro professor/cara professora

Mais de quarenta semanas se passaram! Um ano!

Conforme havíamos combinado, ao término do PROFA uma nova pesquisa lhe seria apresentada, para você se posicionar em relação a alguns temas semelhantes ao da pesquisa inicial e a outros referentes a sua avaliação pessoal do curso. Você sabe que o PROFA é um projeto cuja finalidade principal é contribuir para a formação de professores alfabetizadores em todo o país e, conseqüentemente, para a alfabetização dos alunos – por isso, é preciso que sua avaliação considere essa questão.

Se o objetivo da primeira pesquisa era colher informações sobre o trabalho de alfabetização que você realizava **antes de participar do PROFA**, agora o que importa são os aspectos relacionados **ao seu trabalho atual**. É hora de você recuperar a cópia da pesquisa inicial, arquivada em seu Caderno de Registro, para que possa refletir sobre o seu processo de formação e sobre as conseqüências que teve em sua prática pedagógica.

Caso você não esteja alfabetizando atualmente, é preciso (e muito importante para nós!) que responda a todas as questões relacionadas à sala de aula **como se fosse hoje um professor alfabetizador**, indicando **o que você supõe que faria** se tivesse de alfabetizar agora. Dessa forma, não há necessidade de responder à questão nº 14 e, se você não alfabetizou anteriormente, nem à nº 15. A opinião dos que não trabalham em sala de aula também é fundamental numa pesquisa como esta!

Novamente, solicitamos seu empenho e sinceridade nas respostas: esta é uma pesquisa nacional, realizada em muitos estados do país, e pesquisas assim só fazem sentido quando de fato podem retratar a realidade que pretendem documentar.

Não é necessário que você se identifique, mas é preciso que informe o coordenador de seu grupo quando estiver devolvendo a pesquisa respondida, para que ele possa ter controle do recebimento deste material.

Contamos outra vez com a sua valiosa colaboração!

EQUIPE PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

PESQUISA FINAL

PARA PROFESSORES QUE TERMINAM O CURSO NO FINAL DO ANO

ATENÇÃO

- **RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO SOMENTE DEPOIS DE LER ATENTAMENTE A CARTA ANEXADA (FOLHA ANTERIOR).**
- **SEJA MUITO SINCERO E PRECISO NAS RESPOSTAS: ISSO É MUITO IMPORTANTE!**
- **NÃO SE ESQUEÇA DE QUE A FINALIDADE PRINCIPAL DESTE QUESTIONÁRIO É COLHER INFORMAÇÕES PRECISAS SOBRE SEU TRABALHO PEDAGÓGICO.**
- **NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR.**

NOME (OPCIONAL):.....

MUNICÍPIO: ..... **UF**: .....

Data em que você iniciou este curso: ...../...../.....

Data da resposta a esta pesquisa: ...../...../.....

1. Neste ano, você é professor alfabetizador?

☐ SIM Se SIM, especifique:

☐ **Educação Infantil** ☐ **1ª e 2ª série/1º Ciclo** ☐ **EJA**

☐ **Escola urbana** ☐ **Escola urbana de periferia** ☐ **Escola rural**

☐ NÃO Se NÃO, qual é a sua atual função? .....

2. No ano passado você foi professor alfabetizador?

☐ SIM ☐ NÃO Quando NÃO, qual era a sua função? .....

3. Neste ano você está utilizando um método para alfabetizar?*

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual? .....

4. Neste ano você está trabalhando com cartilha?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual? .....

*Se você não está alfabetizando no momento, responda às questões referentes à sala de aula **como se estivesse**. Substitua os tempos verbais pelo futuro do pretérito: esta**ria**, utiliza**ria**, propo**ria**, trabalha**ria** etc. Não há necessidade de responder à questão nº 14.

5. Entre as atividades abaixo, especifique, com bastante precisão e de forma legível, quais delas você utiliza atualmente, e com que freqüência.

ATENÇÃO

- A resposta a essa questão é muito importante, pois pretendemos identificar as principais atividades utilizadas pelos professores alfabetizadores participantes do PROFA.
- Não deixe nenhum campo em branco: se você não propunha a atividade, coloque N = NUNCA.
- Utilize a legenda abaixo como referência.

TD	**= TODOS OS DIAS**	**Q**	**= 1 VEZ POR QUINZENA**
2X	**= 2 VEZES POR SEMANA**	**M**	**= 1 VEZ POR MÊS**
1X	**= 1 VEZ POR SEMANA**	**0**	**= UMA VEZ OU OUTRA NO ANO**
N	**= NUNCA**		

- [ ] leitura de histórias e outros textos para os alunos
- [ ] leitura silenciosa pelos alunos
- [ ] leitura em voz alta pelos alunos
- [ ] interpretação de texto por escrito
- [ ] reprodução oral de textos conhecidos
- [ ] dramatização de histórias lidas
- [ ] cópia da lousa, cartilha e/ou livros
- [ ] cópia dirigida
- [ ] escrita de palavras conhecidas e/ou frases
- [ ] formação de frases com palavras conhecidas
- [ ] reprodução escrita de texto
- [ ] ditado de palavras ou frases já estudadas
- [ ] ditado de palavras desconhecidas, para diagnosticar as hipóteses de escrita
- [ ] produção de texto coletivo
- [ ] produção de texto por escrito
- [ ] produção de texto à vista de gravura
- [ ] produção de texto com base em seqüências de gravuras
- [ ] correção coletiva dos textos escritos
- [ ] estudo de palavras retiradas de textos
- [ ] escrita e leitura de famílias silábicas
- [ ] separação de sílabas
- [ ] coordenação motora
- [ ] treino ortográfico
- [ ] correspondência entre palavras e gravuras
- [ ] atividades de reconhecimento de letras, especialmente as iniciais
- [ ] atividades de gramática
- [ ] atividades com os nomes dos alunos
- [ ] atividades com vogais e encontros vocálicos
- [ ] jogos para alfabetizar (dominó de sílabas, correspondência gravura-palavra, quebra-cabeça de gravuras-palavras etc.)

6. Você tem trabalhado com diferentes materiais de leitura?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, quais são os materiais?

.....

.....

.....

7. Você tem proposto atividades de leitura e escrita de diferentes tipos de texto?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, quais são os textos utilizados?

.....

.....

.....

8. Você tem encontrado algum tipo de dificuldade para trabalhar com diferentes materiais e com diferentes tipos de texto na alfabetização?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual a dificuldade?

.....

.....

.....

.....

9. Você tem proposto que seus alunos trabalhem em duplas, trios ou grupos maiores para realizar as atividades de leitura e escrita?

☐ SIM ☐ NÃO

10. Se respondeu SIM à questão anterior, responda às duas abaixo:

a) Por que você propõe atividades em grupo? Acha que há alguma vantagem nessa forma de trabalho? Comente.

.....

.....

.....

b) Com que freqüência você propõe atividades em grupo? (Utilize como referência a legenda da questão 5.)

.....

.....

.....

11. Qual a maior dificuldade pedagógica que você tem encontrado para alfabetizar seus alunos neste ano? (Estamos nos referindo a dificuldades para ensinar e não às outras, que certamente existiram – para as outras você pode utilizar o item 22, das "Observações".)

.....

.....

.....

.....

12. Descreva brevemente uma atividade que você propõe com freqüência e que considera fundamental para alfabetizar os seus alunos. (Especifique se é de leitura ou de escrita e se envolve algum tipo de texto, e explique em poucas palavras como você faz a proposta.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. O PROFA interferiu de alguma maneira na sua forma de encarar a alfabetização e na sua proposta de trabalho? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Indique abaixo a situação de sua classe neste ano:

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQÜENTES ATUALMENTE: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA ATUALMENTE: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE VOCÊ ACREDITA QUE ESCREVERÃO ALFABETICAMENTE NO FINAL DO ANO: .....

Obs: Se você é professor alfabetizador em duas turmas, especifique acima a situação de uma das turmas e abaixo a situação da segunda turma.

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQÜENTES ATUALMENTE: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA ATUALMENTE: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE VOCÊ ACREDITA QUE ESCREVERÃO ALFABETICAMENTE NO FINAL DO ANO: .....

15. Indique abaixo qual era a situação de sua classe no *ano anterior à sua participação* no PROFA:

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQÜENTES A ESSA ALTURA DO ANO PASSADO: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA A ESSA ALTURA DO ANO PASSADO: .....

16. O PROFA contribuiu de alguma forma para você alfabetizar mais e melhor os seus alunos? Por quê? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

17. Você acha que se tornou uma pessoa mais estudiosa depois de participar do PROFA? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

18. Você acha que o PROFA interferiu de alguma forma em seu interesse por textos literários e filmes de qualidade? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

19. Você constatou diferenças entre o PROFA e outros cursos que já havia feito? Em caso afirmativo, especifique quais as diferenças, considerando os conteúdos, a metodologia e outros aspectos que queira destacar.

.....

.....

.....

.....

20. Você acha que a sua Secretaria de Educação ofereceu boas condições para a realização do PROFA? Por quê?

.....

.....

.....

.....

21. Você considera que a atuação do coordenador do seu grupo do PROFA contribuiu para a sua formação e dos demais professores? Por quê?

.....

.....

.....

.....

22. Outras observações que queira fazer. (Se necessário, use o verso da folha.)

.....

.....

.....

.....

.....

PARA PROFESSORES QUE TERMINAM O CURSO NO FINAL DO ANO

Caro professor/cara professora

Mais de quarenta semanas se passaram! Um ano!

Conforme havíamos combinado, ao término do PROFA uma nova pesquisa lhe seria apresentada, para você se posicionar em relação a alguns temas semelhantes ao da pesquisa inicial e a outros referentes a sua avaliação pessoal do curso. Você sabe que o PROFA é um projeto cuja finalidade principal é contribuir para a formação de professores alfabetizadores em todo o país e, conseqüentemente, para a alfabetização dos alunos – por isso, é preciso que sua avaliação considere essa questão.

Se o objetivo da primeira pesquisa era colher informações sobre o trabalho de alfabetização que você realizava **antes de participar do PROFA**, agora o que importa são os aspectos relacionados **ao seu trabalho atual**. É hora de você recuperar a cópia da pesquisa inicial, arquivada em seu Caderno de Registro, para que possa refletir sobre seu processo de formação e sobre as conseqüências que teve em sua prática pedagógica.

Caso você não esteja alfabetizando atualmente, é preciso (e muito importante para nós!) que responda a todas as questões relacionadas à sala de aula **como se fosse hoje um professor alfabetizador**, indicando **o que você supõe que faria** se tivesse de alfabetizar agora. Dessa forma, não há necessidade de responder à questão nº 14 e, se você não alfabetizou anteriormente, nem à nº 15. A opinião dos que não trabalham em sala de aula também é fundamental numa pesquisa como esta!

Novamente, solicitamos seu empenho e sinceridade nas respostas: esta é uma pesquisa nacional, realizada em muitos estados do país, e pesquisas assim só fazem sentido quando de fato podem retratar a realidade que pretendem documentar.

Não é necessário que você se identifique, mas é preciso que informe o coordenador de seu grupo quando estiver devolvendo a pesquisa respondida, para que ele possa ter controle do recebimento deste material.

Contamos outra vez com a sua valiosa colaboração!

EQUIPE PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

PESQUISA FINAL

PARA PROFESSORES QUE TERMINAM O CURSO NO FINAL DO ANO

ATENÇÃO

- **RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO SOMENTE DEPOIS DE LER ATENTAMENTE A CARTA ANEXADA (FOLHA ANTERIOR).**
- **SEJA MUITO SINCERO E PRECISO NAS RESPOSTAS: ISSO É MUITO IMPORTANTE!**
- **NÃO SE ESQUEÇA DE QUE A FINALIDADE PRINCIPAL DESTE QUESTIONÁRIO É COLHER INFORMAÇÕES PRECISAS SOBRE SEU TRABALHO PEDAGÓGICO.**
- **NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR.**

NOME (OPCIONAL): .....

MUNICÍPIO: ..... **UF**: .....

Data em que você iniciou este curso: ...../...../.....

Data da resposta a esta pesquisa: ...../...../.....

1. Neste ano, você é professor alfabetizador?

☐ SIM Se SIM, especifique:

☐ **Educação Infantil** ☐ **1ª e 2ª série/1º Ciclo** ☐ **EJA**

☐ **Escola urbana** ☐ **Escola urbana de periferia** ☐ **Escola rural**

☐ NÃO Se NÃO, qual é a sua atual função? .....

2. No ano passado você foi professor alfabetizador?

☐ SIM ☐ NÃO Se NÃO, qual era a sua função? .....

3. Neste ano você utilizou um método para alfabetizar?*

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual? .....

4. Neste ano você utilizou cartilha?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual? .....

* Se você não foi professor alfabetizador neste ano, responda às questões referentes à sala de aula **como se fosse**. Substitua os tempos verbais pelo futuro do pretérito: utiliza**ria**, propo**ria**, trabalha**ria** etc. Não há necessidade de responder à questão nº 14.

5. Entre as atividades abaixo, especifique, com bastante precisão e de forma legível, quais delas você utilizou neste ano e com que freqüência.

ATENÇÃO

- A resposta a essa questão é muito importante, pois pretendemos identificar as principais atividades utilizadas pelos professores alfabetizadores participantes do PROFA.
- Como na pesquisa inicial, há duas colunas a serem preenchidas: a do primeiro e a do segundo semestre
- Não deixe nenhum campo em branco: se você não propunha a atividade, coloque N = NUNCA.
- Utilize a legenda abaixo como referência.

TD	**= TODOS OS DIAS**	**Q**	**= 1 VEZ POR QUINZENA**
2X	**= 2 VEZES POR SEMANA**	**M**	**= 1 VEZ POR MÊS**
1X	**= 1 VEZ POR SEMANA**	**0**	**= UMA VEZ OU OUTRA NO ANO**
N	**= NUNCA**		

1° sem	2° sem	
☐	☐	leitura de histórias e outros textos para os alunos
☐	☐	leitura silenciosa pelos alunos
☐	☐	leitura em voz alta pelos alunos
☐	☐	interpretação de texto por escrito
☐	☐	reprodução oral de textos conhecidos
☐	☐	dramatização de histórias lidas
☐	☐	cópia da lousa, cartilha e/ou livros
☐	☐	cópia dirigida
☐	☐	escrita de palavras conhecidas e/ou frases
☐	☐	formação de frases com palavras conhecidas
☐	☐	reprodução escrita de texto
☐	☐	ditado de palavras ou frases já estudadas
☐	☐	ditado de palavras desconhecidas, para diagnosticar as hipóteses de escrita
☐	☐	produção de texto coletivo
☐	☐	produção de texto por escrito

1° sem	2° sem	
☐	☐	produção de texto à vista de gravuras
☐	☐	produção de texto com base em seqüências de gravura
☐	☐	correção coletiva dos textos escritos
☐	☐	estudo de palavras retiradas de textos
☐	☐	escrita e leitura de famílias silábicas
☐	☐	separação de sílabas
☐	☐	coordenação motora
☐	☐	treino ortográfico
☐	☐	correspondência entre palavras e gravuras
☐	☐	atividades de reconhecimento de letras, especialmente as iniciais
☐	☐	atividades de gramática
☐	☐	atividades com os nomes dos alunos
☐	☐	atividades com vogais e encontros vocálicos
☐	☐	jogos para alfabetizar (dominó de sílabas, correspondência gravura-palavra, quebra-cabeça de gravuras-palavras etc.)

6. Neste ano, você trabalhou com diferentes materiais de leitura?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, quais eram os materiais?

.....

.....

.....

7. Neste ano, você propôs atividades de leitura e escrita de diferentes tipos de texto?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, quais eram os textos utilizados?

.....

.....

.....

8. Neste ano, você encontrou algum tipo de dificuldade para trabalhar com diferentes materiais e com diferentes tipos de texto na alfabetização?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual a dificuldade?

.....

.....

.....

.....

9. Neste ano você propôs que seus alunos trabalhassem em duplas, trios ou grupos maiores para realizar as atividades de leitura e escrita?

☐ SIM ☐ NÃO

10. Se respondeu SIM à questão anterior, responda às duas abaixo:

a) Por que você propõe atividades em grupo? Acha que há alguma vantagem nessa forma de trabalho? Comente.

.....

.....

.....

b) Com que freqüência você propõe atividades em grupo? (Utilize como referência a legenda da questão 5.)

.....

.....

.....

11. Qual a maior dificuldade pedagógica que você teve para alfabetizar seus alunos neste ano? (Estamos nos referindo a dificuldades para ensinar e não às outras, que certamente existiram – para as outras você pode utilizar o item 22, das "Observações".)

.....

.....

.....

.....

12. Descreva brevemente uma atividade que você propõe com freqüência e que considera fundamental para alfabetizar os seus alunos. (Especifique se é de leitura ou de escrita e se envolve algum tipo de texto, e explique em poucas palavras como você faz a proposta.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. O PROFA interferiu de alguma maneira na sua forma de encarar a alfabetização e na sua proposta de trabalho? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

14. Indique abaixo a situação de sua classe neste ano:

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQÜENTES NO FINAL DO ANO: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA NO FINAL DO ANO: .....

Obs: Se você foi professor alfabetizador em duas turmas, especifique acima a situação de uma das turmas e abaixo a situação da segunda turma.

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQÜENTES NO FINAL DO ANO: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA NO FINAL DO ANO: .....

15. Indique abaixo qual era a situação de sua classe no *ano anterior à sua participação* no PROFA:

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQÜENTES NO FINAL DO ANO: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA NO FINAL DO ANO: .....

16. O PROFA contribuiu de alguma forma para você alfabetizar mais e melhor os seus alunos? Por quê? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17. Você acha que se tornou uma pessoa mais estudiosa depois de participar do PROFA? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

18. Você acha que o PROFA interferiu de alguma forma em seu interesse por textos literários e filmes de qualidade? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

19. Você constatou diferenças entre o PROFA e outros cursos que já havia feito? Em caso afirmativo, especifique quais as diferenças, considerando os conteúdos, a metodologia e outros aspectos que queira destacar.

.....

.....

.....

.....

20. Você acha que a sua Secretaria de Educação ofereceu boas condições para a realização do PROFA? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

21. Você considera que a atuação do coordenador do seu grupo do PROFA contribuiu para a sua formação e a dos demais professores? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

22. Outras observações que queira fazer. (Se necessário, use o verso da folha.)

.....

.....

.....

.....

Sexta-feira, 10 de agosto de 2001 COTIDIANO FOLHA DE S. PAULO

A saga da faxineira que se tornou pedagoga...

Aos 13 anos, precisou de autorização para poder trabalhar; agora, vai fazer pós-graduação

Não, não tenho caminho novo
O que tenho de novo
É o jeito de caminhar
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo
Pois já não vou mais sozinho

(Trecho do poema "A vida verdadeira", de Thiago de Mello, citado no convite dos formandos de hoje da Unicamp)

RICARDO KOTSCHO
ENVIADO ESPECIAL A CAMPINAS

Quando subir ao palco do Centro de Convenções da Unicamp esta noite para fazer o juramento em nome dos formandos em pedagogia, a ex-faxineira Marinalva Imaculada Cuzin, 36, três filhos, vai dar por cumprida a lição do poeta. Nem ela está acreditando que é verdade.

Filha de um casal que se separou antes de ela completar um ano de idade, Marinalva foi criada pelos avós maternos. Estudou apenas os quatro primeiros anos no grupo escolar Carlos Cristóvão Zink e foi à luta para ajudar o avô, um humilde funcionário aposentado do DER (Departamento de Estradas de Rodagem), a sustentar a casa.

Aos 13 anos, precisou de autorização do Juizado de menores para conseguir seu primeiro emprego com carteira assinada: empacotadora da loja de roupas Paratodos, em Campinas. Depois, foi caixa da Drogaria Glicério e, aos 18, conseguiu uma vaga de monitora de educação infantil na prefeitura, trabalhando das 8h às 18h.

Casou com um zelador de prédio, teve três filhos e viu-se obrigada a arrumar um segundo emprego à noite. Com 23 anos, trabalhava na creche durante o dia, fazia supletivo à noite e, das 23h à 1h30, era faxineira do cursinho vestibular do DCE (Diretório Central dos Estudantes) da Unicamp.

"Achava minha vida de casada e funcionária pública muito chata, estava acomodada. Por isso resolvi continuar estudando para mudar de vida", lembra Marinalva.

Daí para a frente, de fato, sua vida não parou mais de mudar. Cursou magistério no tradicional Colégio Carlos Gomes. Conseguiu uma bolsa de estudos para fazer o cursinho no mesmo DCE onde trabalhava e passou em primeiro lugar no vestibular da PUC de

Campinas. Mas preferiu fazer pedagogia na Unicamp porque era de graça.

"Entrei na faculdade casada, me separei, casei de novo, estou me formando e, na segunda-feira, já vou me inscrever no curso de pós-graduação", diz Marinalva. O tema do seu projeto de pós é "Um olhar psicodramático nas inter-relações pessoais".

Até ser escolhida pelos colegas para fazer o juramento dos formandos na cerimônia de colação de grau, ela teve que vencer uma longa corrida de obstáculos, ainda mais numa sociedade conservadora como a campineira, mas nunca pensou em desistir. O casamento entrou em crise quando ela começou a sair para ouvir palestras ou ir ao cinema, enquanto o marido preferia que ela cuidasse da casa e dos filhos. "Os objetivos no casamento foram-se diferenciando, os valores mudando, pintou o ciúme, não teve jeito."

Em 1998, ela resolveu sair de casa levando só a roupa do corpo e a filha, então com 14 anos. Os dois meninos ficaram com o pai. O problema é que não tinha para onde ir e o único jeito que encontrou foi invadir a moradia estudantil da Unicamp. "Foi de um dia para o outro. Tentei numa boa, expliquei minha situação, mas a burocracia não quis saber. Como não havia feito inscrição para a moradia na época certa, tive que pular a janela da cozinha com a minha filha."

Três dias depois, foi despejada. Sem apoio da família nem dinheiro para pagar aluguel, ameaçou acampar em frente ao alojamento. Ficou com medo até de perder a guarda da filha.

Mas logo se deu um jeito. As duas puderam ficar provisoriamente albergadas numa sala de estudos por oito meses até chegar outra carta de despejo. Mãe e filha sobreviviam com a bolsa-trabalho que ela ganhou para fazer serviços gerais na biblioteca. "Foi a época mais difícil. No começo, houve dia de não ter dinheiro nem para comprar água." A essa altura, porém, ela já tinha conseguido um emprego com salário melhor e pôde alugar um apartamento no bairro de Barão Geraldo, onde fica a Unicamp. Com a ajuda dos colegas, do novo marido, que conheceu na Unicamp, e da cervejaria Kaiser, que patrocinou o material didático, foi levando o curso até o fim. Este ano, tudo melhorou. Desde fevereiro, a ex-faxineira trabalha à noite no presídio Ataliba Nogueira, em Hortolândia, próximo a Campinas, onde é responsável pelo curso de alfabetização de adultos. Além disso, continua fazendo suas pesquisas no Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional da Unicamp.

Agora, ela mora com o marido, o auditor fiscal Marcelo Takemoto, numa chácara do bucólico Vale das Garças. É lá que ela vai fazer a festa de formatura hoje à noite. "Aluguei até um videokê", comemora, enquanto experimenta a beca emprestada pela Unicamp.

Retrato

Cecília Meireles*

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios
nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força, tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
Em que espelho ficou perdida
a minha face?

* In: José Nêumanne Pinto (org.). *Os cem melhores poetas brasileiros do século*. São Paulo, Geração Editorial, 2001.

"Chatear" e "encher"

Paulo Mendes Campos*

Um amigo meu me ensina a diferença entre "chatear" e "encher". Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer na cidade.

– Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

– Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

– O Valdemar, por obséquio.

– Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

– Mas não é do número tal?

– É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

– Por favor, o Valdemar já chegou?

– Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

– Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

– Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

– Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado?

O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

– Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

* In: *Para gostar de ler*, vol. 2 (crônicas). São Paulo, Ática, 1978.

Considerações sobre as atividades exibidas no programa

O que é e pra que serve a pontuação

Atividade 1: Pontuação de uma piada
(Realizada na classe da professora Valéria)

É preciso garantir que:

1. Os alunos tenham lido ou escutado a leitura de várias piadas.
2. O texto não estruturado oferecido aos alunos esteja escrito todo em letra de fôrma maiúscula, sem os brancos que indicam parágrafo ou travessão. Apenas os espaços entre uma palavra e outra devem ser mantidos.
3. Os alunos estejam agrupados criteriosamente.
4. No caso de alunos ainda não-alfabetizados é possível:
   - Agrupá-los com alunos já alfabetizados para que se apóiem na leitura dos outros e possam refletir sobre a pontuação. Uma possibilidade de agrupamento desse tipo é o trio, formado, por exemplo, por dois alunos com escrita alfabética e um com escrita silábica com valor sonoro, ou, ainda, por um aluno com escrita alfabética e dois com escrita silábico-alfabética.
   - Planejar um outro tipo de atividade que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos com escritas mais distantes da escrita convencional (escrita pré-silábica, escrita silábica sem valor sonoro).

Vale ressaltar que nenhuma das duas possibilidades aqui apresentadas deve ser a única. Cabe ao professor, baseado no conhecimento que tem das necessidades de aprendizagem de seus alunos, tomar as decisões mais pertinentes.

Atividade 2: Pontuação de um texto literário
(Realizada na classe da professora Márcia)

É preciso garantir que:

1. Os alunos tenham lido e/ou escutado a leitura de vários textos literários.
2. O texto não estruturado oferecido aos alunos esteja escrito todo em letra de fôrma maiúscula, sem os brancos que indicam parágrafo ou travessão. Apenas os espaços entre uma palavra e outra devem ser mantidos.
3. Os alunos estejam agrupados criteriosamente.

4. No caso de alunos ainda não-alfabetizados é possível:
   - Agrupá-los com alunos já alfabetizados para que se apóiem na leitura dos outros e possam refletir sobre a pontuação. Uma possibilidade de agrupamento desse tipo é o trio, formado, por exemplo, por dois alunos com escrita alfabética e um com escrita silábica com valor sonoro, ou, ainda, por um aluno com escrita alfabética e dois com escrita silábico-alfabética.
   - Planejar um outro tipo de atividade que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos com escritas mais distantes da escrita convencional (escrita pré-silábica, escrita silábica sem valor sonoro).

Vale ressaltar que nenhuma das duas possibilidades aqui apresentadas deve ser a única. Cabe ao professor, baseado no conhecimento que tem das necessidades de aprendizagem de seus alunos, tomar as decisões mais pertinentes.

5. Em se tratando de um texto longo, o professor pode oferecer apenas um fragmento para ser pontuado.
6. As diferentes maneiras de pontuar (duas ou três) sejam socializadas.

Atividade 3: Análise de um texto pontuado
(Realizada na classe da professora Rosalinda)

É preciso garantir que:

1. O texto selecionado seja de qualidade literária.
2. Em se tratando de um texto longo, a análise deve ser feita apenas em um fragmento.
3. Todos os alunos não-alfabetizados podem participar dessa atividade, pois, além de terem a oportunidade de refletir sobre a pontuação, as inúmeras leituras feitas tanto pelos alunos como pela professora favorecem a reflexão e oferecem informações sobre o sistema de escrita.

Atividade 4: Pontuação segundo o sentido que se quer dar ao texto
(Realizada na classe da professora Angélica)

É preciso garantir que:

1. O texto não estruturado oferecido aos alunos esteja escrito todo em letra de fôrma maiúscula, sem os brancos que indicam parágrafo ou travessão. Apenas os espaços entre uma palavra e outra devem ser mantidos.
2. Os alunos estejam agrupados criteriosamente.
3. No caso de alunos ainda não-alfabetizados é possível:
   - Agrupá-los com alunos já alfabetizados para que se apóiem na leitura dos outros e possam refletir sobre a pontuação. Uma possibilidade de agrupamento desse tipo é o trio, formado por exemplo por dois alunos com escrita alfabética e um com escrita silábica com valor sonoro, ou, ainda, por um aluno com escrita alfabética e dois com escrita silábico-alfabética.
   - Planejar um outro tipo de atividade que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos com escritas mais distantes da escrita convencional (escrita pré-silábica, escrita silábica sem valor sonoro).

Vale ressaltar que nenhuma das duas possibilidades aqui apresentadas deve ser a única. Cabe ao professor, baseado no conhecimento que tem das necessidades de aprendizagem de seus alunos, tomar as melhores decisões.

4. As diferentes maneiras de pontuar sejam socializadas.

Contribuições à prática pedagógica 10

Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Embora ainda contemos com poucas contribuições científicas a respeito de como as crianças vão se apropriando da pontuação, o que parece ser evidente é que, assim como na aprendizagem da leitura e escrita, aqui também o aprendiz precisa pensar, precisa interagir com o objeto de conhecimento, refletir sobre ele, construir e reconstruir progressivamente hipóteses a respeito de seu funcionamento para chegar a um domínio de uso.

As informações sobre os processos de aprendizagem da pontuação indicam que:

- Aprender a pontuar não é aprender um conjunto de regras transmitido através de um discurso sobre o que são e para que servem os sinais de pontuação. Aprender a pontuar é aprender um conteúdo procedimental de natureza complexa. E como todo conhecimento procedimental, pontuar se aprende no uso.
- O sistema de pontuação não é composto apenas pelos sinais que conhecemos – ponto final, dois-pontos, travessão, vírgulas etc. –, dele fazem parte os brancos que centralizam o título, o branco que indica o parágrafo, a letra maiúscula, os sublinhados, negritos, itálicos etc.
- A função da pontuação no texto escrito não é indicar pausas para respirar. Sua função é separar, traçar as "fronteiras" que vão indicar ao leitor como o texto deve ser lido.
- A pontuação é um atributo do texto e recurso da textualidade[1] e não um elemento da frase. Portanto, eleger a frase como unidade de ensino da pontuação significa reduzir seu papel no texto a um complemento superficial. Significa também imaginar que o conceito de frase é anterior ao aprendizado da pontuação, quando na verdade é exatamente o contrário.
- Conhecer os nomes dos sinais de pontuação e saber discursar sobre para que serve cada um deles não garante aos alunos o domínio do uso da pontuação em seus textos escritos. É por meio da interação freqüente com materiais impressos variados, observando os usos da pontuação nos diferentes gêneros, analisando os efeitos estilísticos da pontuação feita por bons autores, produzindo textos de gêneros variados, revisando coletivamente textos produzidos pelos alunos, que estes podem aprender a utilizar a pontuação como parte estrutural da produção de textos.

1 Textualidade é aqui entendida como o conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade.

- "Não é possível falar em erros de pontuação como se fala em erros de ortografia. A questão estilística é tão forte no que diz respeito aos usos de pontuação que, no limite, quase qualquer tipo de uso mostra-se adequado desde que seu conjunto forme um sistema internamente coerente, garantindo assim a legibilidade."[2] Um bom exemplo disso foi possível vivenciar nas atividades desenvolvidas nesta Unidade com os fragmentos dos textos de José Saramago e Paulo Mendes Campos.

TRANSCREVA ABAIXO AS SUAS CONCLUSÕES PESSOAIS E/OU DE SEU GRUPO DE FORMAÇÃO (MESMO QUE JÁ CONSTEM DESTE TEXTO)

2 Telma Weisz. *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis* (tese de doutorado), USP, 1998.

A cartomante

Afonso Henrique de Lima Barreto*

Não havia dúvida que naqueles atrasos e atrapalhações de sua vida alguma influência misteriosa preponderava. Era ele tentar qualquer coisa, logo tudo mudava. Esteve quase para arranjar-se na Saúde Pública; mas, assim que obteve quase um bom pistolão, toda a política mudou. Se jogava no bicho, era sempre o grupo seguinte ou o anterior que dava. Tudo parecia mostrar-lhe que ele não devia ir para adiante. Se não fossem as costuras da mulher, não sabia bem como poderia ter vivido até ali. Há cinco anos que não recebia vintém de seu trabalho. Uma nota de dois mil-réis, se alcançava ter na algibeira por vezes, era obtida com auxílio de não quantas humilhações, apelando para a generosidade dos amigos.

Queria fugir, fugir para bem longe, onde a sua miséria atual não tivesse o realce da prosperidade passada; mas, como fugir? Onde havia de buscar dinheiro que o transportasse, a ele, à mulher e aos filhos? Viver assim era terrível! Preso à sua vergonha como a uma calceta, sem que nenhum código e juiz tivessem condenado, que martírio!

A certeza, porém, de que todas as suas infelicidades vinham de uma influência misteriosa, deu-lhe mais alento. Se era "coisa feita", havia de haver por força quem a desfizesse. Acordou mais alegre e se não falou à mulher alegremente era porque ela já havia saído. Pobre de sua mulher! Avelhantada precocemente, trabalhando que nem uma moura, doente, entretanto a sua fragilidade transformava-se em energia para manter o casal.

Ela saía, virava a cidade, trazia costuras, recebia dinheiro e aquele angustioso lar ia se arrastando, graças aos esforços da esposa.

Bem! As coisas iam mudar! Ele iria a uma cartomante e havia de descobrir o que e quem atrasavam a sua vida.

Saiu, foi à venda e consultou o jornal. Havia muitos videntes, espíritas, teósofos anunciados; mas simpatizou com uma cartomante, cujo anúncio dizia assim: "Madame Dadá, sonâmbula, extralúcida, deita as cartas e desfaz toda a espécie de feitiçaria, principalmente a africana. Rua etc.".

Não quis procurar outra; era aquela, pois já adquirira a convicção de que aquela sua vida vinha sendo trabalhada pela mandinga de algum preto-mina, a soldo do seu cunhado Castrioto, que jamais vira com bons olhos o seu casamento com a irmã.

Arranjou, com o primeiro conhecido que encontrou, o dinheiro necessário, e correu depressa para a casa de Madame Dadá.

O mistério ia desfazer-se e o malefício ser cortado. A abastança voltaria à casa; compraria um terno para o Zezé, umas botinas para Alice, a filha mais moça; e aquela cruciante vida de cinco anos havia de lhe ficar na memória como passageiro pesadelo.

Pelo caminho tudo lhe sorria. Era o sol muito claro e doce, um sol de junho; eram as fisionomias risonhas dos transeuntes; e o mundo que até ali lhe aparecia mau e turvo, repentinamente lhe surgia claro e doce.

Entrou, esperou um pouco, com o coração a lhe saltar do peito.

O consulente saiu e ele foi afinal à presença da pitonisa.

Era sua mulher.

* In: *Minidicionário Luft* (Edição especial). São Paulo, Scipione, 1990, p. 43-5.

Que mistérios tem Clarice?
(texto-montagem)

Renato Cordeiro Gomes*

Não gosto de dar entrevistas: as perguntas me constrangem, custo a responder, e, ainda por cima, sei que o entrevistador vai deformar fatalmente minhas palavras.

Assim, para não correr esse risco e não haver constrangimento, não aconteceu nenhuma entrevista, apesar do bate-papo descontraído e, por fim, amigo, numa sala acolhedora, no Leme, onde moram Clarice e seus mistérios.

Houve não-perguntas, mas há respostas (?). Revelação! Diante da máquina de escrever, ELA fala:

Explicação de uma vez por todas

Recebo de vez em quando carta perguntando-me se sou russa ou brasileira, e me rodeiam de mitos.

Vou esclarecer de uma vez por todas: não há simplesmente mistério que justifique mitos, lamento muito. E a história é a seguinte: nasci na Ucrânia, terra de meus pais. Nasci numa aldeia chamada Tchetchelnik, que não figura no mapa de tão pequena e insignificante. Quando minha mãe estava grávida de mim, meus pais já estavam se encaminhando para os Estados Unidos ou Brasil, ainda não haviam decidido: pararam em Tchetchelnik para eu nascer, e prosseguiram viagem. Cheguei ao Brasil com apenas dois meses de idade.

Sou brasileira naturalizada, quando, por uma questão de meses, poderia ser brasileira nata.

Fiz da língua portuguesa a minha vida interior, o meu pensamento mais íntimo, usei-a para palavras de amor. Comecei a escrever pequenos contos logo que me alfabetizaram, e escrevi-os em português, é claro. Criei-me em Recife, e acho que viver no Nordeste ou Norte do Brasil é viver mais intensamente e de perto a verdadeira vida brasileira que lá, no interior, não recebe influência de costumes de outros países. Minhas crendices foram aprendidas em Pernambuco, as comidas que mais gosto são pernambucanas. E através de empregadas, aprendi o rico folclore de lá.

Somente na puberdade vim para o Rio com minha família: era a cidade grande e cosmopolita que, no entanto, em breve se tornava para mim brasileira-carioca.

Quanto a meus *rr* enrolados, estilo francês, quando falo, e que me dão um ar de estrangeira, trata-se apenas de um defeito de dicção: simplesmente não consigo falar de outro jeito. Defeito esse que meu amigo Dr. Pedro Bloch disse ser facílimo de corrigir e que ele faria isso para mim. Mas sou preguiçosa, sei de antemão que não faria os exercícios em casa. E além do mais meus *rr* não me fazem mal algum. Outro mistério, portanto, elucidado.

O que não será jamais elucidado é o meu destino. Se minha família tivesse optado pelos

* *Seleta de Clarice Lispector*, 2.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.

Estados Unidos, eu teria sido escritora? Em inglês, naturalmente, se fosse. Teria casado provavelmente com um americano e teria filhos americanos. E minha vida seria inteiramente outra. Escreveria sobre o quê? O que é que amaria? Seria de que Partido? Que gênero de amigos teria? Mistério.

A gente nasce para alguma coisa, da qual vamos tomando consciência à medida que cumprimos nossa existência, num ato de doação. Para que você nasceu, Clarice?

As três experiências

Há três coisas para as quais eu nasci e para as quais eu dou minha vida. Nasci para amar os outros, nasci para escrever, e nasci para criar meus filhos. O "amar os outros" é tão vasto que inclui até perdão para mim mesma, com o que sobra. As três coisas são tão importantes que minha vida é curta para tanto. Tenho que me apressar, o tempo urge. Não posso perder um minuto do tempo que faz minha vida. Amar os outros é a única salvação individual que conheço: ninguém estará perdido se der amor e às vezes receber amor em troca.

E nasci para escrever. A palavra é o meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por que, foi esta que eu segui. Talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não sei estudar. E, para escrever, o único estudo é mesmo escrever. Adestrei-me desde os sete anos de idade para que um dia eu tivesse a língua em meu poder. E no entanto cada vez que vou escrever, é como se fosse a primeira vez. Cada livro meu é uma estréia penosa e feliz. Essa capacidade de me renovar toda à medida que o tempo passa é o que eu chamo de viver e escrever.

Quanto a meus filhos, o nascimento deles não foi casual. Eu quis ser mãe. Meus dois filhos foram gerados voluntariamente. Os dois meninos estão aqui, ao meu lado. Eu me orgulho deles, eu me renovo neles, eu acompanho seus sofrimentos e angústias, eu lhes dou o que é possível dar. Se eu não fosse mãe, seria sozinha no mundo. Mas tenho uma descendência, e para eles no futuro eu preparo meu nome dia a dia. Sei que um dia abrirão as asas para o vôo necessário, e eu ficarei sozinha. É fatal, porque a gente não cria os filhos para a gente, nós criamos para eles mesmos. Quando eu ficar sozinha, estarei seguindo o destino de todas as mulheres.

Sempre me restará amar. Escrever é alguma coisa extremamente forte mas que pode me trair e me abandonar: posso um dia sentir que já escrevi o que é o meu lote neste mundo e que eu devo aprender também a parar. Em escrever eu não tenho nenhuma garantia.

Ao passo que amar eu posso até a hora de morrer. Amar não acaba. É como se o mundo estivesse à minha espera. E eu vou de encontro ao que me espera.

Sou uma pessoa muito ocupada: tomo conta do mundo. Lucidamente apenas falo de algumas das milhares de coisas e pessoas de quem eu tomo conta. Também não se trata de um emprego, pois dinheiro não ganho com isso. Fico apenas sabendo como é o mundo.

Mas por que você toma conta do mundo, se isto lhe dá trabalho?

É que nasci assim, incumbida. E sou responsável por tudo o que existe, inclusive pelas guerras e pelos crimes de lesa-corpo e lesa-alma. Sou inclusive responsável pelo Deus que está em constante cósmica evolução para melhor.

O saber e o não-saber

Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.

O mistério da criação artística

Quando comecei a escrever, que desejava atingir? Queria escrever alguma coisa que fosse tranqüila e sem modas, alguma coisa como a lembrança de um alto monumento que parece mais alto porque é lembrança. Mas queria, de passagem, ter realmente tocado no monumento. Sinceramente não sei o que simbolizava para mim a palavra monumento. E terminei escrevendo coisas inteiramente diferentes.

Dois modos

Como se eu procurasse não aproveitar a vida imediata mas sim a mais profunda, o que me dá dois modos de ser: em vida, observo muito, sou *ativa* nas observações, tenho o senso do ridículo, do bom humor, da ironia, e tomo um partido. Escrevendo, tenho observações por assim dizer *passivas*, tão interiores que se *escrevem* ao mesmo tempo em que são sentidas, quase sem o que se chama de processo.

É por isso que no escrever eu não escolho, não posso me multiplicar em mil, me sinto fatal a despeito de mim.

A criação artística é um mistério que me escapa, felizmente.

Aceitando o risco

Minhas intuições se tornam mais claras ao esforço de transpô-las em palavras. É neste sentido, pois, que escrever me é uma necessidade. De um lado, porque escrever é um modo de não mentir o sentimento (a transfiguração involuntária da imaginação é apenas um modo de chegar); de outro lado, escrevo pela incapacidade de entender se não usar o processo de escrever. Escrever é compreender melhor. Se às vezes tomo sem querer um ar hermético, é que não só o principal é não mentir o sentimento como porque tenho incapacidade de transpô-lo de um modo claro sem que mentisse – e mentir o pensamento seria tirar a única alegria de escrever. Assim, tantas vezes tomo um ar involuntariamente hermético, o que acho bem *chato* nos outros. Depois da coisa escrita, poderia eu friamente torná-la menos hermética, mais explicativa? Mas é que respeito um certo tom peculiar ao mistério natural da criação não substituível (esse mistério) por clareza outra nenhuma. Também porque acredito que a coisa se esclarece sozinha com o tempo: assim como num copo d'água, uma vez depositado no fundo o que quer que seja, a água fica clara. Se jamais a água ficar limpa, pior para mim. Aceito o risco. Aceitei risco bem maior, como todo o mundo que vive. E se aceito o risco não é por liberdade arbitrária ou inconsciência ou arrogância: a cada dia que acordo, por hábito até, aceito o risco. Sempre tive um profundo senso de aventura, e a palavra profundo está aí querendo dizer inerente. Este senso de aventura é o que me dá o que tenho de aproximação mais isenta e real em relação a viver e, de cambulhada, escrever.

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.

Às vezes tenho a impressão de que escrevo por simples curiosidade intensa. É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.

Literatura e justiça

Minha tolerância em relação a mim, como pessoa que escreve, é perdoar eu não saber como me expressar de um modo "literário" (isto é, transformando na veemência da arte) da "coisa social". Desde que me conheço o fato social teve em mim importância maior do que qualquer outro: em Recife os mocambos foram a primeira verdade para mim. Muito antes de sentir "arte", senti a beleza profunda da luta. O problema de justiça é em mim um sentimento tão óbvio e tão básico que não consigo me surpreender com ele – e, sem me surpreender, não consigo escrever. E também porque para mim escrever é procurar. O sentimento de justiça nunca foi procura em mim, nunca chegou a ser descoberto, e o que me espanta é que ele não seja igualmente óbvio em todos. Na verdade sinto-me engajada. Tudo o que escrevo está ligado, pelo menos dentro de mim, à realidade em que vivemos.

Autocrítica

Esta autocrítica tem que ser complacente, porque se fosse aguda demais isso talvez me fizesse nunca mais escrever. Mas eu queria escrever, algum dia talvez. Embora sentindo que, se voltasse a escrever, seria de um modo diferente do meu antigo: diferente em quê? Não me interessa. Minha autocrítica a certas coisas que escrevo, não importa no caso se boas ou más, – falta a elas chegar àquele ponto em que a dor se mistura à profunda alegria, e a alegria chega a ser dolorosa – pois esse ponto é o aguilhão da vida.

E quantas vezes conseguimos o encontro máximo de um ser com outro ser, quando com espanto dizemos: "Ah!". Às vezes esse encontro consigo próprio se consegue através do encontro de um ser com outro ser.

Não, eu não teria vergonha de dizer tão claramente o que eu quereria para o futuro: quereria o máximo, e o máximo deve ser atingido e dito com a matemática perfeição da música ouvida e transposta para o profundo arrebatamento que sentimos. Não transposta, pois é a mesma coisa. Deve, eu sei que deve haver um modo em mim de chegar a isso.

Às vezes sinto que esse modo eu o conseguiria através simplesmente de meu modo de ver mais evoluído. Uma vez sendo, no entanto, que se fosse conseguido seria através da misericórdia. Não da misericórdia transformada em gentileza da alma. Mas da profunda misericórdia transformada em ação, mesmo que seja a ação das palavras. E assim como "Deus escreve direito por linhas tortas", através de nossos erros correria o grande amor que seria a misericórdia.

Aproximação gradativa

Se eu tivesse que dar um título à minha vida seria: à procura da própria coisa.

Mistério

Sou tão misteriosa que não me entendo. Não, positivamente não me entendo. Bem, mas o fato é que, mesmo não me entendendo, vou lentamente me encaminhando – e também para o quê, não sei. De um modo geral, para mais amor por tudo… Sinto que me encaminho para o mais humano.

Os mistérios: estes. De Clarice.

*História-sem-fim, contada pelo poeta Arnaldo Antunes, compositor e ex-vocalista da banda de rock Titãs.**

As pedras são muito mais lentas do que os animais. As plantas exalam mais cheiro quando a chuva cai. As andorinhas quando chega o inverno voam até o verão. Os pombos gostam de milho e de migalhas de pão. As chuvas vêm da água que o sol evapora. Os homens quando vêm de longe trazem malas. Os peixes quando nadam juntos formam um cardume. As larvas viram borboletas dentro dos casulos. Os dedos dos pés evitam que se caia. Os sábios ficam em silêncio quando os outros falam. As máquinas de fazer nada não estão quebradas. Os rabos dos macacos servem como braços. Os rabos dos cachorros servem como risos. As vacas comem duas vezes a mesma comida. As páginas foram escritas para serem lidas. As árvores podem viver mais tempo que as pessoas. Os elefantes e golfinhos têm boa memória. Palavras podem ser usadas de muitas maneiras. Os fósforos só podem ser usados uma vez. Os vidros quando estão bem limpos quase não se vê. Chicletes são pra mastigar mas não para engolir. Os dromedários têm uma corcova e os camelos duas. As meias-noites duram menos do que os meios-dias. As tartarugas nascem em ovos mas não são aves. As baleias vivem na água mas não são peixes. Os dentes quando a gente escova ficam brancos. Cabelos quando ficam velhos ficam brancos. As músicas dos índios fazem cair chuva. Os corpos dos mortos enterrados adubam a terra. Os carros fazem muitas curvas pra subir a serra. Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo. Nem todas as respostas cabem num adulto.

* *Tudos*. São Paulo, Iluminuras, 1998.

Depoimento da professora Marina

Marina é uma professora que há dez anos leciona na rede pública, sempre em duas classes. Em 1999, conseguiu pela primeira vez dar aula para uma classe de 3ª série no período da manhã e de 4ª série no período da tarde: trabalhar com alunos maiores era um dos seus desejos profissionais.

Agora, você vai conhecer a caracterização das suas classes e o depoimento que ela deu a seus colegas, em uma das reuniões pedagógicas da escola.

Caracterização das classes				
Classes	**Nº de alunos freqüentando**	**Não-alfabetizados**	**Desempenho de acordo com a série**	**Defasagem no desempenho**
3ª série	39	8	21	10
4ª série	36	6	18	12

Os alunos das classes em que dou aula estão nesse nível que vocês estão vendo no quadro. Já estamos no 2º bimestre, e eu não tenho muito claro o que fazer com os que não estão tendo desempenho adequado à série. A única coisa que descobri é que, produção de texto é uma atividade que eu posso propor para todos, mesmo para aqueles que não escrevem convencionalmente.

Acredito que as propostas que faço estão de acordo com a faixa etária e de acordo com o conteúdo que precisam aprender.

Quero destacar que tenho trabalhado muito com a gramática, não só porque é um conteúdo de 3ª e 4ª série, mas também porque os alunos falam muito errado, cometem muitos erros de concordância e não sabem separar sílabas no final da linha, e isso deixa os textos com muitos problemas e as idéias não muito claras.

Tenho garantido semanalmente exercícios de gramática como: passar frases para o plural, conjugar verbos, identificar substantivos, adjetivos, verbos…, nos textos, separar sílabas de palavras fáceis e difíceis e tantos outros exercícios que pesquiso nos livros didáticos. Para variar e atender os alunos não-alfabetizados, chego até a fazer as atividades, também, oralmente. Mas infelizmente as produções continuam muito ruins e não vejo resultado no investimento que faço. Eu não me conformo com o que está acontecendo, alguma coisa deve estar errada. Com exceção, é claro, de meia dúzia que eu tenho em ambas as classes que escrevem muito bem qualquer tipo de texto – parecem que têm o dom da escrita.

Bem, pessoal, essas são algumas atividades que tenho proposto em minha classe: o fato é que o desempenho dos alunos tem deixado muito a desejar. Agora eu gostaria que vocês me ajudassem a pensar sobre o que devo fazer para que eles possam escrever textos de melhor qualidade.

Baseado no que Marina relata, tente responder:

- *Por que você acha que os alunos dela não conseguem produzir bons textos?*
- *O que você proporia a ela?*

A prática de reflexão sobre a língua[1]

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua.

A análise lingüística refere-se a atividades que se podem classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa, um dos interlocutores pergunta ao outro: "O que você quis dizer com isso?", ou "Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal…?", ou ainda: "Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma". Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto – quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos –, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.

Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos.[2] Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Assim, para que se possa discutir a acentuação gráfica, por exemplo, é necessário que alguns aspectos da língua – tais como a tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, entre outros – sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação.

1 *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série*. Brasília, SEF/MEC, 1997, pp. 38-9.

2 Os termos "análise lingüística", "atividade epilingüística" e "atividade metalingüística" são utilizados aqui como propostos por João Wanderley Geraldi, no livro *Portos de passagem*.

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática, que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

Aspectos gramaticais*

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos. Quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais – e outros discursivos como a pontuação – devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos identificados como problemáticos – e que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente – deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento.

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise lingüística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua, excluindo-se tudo o que for desnecessário e que costuma apenas confundir os alunos.

Por exemplo, torna-se necessário saber, nas séries iniciais, o que é "proparoxítona", no fim de um processo em que os alunos, sob orientação do professor, analisam e estabelecem regularidades na acentuação de palavras e chegam à regra de que são sempre acentuadas as palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima. Também é possível ensinar concordância sem necessariamente falar em sujeito ou em verbo.

Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas na medida em que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua.

* *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série*. Brasília, SEF/MEC, 1997, pp. 89-91.

Finalmente, é preciso voltar a enfatizar o papel que o trabalho em grupo desempenha em atividades de análise e reflexão sobre a língua: é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem. O princípio didático básico das atividades não apenas deste bloco, mas de todos os outros, é sempre o mesmo: partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, pretende-se que o aluno evolua não só como usuário, mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade lingüística.

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados num bloco separado, eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço.

Contribuições à prática pedagógica 11

Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Mais uma vez chegou o momento de se pensar nas implicações pedagógicas, a partir da leitura dos textos e do programa de vídeo a que acabaram de assistir. As orientações que se seguem têm o objetivo de ampliar as suas possibilidades de refletir e planejar boas situações didáticas para que você possa desencadear e orientar o esforço da ação e reflexão dos seus alunos no processo de aprendizagem da língua.

O ensino da Língua Portuguesa tem uma tradição pedagógica que se apóia na idéia de que é preciso conhecer noções e normas gramaticais para falar bem e melhorar o desempenho na expressão escrita. A gramática tem sido sistematicamente ensinada com este objetivo. Esta visão resulta de uma concepção de que a língua é um conjunto de regras e prescrições que devem ser seguidas.

A partir do conhecimento que se tem hoje, principalmente no que refere à concepção de linguagem, é possível compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, portanto, compreender quais conteúdos o professor precisaria ensinar e como e para que ensiná-los.

É importante ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer a sua gramática é outra. Sendo assim, não se pode trabalhar a linguagem sem compreender a sua natureza, como nos indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: "O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos".

As informações sobre os processos de aprendizagem da gramática indicam que:

- O princípio didático básico das atividades de análise e reflexão sobre a língua é sempre partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam a dificuldade dos alunos.

- Numa concepção de aprendizagem como construção em que se trabalha com um modelo de ensino por resolução de problemas, o texto "mal escrito" aparece como objeto sobre o qual os alunos podem pensar, e, com a ajuda do professor, buscar melhorá-lo. Fazendo isso, vão se tornando mais competentes, tanto para produzir melhores textos como para desenvolver um olhar crítico sobre a sua produção textual.

- Como vimos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a expressão *análise e reflexão sobre a língua* não se refere à atividade de reconstruir com os alunos um quadro de conteúdos constantes nos manuais de gramática, como, por exemplo, a classificação morfológica: substantivo, verbo, pronome etc., e sim focalizar aspectos do texto dos alunos que precisam ser melhorados.

- A intervenção do professor deve estar voltada para: instrumentalizar o aluno, dando-lhe condições de revisar o seu próprio texto e fazer com que aprenda a partir do erro cometido; a apropriação de recursos lingüísticos e para ajudar os alunos a refletir sobre os usos da língua escrita.

- Se o objetivo do professor é trabalhar a análise e reflexão sobre a língua para melhorar a qualidade da produção lingüística do aluno, além da escuta, leitura e produção de textos, as situações didáticas devem estar centradas em atividades que exigem uma reflexão de natureza epilingüística.

- Saber nomear as categorias gramaticais não significa ser capaz de construir bons textos. Essas categorias servem para falar da língua e não para produzi-la.

- "O trabalho em grupo constitui-se de um espaço privilegiado de discussão de estratégias para resolução de questões sobre a língua: busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista entre os alunos para resolução de tarefas de aprendizagem."*

- Nem todas as situações de análise e reflexão sobre a língua precisam estar dirigidas aos problemas do texto. É importante que o professor ajude o aluno a constituir um olhar atento para observar, em um texto bem elaborado de autores reconhecidos, de que forma, por exemplo, o autor resolveu o problema dos diálogos, das repetições, como ele faz uso da pontuação etc.

Espera-se que o ensino do português deixe de ser visto como transmissão de conhecimentos prontos e passe a ser uma tarefa de construção por parte do aluno e que o professor não seja a sua única fonte de informação. No caso da língua escrita, nenhuma tarefa escolar substitui a leitura, muita leitura. É preciso, portanto, transformar a classe em uma comunidade de leitores onde o professor funcione como modelo.

---

* *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997, pp. 90-91.

TRANSCREVA ABAIXO AS SUAS CONCLUSÕES PESSOAIS E/OU DE SEU GRUPO DE FORMAÇÃO (MESMO QUE JÁ CONSTEM DESTE TEXTO)

Planejamento (comentado) da atividade da professora Valéria

Tipo de atividade: Classificação e agrupamento de palavras de categorias gramaticais diferentes (esboço de classificação morfológica).

Objetivos

- Observar os conhecimentos que os alunos dessa 4ª série possuíam sobre as classes morfológicas.
- Favorecer a reflexão dos alunos a partir da análise do tipo de idéia que expressam as diferentes palavras que compõem um texto.

Tipo de agrupamento dos alunos

- Em pequenos grupos para facilitar a troca de informação.

Proposta de encaminhamento

Para desencadear a realização da tarefa, a professora deu a seguinte orientação: "recortem o texto em palavras e formem grupos de palavras do mesmo tipo". A idéia era começar observando o que os alunos considerariam como "do mesmo tipo" e só a partir daí intervir com questões que orientassem na direção de um esboço de classificação morfológica: "Classes são os diversos grupos em que estão distribuídas as palavras do idioma segundo a idéia que indicam".* Em português são dez classes: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

Intervenção da professora

- A intervenção da professora foi muito importante para ajudar os alunos a buscar critérios mais adequados a uma aproximação da classificação morfológica:
  - "gostaria que vocês pensassem em outros grupos de palavras considerando outros aspectos sem ser a rima";

* *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida. São Paulo, Saraiva, 1994, p. 80.

– “no que mais a gente pode pensar para formar outros grupos de palavras?”.

- Apontando as palavras que sobraram, pergunta se dá para formar algum grupo.

O que a proposta da atividade possibilitou aos alunos?

- Usar o que sabiam para descobrir o que não sabiam: apoiada no fato de a turma estar sempre em contato com a língua escrita e de já ter alguma experiência com atividades de análise lingüística em situações de revisão, a atividade possibilitou um progresso na elaboração e explicitação do conhecimento sobre o tipo de idéia expressa pelas diferentes classes de palavras dentro da cadeia lingüística.

- A atividade criou um contexto produtivo de análise e reflexão sobre a língua.

Que problemas os alunos tinham para resolver?

- Descobrir um conjunto coerente de critérios para agrupar e classificar as palavras. Por “conjunto coerente de critérios” entende-se que todas as palavras do texto deveriam pertencer a alguma classe e que era necessário ter um critério geral (a idéia expressa por cada palavra) para definir, a partir dele, os critérios específicos que descrevem cada uma das classes.

Que conhecimentos os alunos tinham para realizar essa atividade?

- Apesar de terem chegado à 4ª série sem saber ler, já tinham informação superficial e fragmentária sobre os nomes utilizados na classificação morfológica. Ex.: “substituto”/ substantivo, substantivo próprio, substantivo comum etc.

- Um conhecimento lingüístico intuitivo que todo falante tem de sua língua materna.

Que tipo de reflexão a atividade promoveu?

- O esforço para encontrar critérios para o agrupamento das palavras obrigou os alunos a analisar diferenças e semelhanças que reconheciam nelas, o que resultou num avanço do trabalho de análise e reflexão sobre a língua.

Registro da atividade da professora Márcia (2ª série)

Tipo de atividade

Objetivo

Tipo de agrupamento

Proposta de encaminhamento

Intervenção da professora

O que a proposta da atividade possibilitou ao aluno?

Que problemas os alunos tinham para resolver?

Que conhecimentos os alunos tinham para realizar essa atividade?

Que decisões tiveram de tomar?

Que tipo de reflexão a atividade promoveu?

Registro da atividade da professora Rosalinda (1ª série)

Tipo de atividade

Objetivo

Tipo de agrupamento

Proposta de encaminhamento

Intervenção da professora

O que a proposta da atividade possibilitou ao aluno?

Que problemas os alunos tinham para resolver?

Que conhecimentos os alunos tinham para realizar essa atividade?

Que decisões tiveram de tomar?

Que tipo de reflexão a atividade promoveu?

As viúvas do sertão*

Leonardo Sakamoto

Assolada pela seca, a região do Jequitinhonha expulsa seus homens

Rosto sulcado pelo tempo, como os leitos dos rios fantasmas que assombram a região. Pele e corpo ressecados, feito a terra, outrora fértil, que hoje se desfaz em areia levada pelo vento. Olhar profundo e vazio – o mesmo vazio do prato a que está acostumado o sertanejo. A baixa estatura quase não deixa sombra. Também, pudera! O sol a pino fica a caçoar de sua cabeça e, se não ofusca diretamente, cintila em todo o chão até onde a vista alcança. Resta proteger a moleira. Então, em um passe de mágica, balde de água vira cartola. E assim como surgiu, lenta e pacientemente, a figura desaparece por entre galhos retorcidos, vacas magras e ossudas, morros brancos e poeira da estrada.

Aos 72 anos, Maria José é uma mulher de sorte. Afinal de contas, apesar de caminhar mais de dez quilômetros em busca de água, sabe que não está sozinha. Maria José possui um companheiro que estará lá quando ela voltar, brigando com a terra na luta pelo sustento. Infelizmente, ela é a exceção, não a regra.

O chão, há vários meses, não vê chuva que dê para o cultivo. A seca que atinge todo o nordeste expulsou maridos, pais e filhos do vale do Jequitinhonha, uma das regiões mais pobres do país, em Minas Gerais. Para sobreviver foram obrigados a migrar, principalmente para o interior do estado de São Paulo, servindo como mão-de-obra barata às usinas no corte de cana-de-açúcar.

Como os homens passam a maior parte do tempo trabalhando fora, as "viúvas de marido vivo" – como são chamadas a contragosto suas esposas – acabam se tornando a duras penas chefes de família. Esse fenômeno ocorre com mais freqüência na região do médio Jequitinhonha – incluindo cidades como Araçuaí, Itinga, Coronel Murta, Chapada do Norte e Virgem da Lapa, além de vilarejos sertão adentro.

Cidades como Itinga apresentam, de acordo com o censo de 1996 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 70% de sua população dispersa pela área rural. São empregados de grandes fazendas ou pequenos proprietários de terra em seus sítios de alguns alqueires.

Quando chove, é possível arrumar um emprego na lavoura ou plantar a própria roça. Isso ocorre próximo ao mês de dezembro. Contudo, com a estiagem, a terra não consegue segurar o trabalhador. E a busca na cidade é quase inútil. Não há vagas, nem no pequeno comércio local, nem na prefeitura – que muitas vezes já dedica à folha de pagamentos verba maior do que a permitida por lei.

A solução aparece na forma dos ônibus mandados pela indústria canavieira paulista ou mato-grossense. Em cidades como Sertãozinho, Bauru e Ribeirão Preto estão espalhadas as

* Revista *Problemas Brasileiros*, n. 334, ano XXXVII, jul.-ago. 1999 (Conselhos Regionais do Sesc e do Senac).

gentes do Jequitinhonha. E o processo de vaivém não é recente – como a seca também não é. Tanto que, não raro, as pessoas rompem a corda desse ioiô humano e acabam ficando no Sul.

"Tenho três filhos em São Paulo. Um foi há pouco tempo. Esse eu sei que volta. Mas dois deles já estão morando lá com família e tudo", conta Joaquim, que ganha a vida apanhando lenha e vendendo-a às padarias e aos proprietários de fornos de barro. Com nove filhos no currículo e muito trabalho nas roças, ele e Geralda, sua mulher, moram em uma casa do mutirão.

De passagem

Construído com a ajuda da prefeitura, em parceria com as associações religiosas e de moradores, esse conjunto de vinte casas coloridas à beira da BR-367 tem uma história peculiar. De acordo com Helena, da Associação das Mulheres do Bairro Porto Alegre (Ambapa), em Itinga, o mutirão foi construído para abrigar as "viúvas" que ficavam sozinhas no campo enquanto seus maridos migravam.

Hoje, boa parte dos homens voltou – mas por pouco tempo. Emanuel está de passagem. Espera juntar um pouco de dinheiro para retomar seu rumo na direção sul. Reclama que, apesar da carteira assinada, não consegue obter o salário-desemprego. "As usinas não dão os papéis de que preciso. E o governo disse que sem os papéis nada feito." Os papéis a que ele se refere são a rescisão do contrato de trabalho. Muitas empresas não emitem toda a documentação, burlando assim o fisco e pagando menos impostos. O que, é óbvio, afunda ainda mais o cortador de cana na areia seca do sertão.

Durante o tempo em que estão fora, os homens mandam o pouco que recebem para a família. Três, cinco, sete têm de se virar às vezes com 80 reais, 120 reais por mês. Francisca, mãe de dois filhos e com um terceiro no ventre, é privilegiada nessa realidade. Não tem que dar de comer a muitos com seus 80 reais.

Pedro Maroto não compartilha da mesma "fartura". Alto, com voz de barítono como um chefe de clã, fala com orgulho de sua propriedade – um pequeno sítio próximo ao vilarejo de Teixeirinha. Apesar de não ser uma viúva, pena como tal. Sua aposentadoria e a de sua mulher (uns 250 reais no total) são responsáveis pela sobrevivência de doze pessoas. Produção quase não há. O córrego que cortava sua terra secou há tempos. O jeito foi improvisar, por meio da solução mais comum na região: sangrar o leito seco até alcançar água. Contudo, mesmo as cacimbas estão secando. "A gente vai cavando, cavando e cavando, cada vez mais fundo, para achar água" – se é que se pode chamar de água o caldo amarelo retirado dos buracos no chão. "Se fizesse um poço, teria água aqui." Mas com que dinheiro? Maroto pára e reflete. "E eu ainda tenho sorte. Moro em um vale de um rio, dá para cavar cacimbas. Tá vendo o sítio no alto daquela montanha? E eles, como é que ficam? Têm de descer até aqui e pegar água comigo. Caminhar muito", diz ele, que ainda divide o parco caldo com os animais da propriedade.

Apesar da aridez da paisagem, é fácil identificar onde estão os leitos secos. É só seguir a estreita linha verde que vai marcando seu caminho sinuoso pelos vales. As cidades, por enquanto, não sofrem de falta de água. Em Itinga, o perene córrego Água Fria – que não é grande coisa – abastece a zona urbana. A pobreza, que se faz presente no campo, também encontra lugar ali para crescer e se multiplicar. Se a seca bate forte em todo o Jequitinhonha, o desemprego é o problema que mais preocupa os moradores.

Para fugir da realidade da miséria, vários se entregam à bebida. São muitos os casos de alcoolismo e, portanto, não raras as mortes por cirrose hepática. Em se tratando de doenças, o vale está bem servido. As constantes pressões a que são submetidos os trabalhadores do corte da cana, aliadas às condições insalubres e às longas jornadas, têm provocado o aparecimento de uma doença até então reservada às metrópoles. A hipertensão atacou os maridos de Maria, Rosa, Geralda, Joana e os de um sem-número de mulheres.

Riqueza em minérios

O vale do Jequitinhonha é uma das regiões mais ricas em minérios de todo o Brasil. Berilo, cassiterita, feldspato, lítio, água-marinha, nióbio, turmalina, ouro, diamante. Cidades com nomes de pedras semipreciosas é o que não falta em todo o vale: Topázio, Turmalina, Carbonita, Pedra Azul, Diamantina.

Empresas mineradoras também abundam, como a Arqueana e a Sandspar. A mineração é o grande empregador da região, mas também uma fonte de problemas. De acordo com Joaquim, médico em Itinga, a incidência de silicose em Taquaral é de 15%. A doença, causada pelo pó do interior de minas, destrói os pulmões. Esse é o caso de Roberto – que teve de ir a São Paulo para se tratar de uma insuficiência respiratória que ganhou trabalhando nas minas. Isso sem contar a contaminação do rio Jequitinhonha por mercúrio – usado para separar ouro na mineração.

E não pára por aí. De acordo com Josimar Oliveira Ruas, professor em Itinga, a mineração tem sido responsável pelo assoreamento do rio. Dragas lavram a terra em busca de minérios, atirando o cascalho no seu leito. Com isso, ele vai se tornando cada vez mais raso e largo – processo semelhante ao que ocorre nos rios Pinheiros e Tietê, na cidade de São Paulo, que periodicamente têm de passar pela limpeza da calha para que não transbordem. Segundo Josimar, se o despejo continuar, previsões apontam para uma morte do Jequitinhonha em vinte anos.

A pior doença, porém, não é causada pelo ar, água ou trabalho – e sim pela distância. As mulheres vêem seus maridos irem embora e, apesar da tristeza, enchem-se de esperança. A esperança de que eles voltem rápido para seus braços. Dedicam-se então à criação da prole – grande, na maioria das vezes, impossível de ser contada em uma só mão. Cartas são quase sempre o único meio de comunicação entre o casal por anos a fio.

E o peito começa a apertar quando o número de páginas vai escasseando, a freqüência diminuindo, quando a saudade escrita já não convence. O coração fica mirradinho, mirradinho. Não são poucos os homens que, longe de casa, arrumam outra mulher.

O marido de Ritinha foi trabalhar em São Paulo. No princípio ela foi junto, acompanhá-lo. Antes unidos nas dificuldades do que separados. Pouco depois, ele a mandou de volta. Com o passar do tempo, ela descobriu que ele tinha outra. Ficou arrasada. Depois soube que seu marido mandou a outra embora também. Ele adoeceu em seguida. Agora, está pedindo para voltar. A princípio Ritinha não queria. Mas já repensa a possibilidade. "É difícil criar os filhos sozinha", diz sua irmã.

Sozinha com Deus

As mudanças na vida desses homens migrantes não se limitam a novas mulheres. Às vezes se estendem também para uma nova casa, novos filhos. O marido de Eliane foi trabalhar no corte de cana no Mato Grosso. Quando nasceu sua primeira filha, ele já estava longe. No começo, ficava muito tempo fora, mas voltava. Um dia foi e não voltou. Passaram-se meses, anos. As cartas foram escasseando. O dinheiro *idem*. Eliane passava dificuldades, mas mantinha a esperança de rever o marido.

De repente, ele reapareceu. Fez um filho e sumiu de novo. Ela, cansada, arranjou outro companheiro. Pouco depois começou a freqüentar a igreja evangélica. Foi quando a fizeram escolher: ou seu companheiro ou Deus. Uma mulher casada nos laços sagrados do matrimônio não poderia viver em pecado, com seu esposo ainda vivo. Ficou sozinha com Deus.

O marido reapareceu novamente e disse que dessa vez seria para sempre. Devido à insistência da filha, Eliane aceitou-o. Algum tempo depois ele confessou que havia formado família

em São Paulo, tendo inclusive outra filha. Eliane se enraiveceu, mas, como ele garantiu ter rompido vínculos com a família paulista, perdoou. As coisas apertaram e ele voltou às usinas de cana.

Então Eliane recebeu a notícia de que o marido havia morrido. Hoje, trabalhando como empregada, não sabe mais o que fazer para sustentar os quatro filhos. Pensão, nem pensar. Eliane tentou consegui-la através da justiça, mas não teve sucesso. Faltam documentos que estavam com ele e desapareceram.

A seca destrói a vida de todos. Contudo, a natureza não pode ser a única a sentar no banco dos réus. Os governos têm uma grande parcela de culpa nessa história. Ao contrário de outras regiões do país em que se esperam grandes projetos de transposição de águas para viabilizar a agricultura, no vale seria necessário menos do que se imagina. O rio Jequitinhonha tem água em abundância, e o local possui uma das melhores terras para o plantio de frutas no Brasil. A solução estaria em um programa eficiente de irrigação. Tanto é que, nas pequenas áreas que possuem água para o plantio, florescem mangas, melancias, uvas, amendoins, verduras e legumes. Verdadeiros oásis no meio do sertão.

É paradoxal: como famílias inteiras passam fome, como esse vale pode ser pobre, se sua terra é tão fértil? Ou, mais ainda, se um curso de água a céu aberto rasga a região? É absurdo pensar que Maria José tenha de andar tanto em busca de água se perto de sua casa o Jequitinhonha corre em direção ao mar. Projetos até existem, mas faltam dinheiro e vontade dos políticos.

E a ajuda nunca vem. Por que, afinal de contas, olhar para o vale do Jequitinhonha? Apesar da grande extensão territorial, os votos não são tantos assim. É mais negócio concentrar esforços para agradar aos eleitores do Triângulo Mineiro ou da região da Grande Belo Horizonte. A relação custo-benefício é mais vantajosa.

E maridos, pais e filhos continuarão sendo retirados à força de suas terras para trabalhos insalubres. Esposas, filhas e irmãs ficarão na solidão da seca. Em vez de ser estimulado a permanecer em seu local de origem, o trabalhador é levado a ser mais um nos bolsões de pobreza das grandes cidades do Sul.

O futuro é incerto. Marias, Ritinhas, Elianes, Rosas, Joanas são várias – e uma ao mesmo tempo. Não precisam de sobrenome. Estão ao longo de todo o vale. As histórias são as mesmas, o sofrimento, igual. Certo mesmo é o rio, que continuará embalando a fome e a seca, num ciclo interminável na direção do mar.

A arte brota da seca

Ao longo da BR-367, no povoado de Pasmado, estendem-se fileiras de vasos, jarros, panelas e outras peças de barro feitas pelas mulheres da região. As "poteiras", como são chamadas, moldam com as mãos sem a ajuda de tornos. Os homens dedicam-se à fabricação de artefatos de madeira. Infelizmente, até nisso o povo da região é sacrificado: são obrigados a comprar o barro de uma propriedade particular.

O artesanato em barro e madeira, característico da região, já alcançou renome internacional através das mãos do artesão Ulisses, de Itinga.

De acordo com Sebastião Rocha, pesquisador de cultura popular do vale, o "artesanato local retrata, de um lado, a identidade cultural de sua diversificada população, dividida entre o sonho e a luta, o anseio de dias melhores e, de outro, o fatalismo histórico da pobreza, a esperança e a submissão, a espera da vinda do Messias e a busca armada pelos direitos humanos".

O exemplo de Turmalina

O vale do Jequitinhonha é conhecido pela pobreza. Mas em Turmalina, cidade de 16 mil habitantes a 496 quilômetros de Belo Horizonte, há uma iniciativa inovadora para desenvolver a maior riqueza que uma comunidade pode ter: o conhecimento.

Trata-se da Escola Família Agroindustrial de Turmalina (Efat), localizada numa área de vinte hectares, na periferia da cidade. Criada em 97 pela prefeitura local, essa escola oferece matérias do ciclo comum intercaladas com aulas técnicas que abrangem desde a agricultura e o manejo de pequenas criações até panificação, apicultura e informática.

A característica mais marcante do projeto, no entanto, não é a variedade dos cursos, mas um engenhoso regime de alternância dos alunos na escola.

As turmas são divididas por sexo, estudam em tempo integral e dormem na escola, mas alternadamente. Ou seja, a cada quinze dias, saem os meninos e entram as meninas, e vice-versa. Durante a outra metade do mês, os alunos voltam para casa. Esse sistema, baseado num modelo francês, resolve um dos maiores obstáculos à escolarização na região: as dificuldades de transporte enfrentadas pela população da zona rural, que às vezes precisa caminhar dezenas de quilômetros para chegar à escola. Com a alternância, o trajeto entre a escola e a casa do aluno só precisa ser feito duas vezes por mês, e o aluno tem tempo para o convívio familiar e para repassar à comunidade os conhecimentos adquiridos, o que também está previsto no projeto.

"A terra sempre foi fraca, a água é pouca, e só Deus mesmo para dar muita força. Mas hoje estou realizada porque Ana está nos ajudando a melhorar. Os ensinamentos de agricultura ela é quem nos passa", diz Inês Cordeiro da Rocha, 55 anos, mãe de Ana Paula, aluna da Efat. Desde pequena, Ana Paula trabalha na roça plantando milho e feijão e, em 97, quando concluiu o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, estava prestes a parar de estudar.

Hoje, Ana Paula, caçula de nove filhos, é o orgulho da família. O sonho de se formar médica talvez seja muito difícil de realizar, mas pelo menos ela é a única da família que continuou os estudos.

Segundo Mário Sebastião Cordeiro Alves, secretário de Educação do município e um dos idealizadores do projeto, após a instalação da Efat, a evasão escolar teve redução significativa: dos 17,44% verificados em 96, caiu para 2,6% em 98.

Além disso, a criação da escola também proporcionou a produção de alimentos para o enriquecimento da merenda escolar do município. Os 2,2 mil pães produzidos diariamente pelos adolescentes da Efat são distribuídos nas escolas municipais, em creches e no hospital. Da horta dos meninos também sai a verdura utilizada nesses locais.

Para que o fantasma da evasão não ronde Turmalina novamente, não se medem esforços. Cada aluno paga dois reais por mês. Quando não pode sequer oferecer essa quantia, o dinheiro é transformado em mercadoria. "Eles trazem quatro quilos de algum produto que plantam em casa", explica Alves. E tem dado resultado. Com a ajuda do sindicato, dos pais, da venda de produtos – como o mel, por exemplo – e a concessão de terreno pela prefeitura de Turmalina, a Efat consegue pagar seus dezesseis funcionários.

Simone Dias

Correnteza

Tom Jobim e Luiz Bonfá*

A correnteza do rio
Vai levando aquela flor
O meu bem já está dormindo
Zombando do meu amor
Na barranceira do rio
O ingá se debruçou
E a fruta que era madura
A correnteza levou
A correnteza levou
A correnteza levou...
E choveu uma semana
E eu não vi o meu amor
O barro ficou marcado
Aonde boiada passou
Depois da chuva passada
Céu azul se apresentou
Lá à beira da estrada
Vem vindo o meu amor
Vem vindo, vem vindo, vem vindo
A correnteza do rio
Vai levando aquela flor
E eu adormeci sorrindo
Sonhando como nosso amor
Sonhando com nosso amor
Sonhando...
Ô dandá, ô dandá.

* Ed. Jobim Music/Direto.

Lembranças da infância

Nelson Mandela*

Minhas primeiras lembranças da infância são do vilarejo de Qunu, nas montanhas onduladas e nos vales verdes do território de Transkei, na região sudeste da África do Sul. Foi em Qunu que passei os anos mais felizes de minha meninice, rodeado por uma família tão cheia de bebês, crianças, tias e tios que não me lembro de estar sozinho em nenhum único momento em que eu estivesse acordado.

Foi lá que meu pai me ensinou, pelo modo como vivia sua vida, o senso de justiça que carreguei comigo por todas as décadas que já vivi. Observando-o de perto, aprendi a defender e lutar por minhas crenças.

Foi em Qunu que minha mãe me deu as histórias que encheram minha imaginação, ensinando-me bondade e generosidade enquanto preparava as refeições em uma fogueira, mantendo-me alimentado e saudável. Em meus tempos de menino pastor, aprendi a amar o campo, os espaços abertos e as belezas simples da natureza. Foi naquele momento e naquele lugar que aprendi a amar esta terra.

Com meus amigos da meninice, aprendi dignidade e o significado da honra. Ouvindo e assistindo a reuniões dos anciãos da tribo, aprendi a importância da democracia e de dar a todos uma chance de ser ouvido. E aprendi sobre meu povo, a nação Xhosa. Com meu benfeitor e guia, o Regente, aprendi a história da África e da luta dos africanos para serem livres.

Foram esses primeiros anos que determinaram como seriam vividos os muitos anos plenos de minha longa vida. Sempre que paro um momento e olho para trás, sinto imensa gratidão por meu pai e minha mãe, e por todas as pessoas que me ajudaram a crescer quando eu era apenas um menino, e que me transformaram no homem que sou hoje.

Foi isso que aprendi enquanto criança. Agora que sou homem velho, são as crianças que me inspiram.

Meus queridos jovens: vejo luz em seus olhos, a energia de seus corpos e a esperança que está em seu espírito. Sei que são vocês, e não eu, que farão o futuro. São vocês, e não eu, que consertarão nossos erros e levarão adiante tudo o que está certo no mundo.

Se eu pudesse, de boa-fé, prometer-lhes a infância que eu tive, eu prometeria. Se eu pudesse prometer-lhes que cada um de seus dias será um dia de aprendizado e de crescimento, eu prometeria. Se eu pudesse prometer-lhes que nada – nem guerras, nem pobreza, nem injustiças – privará vocês de uma vida plena e frutífera, eu prometeria.

Mas prometerei apenas o que eu sei que posso cumprir. Vocês têm a minha palavra de que continuarei a aplicar tudo o que aprendi no começo de minha vida, e tudo que aprendi a partir de então, para proteger os seus direitos. Trabalharei todos os dias, de todas as maneiras que conheço, para apoiá-los enquanto crescem. Buscarei suas vozes e suas opiniões, e farei com que outras pessoas também as ouçam.

* In: *"Situação mundial da infância"*, Unicef, 2001. Apud *Avisa lá*, n. 7, jul. 2001.

Como os alunos chegaram ao final do ano 2000

Este documento tem por objetivo informar aos professores cursistas como os alunos das professoras do grupo-referência terminaram o ano.

Como esperamos ter deixado claro ao longo deste curso, o processo de alfabetização não se limita à aquisição do sistema alfabético de escrita. No entanto, reconhecemos que esta aprendizagem tem o valor, em nossa sociedade, de um rito de passagem. E, é claro, reconhecemos a força de seu simbolismo. Além disso, qualquer avaliação exige a escolha de indicadores, e o percurso dos alunos no processo de aquisição do sistema de escrita tem se mostrado – quando os educadores têm formação suficiente para interpretar criteriosamente suas produções escritas – um indicador bastante confiável.

Os dados que iremos apresentar estão organizados em quatro blocos da seguinte maneira:

I. Educação infantil;

II. 1ªs séries;

III. Educação de jovens e adultos;

IV. Classes com defasagem idade-série.

Além desses blocos, os professores encontrarão aqui exemplos de algumas formas de organizar o registro dos avanços dos alunos como os realizados pelas professoras Rosalinda e Marlene.

I – Educação infantil

A Creche Central da Universidade de São Paulo (USP) atende a maioria das crianças em período integral, sendo que há uma professora para cada período.

Por se tratar de um atendimento aos três segmentos da USP (funcionários, docentes e alunos), os grupos de crianças da creche costumam ser heterogêneos do ponto de vista das condições sociais. No entanto, o que podemos observar nas classes das professoras acompanhadas é que a maioria das crianças é composta de filhos de funcionários, e não de docentes e alunos.

	Nº de alunos das professoras Clélia e Ana Lúcia	Nº de alunos das professoras Cláudia e Regina
Filhos de funcionários	17	18
Filhos de funcionários da creche	3	2
Filhos de docentes	2	0
Filhos de alunos da universidade	1	1
Total de alunos	23	21

Para entender melhor a situação inicial e final dos alunos, é importante explicitar que o trabalho com a leitura e a escrita na creche não começa na classe de seis anos da educação infantil. Desde as classes iniciais as crianças estão envolvidas em variadas situações de letramento, pois o trabalho desenvolvido não se resume à análise do sistema de escrita

As avaliações das professoras apontam avanços muito significativos, como podemos verificar nos quadros abaixo:

No texto "Trajetória profissional das professoras do grupo-referência e caracterização das turmas de alunos" (Coletânea de Textos, M1U1T6), os dados apresentados pelas professoras Cláudia e Regina são:

Escrita	Profas Clélia e Ana Lúcia		Profas Cláudia e Regina		Total		Total (%)	
	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final
Pré-silábica	3	0	0	0	3	0	6	-
Silábica sem valor sonoro convencional	9	1	9	0	18	1	39	2,3
Silábica com valor sonoro convencional	10	4	2	2	12	6	26	13,5
Silábico-alfabética	0	3	7	4	7	7	16	16
Alfabética	3	15	3	15	6	30	13	68,2
Total de alunos	25	23[1]	21	21	46	44	100	100

Nota: 1. Duas crianças saíram da creche entre setembro e outubro de 2000.

Total: 21 crianças

- 3 já estavam alfabetizadas;
- 16 já reconheciam as letras, nomes, algumas palavras, porém não escreviam convencionalmente;
- 2 se recusavam a realizar as atividades, o que dificultava nossa observação.

Essa análise foi realizada no período anterior ao da tabela acima. As duas crianças que inicialmente se recusavam a realizar as atividades propostas logo começaram a participar e a tabela pôde ser completada.

A partir da análise da tabela podemos observar:

1. O quanto um trabalho bem conduzido com a língua e a linguagem escrita, desde o início da educação infantil, favorece uma alfabetização tranqüila ainda nesta etapa educacional, permitindo às crianças ir avançando, cada uma no seu ritmo, sem a necessidade de pressões nem cobranças indevidas.

2. O real avanço das crianças: em um total de 44 crianças que puderam ser avaliadas no final do ano, 68,2% (30) escreviam alfabeticamente e 16% (7) silábico-alfabeticamente, isto é, 84,2% dos alunos se encontravam em estágios avançados da aquisição da escrita. No início do ano havia 21 crianças nas hipóteses iniciais (pré-silábica e silábica sem valor sonoro), que correspondiam a 45% dos alunos. No final do ano, apenas uma criança (2%) ainda apresentava uma escrita deste tipo.

3. O significado do avanço alcançado do ponto de vista do prognóstico de sucesso na educação fundamental: a prática tem mostrado que as crianças que entram na escola fundamental produzindo pelo menos escrita silábica com valor sonoro convencional têm excelentes chances de sucesso na 1ª série. Este é o caso de 43 das 44 crianças destas classes.

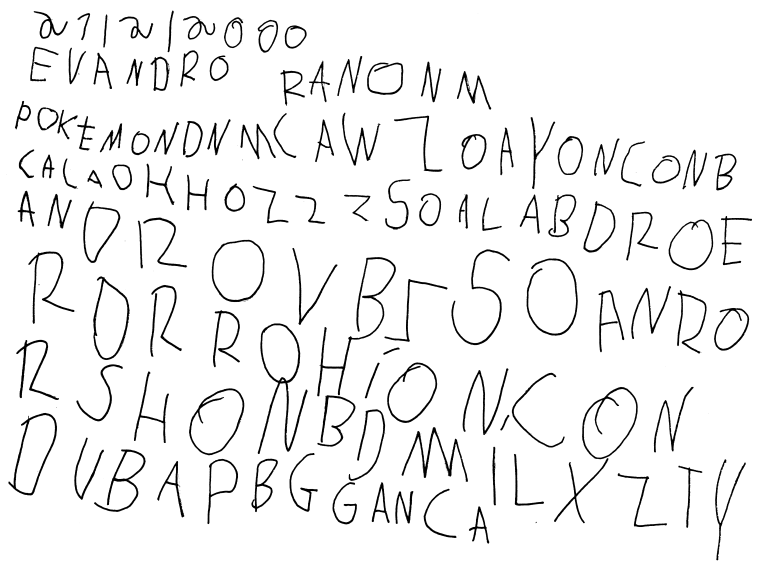
Vejamos o que possibilitou esses avanços, segundo as professoras:

As estratégias que utilizamos para que nossos alunos avançassem foram diversas:

- *lemos para as crianças e as crianças leram por si mesmas;*
- *escrevemos muito na presença das crianças e elas escreveram por si mesmas;*
- *oferecemos uma diversidade textual em variadas atividades de leitura e escrita;*
- *propusemos a revisão coletiva de textos, situações em que tinham que coordenar o papel de produtor e leitor, com o objetivo de tornar o texto mais legível;*
- *oferecemos textos literários de qualidade através da leitura realizada por nós e propiciamos a socialização dos livros da biblioteca da classe emprestando-os para casa;*
- *organizamos vários conteúdos em projetos e em atividades permanentes […].*

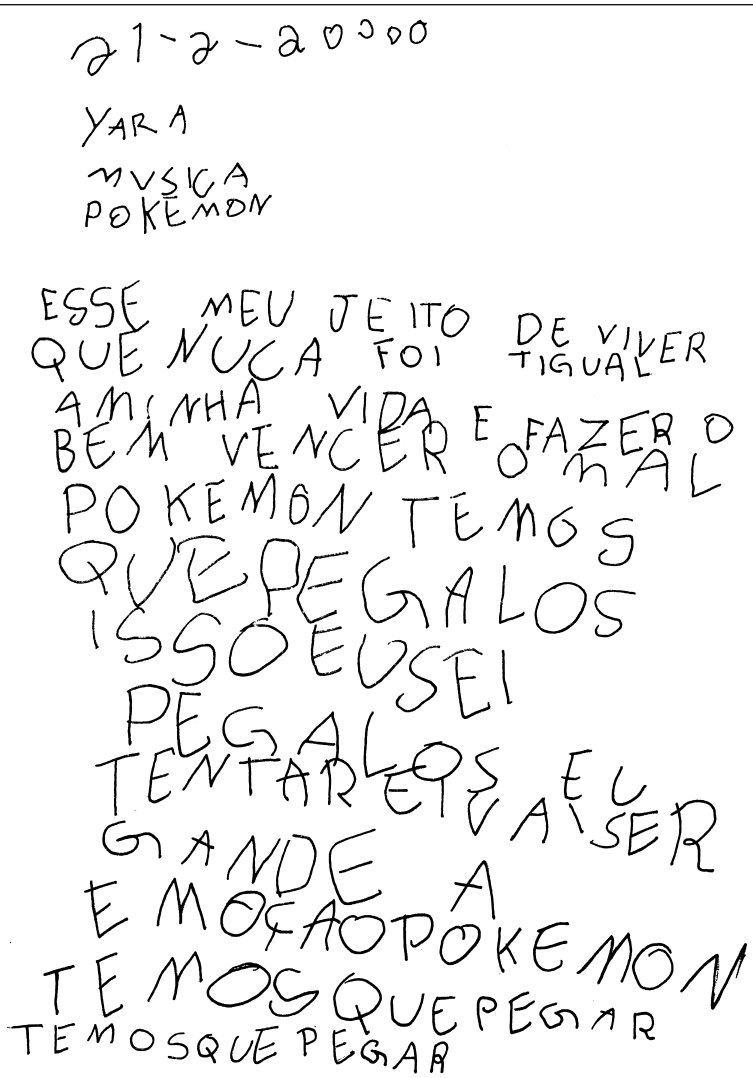
Como já dissemos, as crianças chegam às classes de pré em diferentes momentos de seu processo de alfabetização. Observem, por exemplo, as produções de Evandro (figura 1) e Yara (figura 2), que escreveram uma música do Pokémon em 21/2/2000.

figura 1



Evandro, 21/2/2000

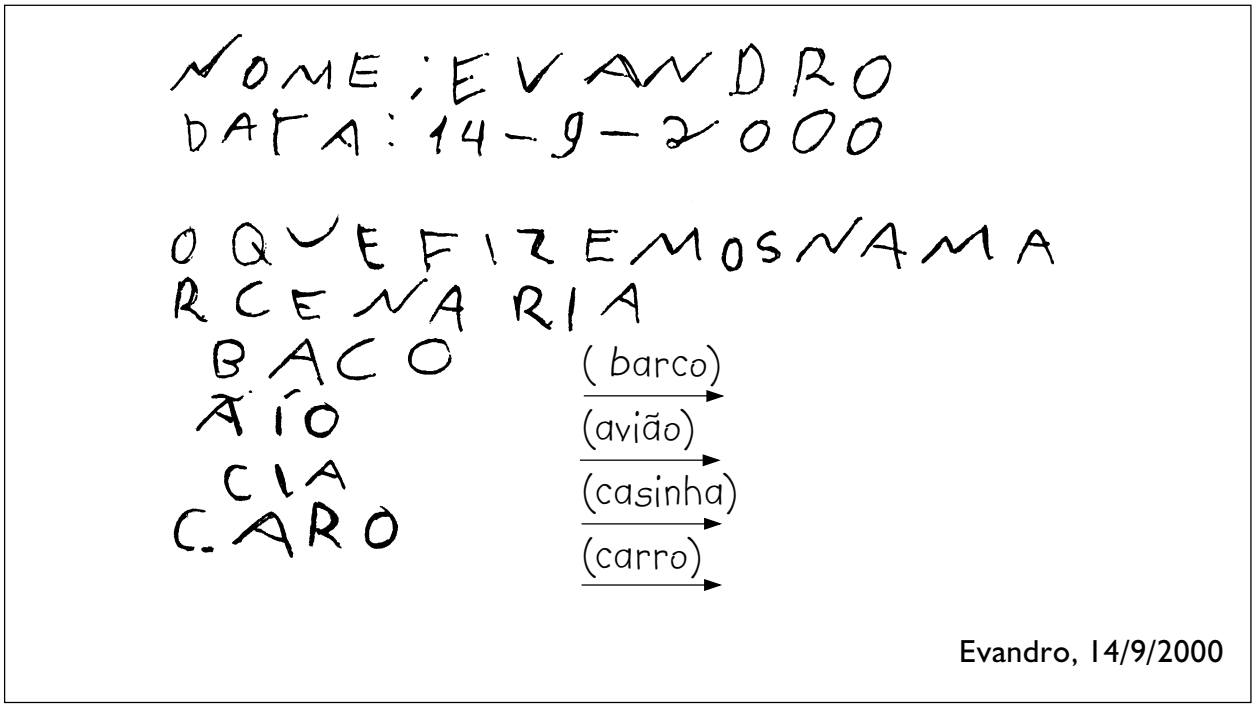
figura 2



Yara, 21/2/2000

Mas essa diferença não impede que cada criança continue avançando a partir de onde está. Isso é o que se pode observar comparando o texto inicial de Evandro (figura 1) com o que ele produziu em setembro, a lista de brinquedos feitos na marcenaria (figura 3), conforme vemos abaixo:

figura 3



As produções escritas de Thais (figuras 4, 5 e 6) nos mostram como o conhecimento sobre o discurso escrito – na produção em que Thais dita e Mariza grafa (figura 6) – não caminha necessariamente em paralelo, nem é dependente da evolução de suas hipóteses sobre o sistema de escrita (figuras 4 e 5). As crianças não só aprendem em ritmos diferentes como freqüentemente se dedicam a aprender coisas diferentes.

figura 4

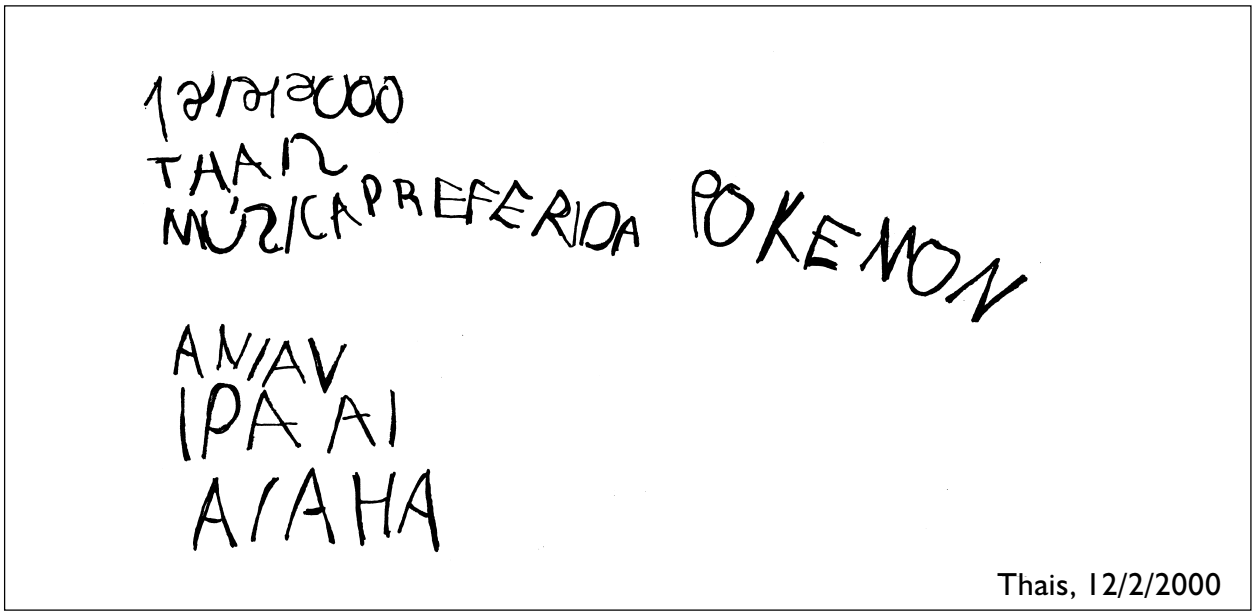
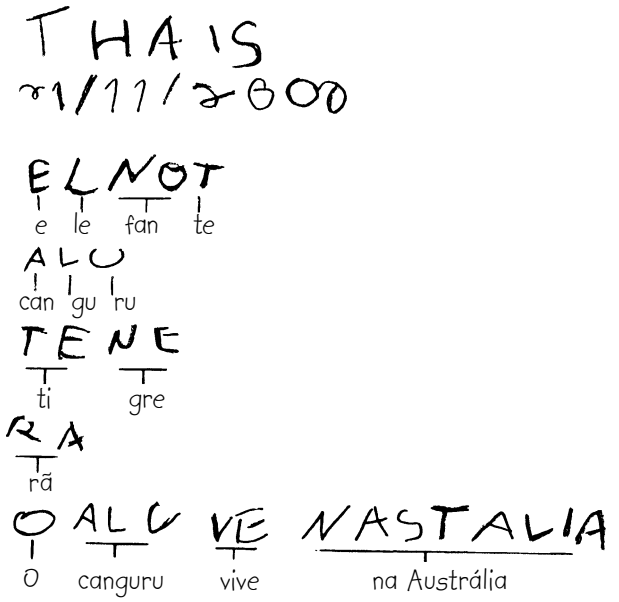
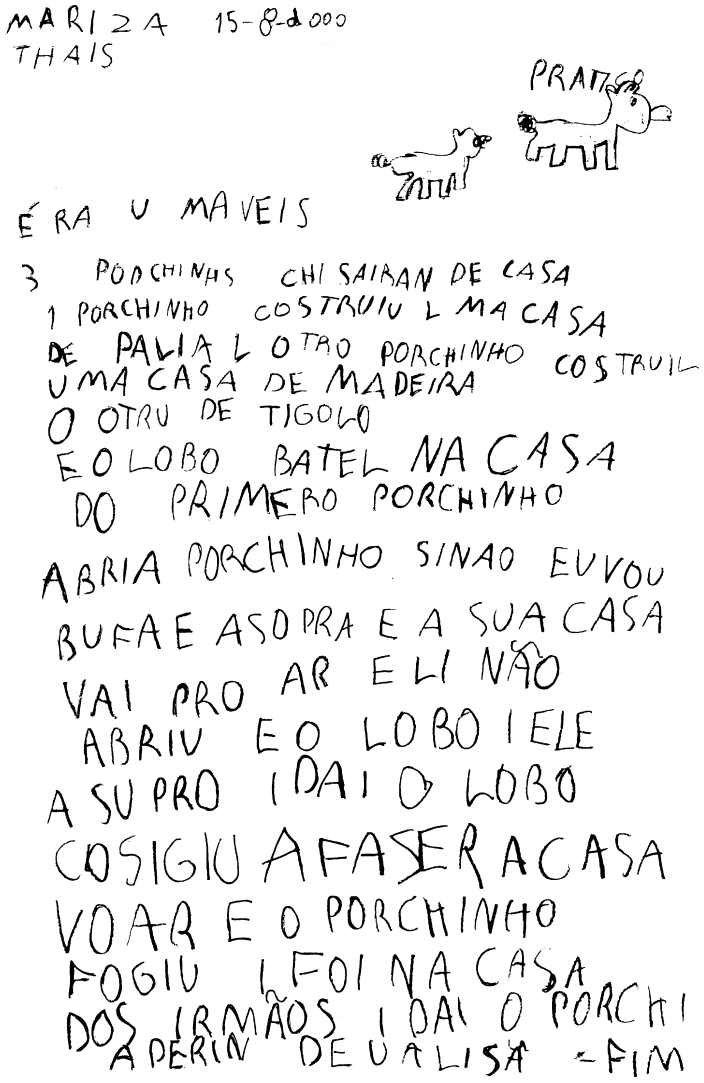


figura 5



Thais, 21/11/2000

figura 6



Thais ditando
para Mariza, 15/8/2000

Segundo as professoras:

O curso nos ajudou a repensar muitas intervenções do dia-a-dia, porque entendemos melhor como as crianças pensam e aprendem a ler e escrever; como conseqüência, tivemos melhores intervenções na formação dos agrupamentos.

Nos tornamos mais seguras e flexíveis para ver os avanços de cada um diariamente, com um olhar mais dinâmico, que consegue acompanhar melhor o movimento das crianças diante do conhecimento.

II – 1ªs séries

Desde que dispomos de estatísticas – e lá se vão mais de cinqüenta anos – sabemos que 50% dos alunos são reprovados na primeira série. Sabemos também que essa trágica porcentagem tem sido tratada como uma fatalidade inevitável. Mas não é, como se pode ver pelos resultados das nossas quatro classes de 1ª série:

Escrita	Rosalinda		Florentina		Márcia Januário		Conceição		Total		Total (%)	
	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final
Pré-silábica	0	0	6	1[1]	17	0	24	0	47	1	31,5	0,7
Silábica sem valor sonoro convencional	16	1	20	0	10	0	3	0	49	1	32,9	0,7
Silábica com valor sonoro convencional	17	2	10	1[2]	6	3	2	1	35	7	23,5	5,1
Silábico-alfabética	3	1	0	5	1	2	4	9	8	17	5,4	12,3
Alfabética	4	33	1	26	2[3]	28	3	25	10	112	6,7	81,2
Total de alunos	40[4]	37[5]	37[6]	33[7]	36	33[8]	36	35[9]	149	138	100	100

Notas:

1. Esse aluno teve um total de 58 faltas durante o ano.
2. Esse aluno teve um total de 56 faltas durante o ano.
3. Os dados do documento (M1U1T6) indicam cinco alunos com hipóteses de escrita alfabética; três dessas crianças foram remanejadas.
4. Desse total, dois alunos ingressaram no final do mês de março (um com uma escrita silábica com valor sonoro convencional e outro também com uma escrita silábica, mas sem valor sonoro convencional).
5. No decorrer do ano, dois alunos foram transferidos e um retornou para a sua sala (3ª série).
6. Desse total de alunos, um ingressou no 3º bimestre com uma escrita pré-silábica.
7. No decorrer do ano, quatro alunos foram transferidos.
8. No decorrer do ano, três alunos foram transferidos.
9. No decorrer do ano, um aluno foi transferido.

A análise dos dados acima mostra que:

- 96 crianças em 149 (64,4%) iniciaram a 1ª série em estágios iniciais do seu processo de alfabetização (escritas pré-silábica e silábica sem valor sonoro convencional) e apenas 2 crianças terminaram o ano desta forma;

- 18 crianças em 149 (12,1%) iniciaram a 1ª série já bem avançadas (escritas silábico-alfabética e alfabética) e 129 em 138 (93,5%) terminaram o ano desta forma.

A professora Conceição assim explicou os resultados que obteve:

[...] o trabalho de sala de aula estava sempre voltado para dar oportunidade aos alunos para escreverem, mesmo antes de saberem escrever corretamente as palavras, confrontar informações e pensar sobre a escrita. Durante o ano as crianças trabalharam com uma grande variedade de textos, foram feitos: caderno de textos, empréstimos de livros, roda de biblioteca e vários projetos na área de Língua Portuguesa.

O trabalho estava centrado em situações em que os alunos tinham contato com o texto, lendo, redigindo, interpretando e aprendendo com os textos. [...]

Para que os alunos aprendessem, propus situações em que ora todos realizavam uma mesma proposta, ora propostas diferentes. Planejar as atividades e também os agrupamentos foi algo fundamental para que tivéssemos muitos avanços.

[...] em todos os momentos as crianças trabalhavam em duplas ou grupo. Tenho certeza de que este procedimento ajudou muito. Os alunos eram agrupados em função do que sabiam sobre a escrita e do conteúdo proposto. Discutiam com os parceiros e socializavam as respostas.

Acompanhamento da aprendizagem

As professoras do grupo-referência, desde o início do ano, tiveram a preocupação de criar instrumentos para acompanhar o percurso dos alunos. O objetivo desses registros era subsidiar o planejamento das atividades.

Um dos procedimentos importantes para se ter um acompanhamento de qualidade é organizar uma pasta com uma seqüência de escritas de cada aluno em diferentes momentos do ano. Observem, a seguir a organização da seqüência de escritas de dois alunos da professora Florentina:

figura 7

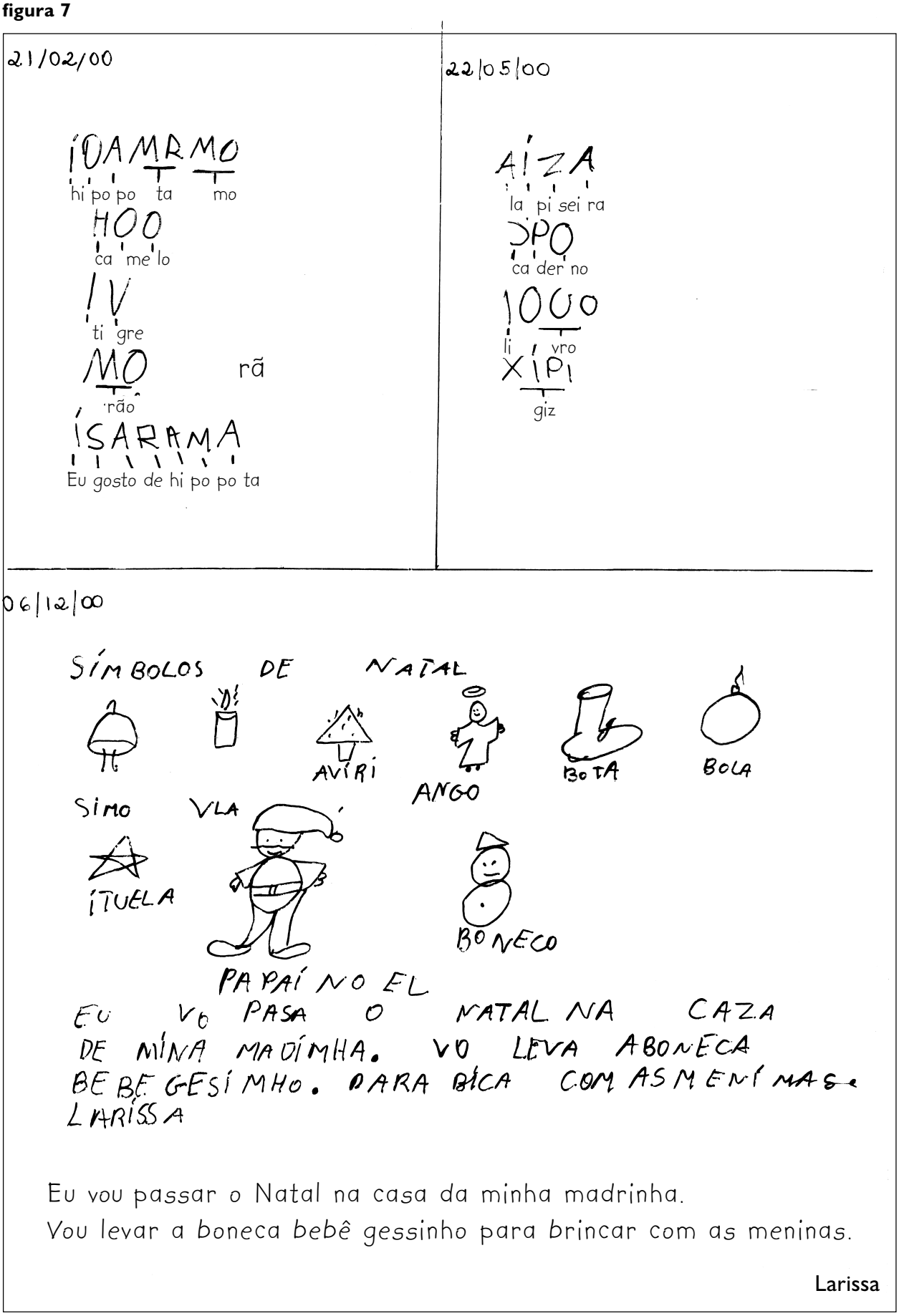
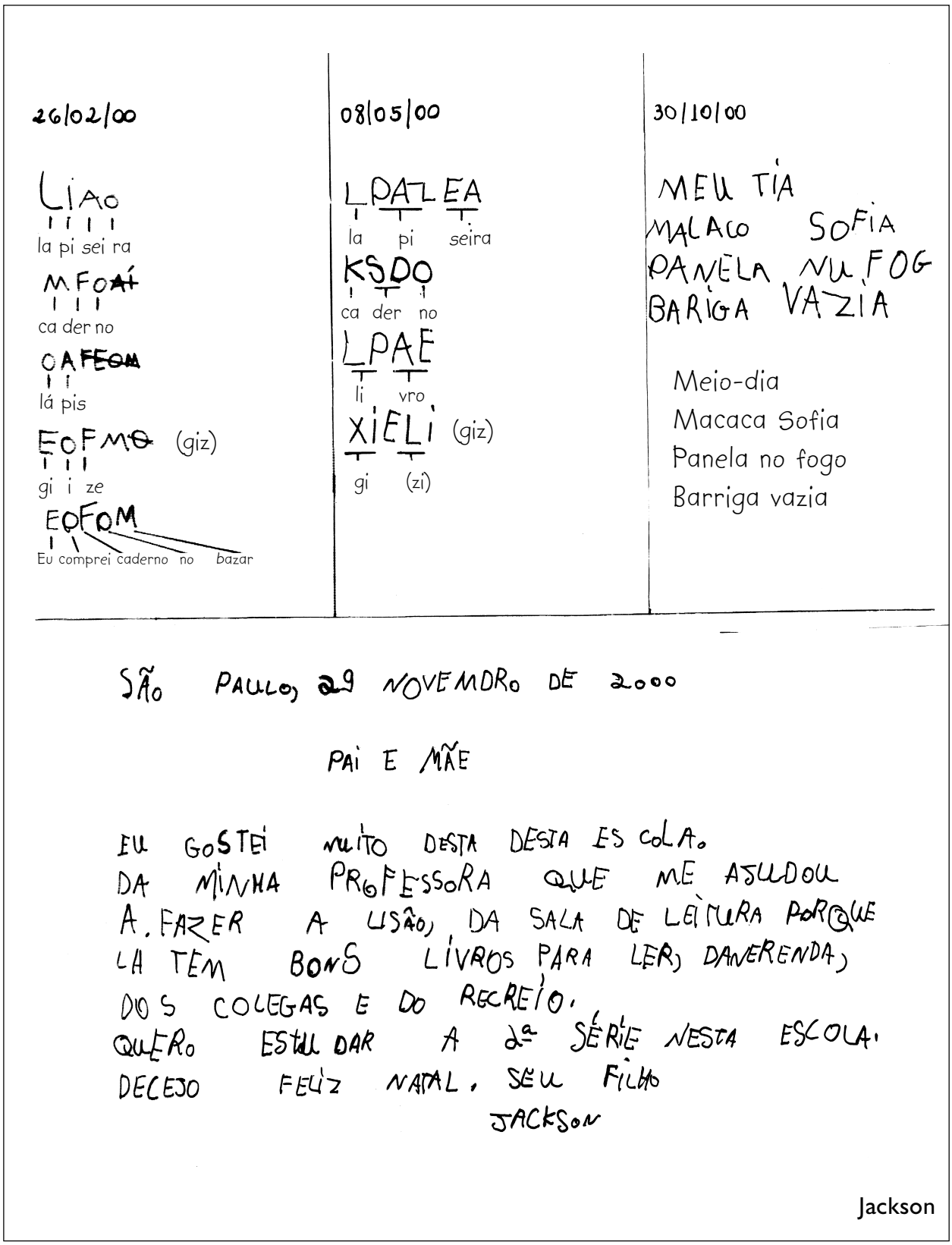

21/02/00
hi po po ta mo
ca me lo
ti gre
rão
rã
Eu gosto de hi po po ta
22/05/00
la pi sei ra
ca der no
li vro
giz
06/12/00
SÍMBOLOS DE NATAL
AVIRI
ANGO
BOTA
BOLA
SIMO VLA
ITUELA
BONECO
PAPAÍ NO EL
EU VO PASA O NATAL NA CAZA
DE MINA MADIMHA. VO LEVA ABONECA
BEBE GESIMHO. PARA BICA COM AS MENIMAS.
LARISSA
Eu vou passar o Natal na casa da minha madrinha.
Vou levar a boneca bebê gessinho para brincar com as meninas.
Larissa

figura 8



A partir dessa primeira organização é possível elaborar um outro instrumento de acompanhamento geral da classe que permite uma análise mais rápida da situação de cada aluno. Veja na tabela a seguir como a professora Rosalinda foi mapeando sua classe ao longo do ano.

ESCOLA: EMEF "OCTÁVIO PEREIRA LOPES" – SME/SP-DREM 2

PROFESSORA: Rosalinda. SÉRIE: 1º ano A

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA DOS ALUNOS										
Nome dos alunos	**Idade**	**Avaliação inicial**	**1º bimestre**	**Faltas**	**2º bimestre**	**Faltas**	**3º bimestre**	**Faltas**	**4º bimestre**	**Faltas**
1. Alan	7	Scvs	S/A	2	S/A	2	Alf	7	Alf	9
2. Aline	7	Scvs	Scvs	2	Scvs	4	S/A	11	Alf	10
3. Alini	7	Scvs	Scvs	1	S/A	—	Alf	—	Alf	2
4. André	7	Scvs	S/A	3	Alf	—	Alf	—	Alf	—
5. Andréa	7	Scvs	Scvs	—	S/A	14	S/A	2	Alf	4
6. Beatriz	7	S/A	Alf	—	Alf	—	Alf	—	Alf	1
7. Bianca	7	Alf	Alf	4	Alf	—	Alf	—	Alf	3
8. Bruno	7	Alf	Alf	1	Alf	1	Alf	1	Alf	—
9. Camila	7	Ssvs	Ssvs	5	Scvs	4	S/A	1	Alf	8
10. Daiane	7	Ssvs	Ssvs	9	Scvs	2	Scvs	1	Alf	1
11. Davy	8	Alf	Alf	10	Alf	26	Alf	15	Alf	10
12. Diego M.	7	Ssvs	Scvs	8	S/A	3	Alf	7	Alf	4
13. Diego R.	7	S/A	Alf	2	Alf	2	Alf	3	Alf	1
14. Emilly	7	Ssvs	Ssvs	4	Scvs	8	Scvs	8	S/A	11
15. Felipe	7	S/A	Alf	5	Alf	15	Alf	6	Alf	11
16. Gabriela	7	Scvs	Scvs	2	Scvs	9	S/A	9	Alf	8
17. Giselly	7	Scvs	Scvs	2	S/A	5	Alf	2	Alf	4
18. Johnny	7	Scvs	Scvs	6	Scvs	9	S/F	7	Alf	5
19. Júlio	8	Ssvs	Scvs	14	Scvs	12	Scvs	14	Alf	8
20. Kelly	7	Ssvs	Ssvs	9	Scvs	20	Scvs	18	Alf	12
21. Kezia	7	Ssvs	Ssvs	2	Scvs	—	Scvs	2	Alf	2

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA DOS ALUNOS										
Nome dos alunos	**Idade**	**Avaliação inicial**	**1º bimestre**	**Faltas**	**2º bimestre**	**Faltas**	**3º bimestre**	**Faltas**	**4º bimestre**	**Faltas**
22. Layse	7	Scvs	Scvs	1	Scvs	6	Alf	1	Alf	2
23. Lucas	7	Scvs	Scvs	13	S/A	12	Alf	22	Alf	17
24. Magda	7	Ssvs	Scvs	9	S/A	4	Alf	10	Alf	8
25. Mariana	7	Scvs	S/A	—	Alf	—	Alf	1	Alf	1
26. Mateus	7	Scvs	Alf	4	Alf	5	Alf	1	Alf	7
27. Rafael	7	Ssvs	Ssvs	2	Scvs	1	Scvs	4	Alf	2
28. Reginaldo	7	Ssvs	Scvs	1	Scvs	4	S/A	8	Alf	11
29. Renato	7	Alf	Alf	1	Alf	—	Alf	1	Alf	1
30. Ricardo	7	Ssvs	Ssvs	TRANSFERIDO						
31. Rodrigo	7	Ssvs	Ssvs	4	Scvs	2	S/A	9	Alf	9
32. Samuel	7	Scvs	S/A	4	Alf	8	Alf	14	Alf	10
33. Tatiana	7	Scvs	S/A	4	Alf	5	Alf	7	Alf	8
34. Wander	7	Ssvs	Ssvs	2	Ssvs	4	Ssvs	21	Ssvs	23
35. Wesley	7	Ssvs	Scvs	12	Scvs	8	Scvs	20	Scvs	9
36. Wilker	7	Scvs	Scvs	—	S/A	10	S/A	5	Alf	8
37. William	7	Ssvs	Scvs	3	S/A	4	Alf	4	Alf	9
38. Charles	9	Scvs	Scvs		S/A	VOLTOU PARA SUA SALA[1]				
39.Wellington		—	Ssvs	6	Ssvs	10	Scvs	6	Scvs	15
40. Jucélio	9	—	Scvs		Scvs	VOLTOU PARA SUA SALA				

Legendas:

Ssvs = escrita silábica **sem** valor sonoro convencional

Scvs = escrita silábica **com** valor sonoro convencional

S/A = escrita silábico-alfabética

Alf = escrita alfabética

Nota:

1. Charles e Jucélio eram alunos da 3ª série, porém não sabiam ler e escrever. A professora da série disse não saber como trabalhar com esses alunos. Rosalinda, então, propôs à professora, aos meninos e às famílias que os dois ficassem alguns meses em sua sala para aprender a ler e escrever. Todos concordaram e no segundo semestre os meninos retornaram à 3ª série.

Mas nem só de tabelas e porcentagens é feita a avaliação do trabalho das professoras das 1ªs séries:

Me emociono quando vejo alunos escrevendo e fazendo uso dos pronomes oblíquos (usam muito o "se", o "lhe") sem eu ter "ensinado" para eles; do Bruno que ao inventar outro final para uma fábula, escreveu: "e além disso", da Bianca que ao criar um texto começou assim: "Era uma vez um fazendeiro louco de ódio de um pirralho chamado saci pererê".

Rosalinda

No ano de 2000 pude aprender muito, tive a oportunidade de socializar o que fui aprendendo através do curso de formação, melhorar o meu planejamento e intervir com mais segurança nas diferentes situações de aprendizagem. No trabalho com o grupo de formação pude perceber o quanto nós professores podemos assumir o papel de pesquisador que aprende e troca informações com os seus pares, compartilha certezas e incertezas na transformação do papel docente. O grupo possibilitou a mobilização de novos recursos que colaboraram para elevar a competência profissional de todos os envolvidos e conseqüentemente um melhor trabalho com os alunos.

Conceição

III – Educação de jovens e adultos

Os cursos de educação de jovens e adultos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, no geral, apresentam diversas formas de organização: divisão em termos ou séries (1°, 2°, 3° e 4° termos ou séries); em dois ciclos (alfabetização e pós-alfabetização); e em dois ciclos correspondentes às séries (alfabetização – 1ª e 2ª séries e pós-alfabetização – 3ª e 4ª séries) etc. O trabalho desenvolvido no município de Jundiaí corresponde à última organização, sendo que as turmas não são divididas em salas separadas; no mesmo horário e no mesmo espaço encontram-se alunos que estão na alfabetização inicial e na pós-alfabetização. Em decorrência dessa organização e da própria condição do adulto, as classes apresentam uma heterogeneidade significativa em relação ao conhecimento e também em relação à idade (14 a 80 anos).

Mas, ao contrário do que muitos imaginam, esses adultos, no geral, chegam à escola sabendo muito mais do que eles próprios acreditam saber. O professor precisa, portanto, compreender o que sabem seus alunos para ajudá-los a reconhecer esse saber, pois se aprende a partir do que se sabe e não do que não se sabe. Explicando: a concepção de ensino com a qual estamos trabalhando exige que o professor seja capaz de considerar o conhecimento que o aluno já tem, pois as situações didáticas que ele deve organizar exigem que o aluno ponha em uso o que já sabe para poder aprender o que ainda não sabe.

Escrita	Profª Dionéa		Profª Angélica		Total		Total (%)	
	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final
Pré-silábica	6	2	6	0	12	2	32,4	5,7
Silábica sem valor sonoro convencional	1	0	2	1	13	1	8,2	2,9
Silábica com valor sonoro convencional	2	2	5	4	7	6	18,9	17,1
Silábico-alfabética	7	0	5	2	12	2	32,4	5,7
Alfabética	3	15	0	9	3	24	8,1	68,6
Total de alunos	19[1]	19	18[2]	16	37	35	100	100

Notas:
1. Três alunos ingressaram no início do segundo semestre.
2. Dos dezoito alunos, dois ingressaram e julho e sete, em setembro.

A análise dos dados acima mostra que:

- 15 adultos em 37 (40,6%) iniciaram o ano em estágios iniciais do seu processo de alfabetização (escritas pré-silábica e silábica sem valor sonoro convencional) e apenas 3 (8,1%} terminaram o ano desta forma;

- 15 adultos em 37 (40,6%) iniciaram o ano já bem avançados (escritas silábico-alfabética e alfabética) e 26 em 35 (74,3%) terminaram o ano desta forma.

IV – Classes com defasagem idade-série

Durante todo o ano de 2000 os grupos envolvidos neste bloco receberam uma atenção especial no curso de formação. As razões destas atitudes foram sendo tratadas ao longo dos programas. No entanto, voltamos a destacar:

- segunda série em que metade das crianças chegou sem saber ler e escrever, portanto, crianças que de alguma forma haviam sido esquecidas e estavam tendo uma segunda chance de aprender;

- quarta série com alunos que chegaram com enormes dificuldades para ler e escrever. Muitos até sabendo decodificar, mas incapazes de produzir sentido diante de um texto;

- classe de aceleração: esta, além dos fatores já citados, é a mais real amostra do que vem a ser a produção do fracasso na escola – alunos que se encontram defasados em relação ao grupo e que no decorrer de sua longa e desanimadora escolaridade vão sendo abandonados à própria sorte.

O mais grave é que, até então, estas crianças carregavam o peso da culpa por não aprenderem. A descrença em relação à capacidade de aprender desses alunos era tão grande que antes de qualquer coisa era preciso provar para eles mesmos que eram, sim, capazes de aprender a ler e escrever.

Escrita	Profª Valéria		Profª Márcia		Profª Marlene		Total		Total (%)	
	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final
Pré-silábica	4	0	0	0	9	0	13	0	15,3	-
Silábica sem valor sonoro convencional	0	0	14	1	0	0	14	1	16,5	1,1
Silábica com valor sonoro convencional	0	1	0	4	3	0	3	5	3,5	5,6
Silábico-alfabética	8	3	3	4	3	1	14	8	16,5	9
Alfabética	17	29	16	24	8	22	41	75	48,2	84,3%
Total de alunos	29[1]	33[2]	33	33	23	23	85	89	100	100

Notas:
1. Desse grupo, não foi possível avaliar cinco alunos em função da indisponibilidade deles para escrever.
2. Não foi possível fazer a avaliação de um aluno.

A análise dos dados acima mostra que:

- 27 alunos em 85 (31,8%) iniciaram o ano em estágios iniciais do seu processo de alfabetização (escritas pré-silábica e silábica sem valor sonoro convencional) e apenas um (1,1%) terminou o ano desta forma;

- 55 alunos em 85 (64,7%) iniciaram o ano já bem avançados (escritas silábico-alfabética e alfabética) e 83 em 89 (93,3%) terminaram o ano desta forma.

Como vimos, tanto os jovens e adultos como os alunos defasados idade/série começam o ano sabendo, em geral, muito mais do que as crianças que iniciam a 1ª série. Mesmo assim a escola costuma tratá-los como se não soubessem nada. Reconhecer o que já sabem, ajudá-los a confiar em sua capacidade de aprender e ensinar o que eles ainda não sabem é o que se espera de um profissional da educação.

É importante ter claro, no entanto, que, apesar de os mais velhos saberem mais, é muito mais fácil tanto ensinar como aprender a ler e escrever na educação infantil e no início do Ensino Fundamental. Por isso – e por tudo o mais –, ao primeiro sinal de defasagem, a escola precisa fazer um esforço para ajustar o seu ensino às necessidades de aprendizagem dessas crianças, que têm os mesmos direitos das outras que vão bem e não precisam de ajuda extra.

Daqui em diante vocês vão conhecer uma outra forma – apresentada pela professora Marlene – de organizar o registro do avanço dos alunos. Ela escreveu um longo relatório final onde analisa o processo que aconteceu durante o ano com cada um de seus alunos. Acreditamos que este relatório fecha o PROFA com chave de ouro.

Relatórios individuais da classe da professora Marlene

Compartilhando experiências

Meu trabalho em sala de aula é organizado por projetos, há muito tempo, mais especificamente, desde que descobri que esta é a melhor forma de manter os alunos curiosos, atentos, e indo em busca de um ideal comum a todos: o produto final do projeto.

No início desenvolvíamos um de cada vez, um ou dois por ano, apenas em algumas disciplinas. Com a experiência, veio a segurança e hoje trabalhamos com projetos em todas as disciplinas, desenvolvemos mais de um de cada vez, quando não conseguimos pontos comuns entre eles, outras vezes, um projeto dentro do outro, sobressaindo um em especial.

Tudo isso com o maior controle da situação, sempre permitindo que os alunos mantenham a vida do projeto, trazendo tudo o que sabem e ampliando seus conhecimentos através de pesquisas e estudos.

Anailton veio para a minha classe no final do 1° semestre, transferido de uma classe de aceleração em outro município, em virtude de mudança de residência.

Ao ingressar, lia convencionalmente, expunha suas idéias oralmente de forma clara e escrevia com clareza, mesmo cometendo muitos erros ortográficos.

Chegou muito quietinho, tímido e inseguro, mas rapidamente juntou-se a nós, entendendo o ritmo da classe: ritmo de aceleração, e entrou no esquema. Destacou-se no projeto "História do Brasil que conhecemos", resolvendo em um mês as questões que os outros resolveram em um semestre. Ele havia chegado recentemente do Nordeste e enriqueceu muito o projeto contando-nos coisas de sua região.

A irmã do Anailton é jogadora e ele colheu com ela subsídios para destacar-se também no projeto "Olimpíadas", compartilhando conosco suas experiências.

Entre essas e outras evidências de progresso, Anailton terminou o ano muito mais sabido do que chegou em julho. Melhorou a letra, que era muito feia, e também melhorou seu texto, agora escreve utilizando as estruturas próprias de cada tipo de discurso escrito.

Persistindo rumo ao ideal

Contra a prova de resistência do Anderson, a minha prova de paciência e a minha certeza de que ele era capaz de aprender.

Não lia, nem escrevia convencionalmente. A única coisa que às vezes aceitava escrever eram listas, onde em cada palavra acrescentava letras indiscriminadamente, sem a menor preocupação com a qualidade ou quantidade das mesmas, como se tivesse medo de refletir sobre a leitura e sobre a escrita

Chamava-me muito a atenção a sua oralidade refinada, a extensão do seu vocabulário e o seu grau de conhecimento de mundo. Era tão participativo, que muitas vezes tive que pedir que "desse um tempo" para ver se outros colegas sabiam.

Sabia conversar sobre quaisquer assuntos e expunha oralmente suas idéias de forma clara, o que me levou a crer que fosse letrado, bem antes de ser alfabetizado, e eu sabia que, quando começasse a escrever, teria um mundo de coisas para contar.

Investir na aprendizagem dele foi uma experiência singular, tive muita paciência e uma dedicação constante. Era preciso vê-lo nas entrelinhas, para ter certeza de que valia a pena esperar.

Ganhei sua confiança conversando, falávamos muito, com pouca cobrança com relação à escrita e leitura, até que ele se decidisse a escrever. Minada a resistência, o aluno mostrou a "casa pronta": o texto de um autor extremamente competente. Foi lindo ler a sua primeira produção, depois de sete meses de um trabalho contínuo, intenso, incansável.

Pela experiência que tenho, trabalhando com adolescentes como o Anderson, ele não é um caso isolado, existem muitos iguais a ele, que nunca são percebidos, por não encontrarem em suas trajetórias escolares alguém disposto a voltar-lhes um olhar transformador para poder vê-los como alguém que está conosco hoje, mas pertence ao futuro.

Política governamental pró-educação

Ismael só teve acesso à escola aos doze anos e no início do segundo semestre abandonou os estudos porque precisava olhar os irmãozinhos menores enquanto a mãe trabalhava.

Iniciou o ano sem saber usar o caderno. Em quatro meses de aula, aprendeu a escrever o próprio nome, o nome dos familiares, dos colegas e até um bilhete, aprendeu a ler os nomes das ruas, dos ônibus, os rótulos e algumas outras coisas que o fizeram deixar de ser analfabeto, e engrossar, com a própria frustração, as fileiras dos analfabetos funcionais.

Ismael não é um caso isolado. Existem muitas crianças e adolescentes nessa situação. Seria mais fácil e acertado pensar neles hoje do que amanhã, organizando programas de ensino à distância, educação de adultos e outros que tentam erradicar o analfabetismo.

Para favorecer crianças e adolescentes vítimas dessas tragédias e prevenir o analfabetismo, deveria haver uma política governamental, pois não há nada que o professor possa fazer para manter essas crianças estudando.

Organizando o pensamento

Elaine iniciou o ano praticamente alfabética, só que parecia cometer todos os erros que tradicionalmente os recém-alfabetizados cometem e mais alguns que pareciam ser produzidos apenas por ela, e faltava-lhe a organização discursiva para produzir textos, por mais simples que fossem.

Iniciamos um intenso trabalho oral, ela precisava falar de si, tinha muita coisa "engasgada", desorganizada, fiz com que sentisse que falar ajuda a organizar o pensamento (ela não precisava de conselhos nem de julgamentos, só de alguém que a ouvisse), conversamos muito, nos intervalos entre uma lição e outra, pelo telefone, nos horários de recreio, sempre que havia um tempinho e aos poucos era perceptível a evolução da oralidade dela. Passou a usar com mais precisão os marcadores de tempo e espaço e deixou de contar muitos assuntos de uma só vez.

Depois começamos a falar por bilhetes. Escrever a ela fazia parte do meu planejamento da aula e pedia-lhe que me respondesse também por escrito.

A menina sentiu-se aceita, não só como aluna, mas como gente, sentiu-se aliviada e organizada para começar a próxima tarefa, que seria a escrita. Rapidamente descobriu o prazer de escrever, não escrevendo "coisas para a professora ler", mas para comunicar-se. No final do ano, produzia textos muito bem elaborados e que fluíam naturalmente.

O fantasma do fracasso

Medo era tudo o que Keila trazia na sua "bagagem". Demorou muito para que eu a ouvisse falar. Tremia a qualquer tentativa minha de aproximação. Parecia querer ver-se livre das palavras, escrevendo-as rapidamente, sem nenhuma reflexão e sem a menor preocupação com a qualidade ou quantidade de letras a serem usadas.

Respeitei o seu medo, incentivando-a a confiar em mim e principalmente fazendo-a perceber que eu não ia culpá-la mais uma vez pelo seu fracasso, mas que estava na hora de aprender.

Quanto à escrita e à leitura, foi evoluindo progressivamente, até tornar-se uma das "histórias de alfabetização" mais lindas que vivenciei neste ano, e quanto à oralidade, sensibilizou-me no dia em que ela chamou uma amiga como se precisasse de uma testemunha, ou cúmplice, as duas aproximaram-se de mim e Keila disse: "Professora, eu amo você porque agora, com você, eu estou aprendendo a ler e a escrever".

Estar aprendendo e ter ciência de que está aprendendo são fatores muito importantes para estes adolescentes que já passaram por histórias de fracasso escolar. É como se eles fossem atores e espectadores nos palcos da vida, vendo o sonho virando realidade ou os garranchos virando letras e a escrita vindo a existir.

Problemas de aprendizagem?

Os problemas que normalmente chamamos de "problemas de aprendizagem" deixam de existir quando temos um projeto que favoreça isso.

Pude prová-lo, com muita clareza, trabalhando com o Saimon. Ele reunia todas as características necessárias para que fosse tido como "mais um problema": dificuldades neurológicas, visuais, auditivas, fonoaudiológicas, a omissão da família e, em conseqüência de tudo isto, uma grande falta de limites.

Acompanhar sua trajetória até tornar-se um autor e escritor competente foi uma tarefa desgastante mas muito gratificante.

Apesar de acreditar na possibilidade de reversão de histórias de fracasso escolar e já ter vivenciado muitas delas, sei também que, depois de instalado o problema, revertê-lo é muito difícil para o professor e para o aluno, por isso, acho que medidas preventivas devem ser tomadas na educação infantil e nas série iniciais do Ensino Fundamental para que histórias como esta não sejam tão constantes.

"Estudar para quê?"

O que faz com que as crianças percam o interesse pelo estudo é muitas vezes a falta de significado e de função social dos conteúdos abordados. Tenho observado isto constantemente e ficou ainda mais evidente, neste ano, trabalhando com Thiago.

Thiago foi um aluno que eu amei muito, apesar de ter sido desgastante conviver com suas travessuras e seu temperamento difícil. Aos doze anos, ele tinha uma experiência de vida incomum entre adolescentes da sua idade: trabalhava no supermercado, distribuindo panfletos, e, quando, não era cobrador de lotação, jogava videogame, futebol, tinha sempre o seu próprio dinheiro e preferia trabalhar a estudar.

Todas as coisas que ocupavam o seu tempo (fora os estudos) davam-lhe prazer, serviam para alguma coisa, e estudar, para que servia? "Para tirar notas e passar de ano" [...] "vai passando, passando, pra que, se o pai nunca passou e não morreu".

Após muitos diálogos com ele e com os pais, fui convencendo o menino de que havia tempo para tudo e que agora era tempo de dedicar-se mais aos estudos, mas só a partir do segundo semestre começamos a entrar em acordo.

Meu desafio era tornar as aulas cada vez mais prazerosas, transformar em conteúdo a realidade dele – o supermercado, o lotação, os jogos, tudo de que ele gostava. E assim ele aprendeu a ler e escrever, aprendeu a gostar da escola e deixou de faltar às aulas.

O que é preciso saber?

Fábio cursou em 2000 o seu sexto ano de escolaridade e iniciou este ano sem escrever e sem ler convencionalmente uma só palavra. Negava-se terminantemente a escrever ou participar das atividades, tanto que não tenho nem sequer uma atividade dele que tivesse sido feita nos primeiros dias de aula.

Logo no início do ano descobri que os pais eram caseiros de um sítio situado a alguns quilômetros da escola e que o menino entendia de tudo relacionado a plantio, irrigação, criação de animais, compra, venda, troca, trabalho duro (tinha que vigiar o sítio contra "ladrões de galinha") e entendia até de animais silvestres que encontrava no caminho do sítio para a vila.

Ninguém mais na classe sabia estas coisas e o Fábio sentiu-se muito importante por poder compartilhar conosco coisas tão interessantes e até buscou aprofundar os seus conhecimentos, pesquisando, perguntando para outras pessoas, observando o "seu" meio, só para ter mais o que nos ensinar.

Quando ele já estava bem empolgado, propus a escrita destas experiências, para que ficassem registradas. Foi fácil. Primeiro precisou de escribas, depois aceitou escrever – o que nós chamamos de "Manual do Sitiante Mirim" –, utilizando-se das hipóteses de escrita que já tinha. E assim foi até que passou a acompanhar os colegas nas atividades da classe. Infelizmente ele não terminou o ano escrevendo com autonomia, mas com a interferência do professor ou de algum colega, escreve e lê convencionalmente.

"…se fosse para aprender sozinho…"

Silvio tem uma trajetória escolar muito prejudicada, por ser portador de uma deficiência física, que o afastou do convívio social. Está com treze anos, seis dos quais passou escondendo-se de tudo e de todos na escola. Nunca se aproximou das professoras, nem aceitou a aproximação delas. Nunca teve amigos, estava sempre sozinho e, quase como conseqüência desse isolamento, passou seis anos na escola sem aprender a ler e a escrever.

Bem no início do ano, a meu pedido, iniciamos um trabalho, ele, a psicóloga do posto de saúde e eu, para ver se conseguíamos ajudar o garoto. Logo no início do tratamento ele teve uma reação inversa, tornou-se agressivo, até violento, e, após quaisquer dificuldades, chorava convulsivamente, queria auto-afirmar-se e o fazia de forma inadequada, causou alguns transtornos e continuava aprendendo muito lentamente.

A partir do meio do ano, estabilizou-se emocionalmente e começou a aprender.

Merece destaque o fato de que no início do ano, bem antes de escrever convencionalmente, Sílvio foi co-autor, junto com um colega que também não lia nem escrevia convencionalmente, de uma peça teatral muito bonita. Tenho certeza de que este fato é fruto de muita leitura ouvida. Leio muito para eles e enquanto não escrevem vão ampliando o repertório de conhecimentos.

O tempo foi curto para que Sílvio alcançasse os pontos de chegada, propostos para as classes de aceleração, mas foi o suficiente para que ele provasse que é capaz de aprender e superar-se a si mesmo.

Ele precisa de muita ajuda, mas segundo palavras da mãe, referindo-se a uma situação vivida… "Se fosse para aprender sozinho, não precisava de professor".

Vítima da desinformação

Tiago foi vítima da falta de informação dos pais. Nasceu com alguns problemas de saúde causados por um parto prematuro e difícil, por isto a família resolveu "poupá-lo", colocando-o na escola apenas aos dez anos e não lhe impondo nenhum limite até então.

Ao ingressar na escola, foi novamente vítima dessa desinformação: a família não comunicou à escola que ele tinha dificuldades específicas e foi rapidamente rotulado, discriminado, tido como indisciplinado, desinteressado e apático, porque "não respondia aos estímulos que facilitariam a aprendizagem, por mais que fosse motivado".

Iniciou, então, uma trajetória conturbada e de fracassos constantes. Esteve comigo, por dois anos, ou seja, segundo e terceiro anos de escolaridade.

A aprendizagem dele é muito lenta, mas é progressiva, ao contrário do que as pessoas pensavam.

Hoje ele já lê convencionalmente, embora com dificuldades, e o mesmo acontecendo com a escrita. Precisa da ajuda do professor e dos colegas.

Ler e escrever não é tudo o que ele aprendeu. Aprendeu a confiar em si mesmo, a conviver com o outro, a conversar, a reivindicar seus direitos, cumprir com os seus deveres, ter amigos, sorrir e ser feliz.

Leitura significativa

Sempre que indico um livro para os meus alunos ou escolho um para ler para eles, tomo certos cuidados: leio antes, faço as minhas reflexões sobre o tema central, procuro saber o que eles já sabem sobre o mesmo, avalio as possíveis interpretações que dariam ao texto etc. Toda esta reflexão me ajuda a mediar as discussões, que são feitas após a leitura e para que eu possa criar um clima de curiosidade e interesse.

Sinto-me à vontade para ler com eles quaisquer livros, desde que eu possa estabelecer um elo entre eles e o livro lido: um tema que tenha a ver com eles, personagens parecidos com eles, a possibilidade de contato com o escritor, livro de um autor conhecido etc. Para isto é preciso que eu conheça muito bem os meus alunos e saiba que tipo de leitura lhes dá prazer.

Rosineide iniciou o ano alfabética e ao longo do ano revelou-se uma boa aluna, mas não tinha o hábito de ler, por isso seu vocabulário era escasso e era muito pouco criativa. Nos momentos de leitura, ela foi descobrindo que ler é prazeroso. Ela parecia sorver cada palavra, cada expressão, cada entrelinha, cada história ouvida. Tinha até uma posição característica para estes momentos: colocava o dedo polegar da mão direita na boca, com a outra mão coçava a orelha sua ou da amiga do lado e não piscava.

Terminada a leitura, quando a roda era aberta, era sempre a primeira a falar e sua fala era sempre fazendo referências ao livro lido, a um fato, um acontecimento, um outro livro, a um filme assistido ou até uma experiência vivida pelo grupo-classe. À colocação dela seguiam-se as de outros e, enquanto eles falavam, eu avaliava o quanto haviam entendido ou não da leitura.

Escrever ou grafar?

Recebi Welson no início do ano com o seguinte histórico: "Não fala e não escreve nada". Era verdade, ele não falava e do que escrevia não se entendia nada. Todos se conformavam dizendo que era assim também com a irmãzinha, aluna da 2ª série.

Iniciamos um intenso trabalho, para vencermos essas barreiras. O primeiro passo foi a observação. Percebi que ele não falava, mas aceitava que eu falasse com ele. E eu falava, falava muito, sem cobranças, sem demonstrar perturbação por "falar sozinha" e, sobretudo, sem me cansar, e ele respondia por acenos, depois por monossílabos, depois com frases curtas, até que naturalmente, mas bem baixinho, só então, descobrimos que ele tem dificuldades na pronúncia de alguns sons e palavras, talvez por ter demorado tanto para falar. Ou será que era por isto que ele não falava?

Quanto à leitura, percebi logo que ele compreendia pequenos textos, porque interpretava questões simples de múltipla escolha, e também, após a roda de leitura, eu lhe fazia perguntas simples que pudesse responder por acenos e ele respondia acertadamente.

A escrita foi outra surpresa. Ele escrevia quase que alfabeticamente, o que não conseguia era grafar a maioria das letras. Foi outro trabalho árduo, após tantos anos de escolaridade, ensiná-lo a grafar até o "a".

Welson não foi o primeiro caso que tive com estas dificuldades entre os alunos de Classes de Aceleração. Talvez isto tenha facilitado o diagnóstico e o trabalho, pois as experiências que vamos adquirindo com a prática, depois de refletidas, compreendidas, tematizadas e compartilhadas, nos ajudam a enfrentar situações semelhantes e propor encaminhamentos.

Chegou o final do ano e ele ainda escrevia algumas palavras de forma ilegível e eu lhe dizia: "Será que numa classe de 5ª série, onde há quarenta alunos como você e cinqüenta minutos de aula, o professor vai ter tempo pra lhe perguntar o que está escrito? Então, pensa nesse professor, vai lá e arruma" (no final do ano eu já podia falar assim, porque agora ele já sabia o que eu estava dizendo).

Acabamos o ano assim, com muita coisa ainda por acertar, mas o Welson fala como todos os colegas e escreve, sim. Só não sei há quanto tempo ele escreve e ninguém sabia.

O mundo na sala e a sala no mundo

Angélica era uma menina muito carente, dessas que não têm televisão em casa, não vão quase a lugar algum e não conhecem outra forma de vida além da que vivem.

Sem dúvida isto torna qualquer aluno limitado, pouco criativo, eles não têm do que falar. Como falariam daquilo que não conhecem? Penso que a escola precisaria investir muito mais nessas crianças, teria que fornecer-lhes muito mais referências de mundo, teria que levá-las a enxergar do outro lado do muro, para que, a partir da aquisição de uma nova visão do mundo, eles tivessem mais motivação e incentivo até para buscar outras alternativas de vida.

No meu caso optei, nesse como em outros anos, por proporcionar aos meus alunos, tendo como objetivo os mais carentes, alguns momentos de atividades extraclasse, que bem poderiam ser incluídas na minha proposta de trabalho, ou seja, não seria o lazer pelo lazer.

Foram momentos simples como:

- irmos todos juntos ao correio, observando no caminho a paisagem local, a vegetação, o comércio do bairro, a numeração das casas etc.;
- num dia de calor, irmos todos ao bar da esquina tomar um guaraná e ver quantos copos cabem dentro de um litro, comprar um bolo e fazer o recreio de um determinado dia na casa da professora;
- fazer uma caminhada ecológica, subir em árvores, colher frutos e ter noções de sobrevivência;
- fazer um churrasco na casa da professora, para encerrar o semestre letivo e assistir a um filme que esteja em cartaz ou que seja associado a algum conteúdo;
- fazer uma visita a uma senhora que esteve doente;
- visitar o Mundo Mágico no Cefam (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério);
- ir ao circo que estava no bairro.

Como eu disse, esta teria que ser uma preocupação da escola como entidade responsável pela socialização de conhecimentos, mas enquanto isto não acontece, vou fazendo a minha parte por conta do prazer de ver o meu trabalho dar certo.

Bem, voltando a falar da Angélica, era prazeroso ver como, durante estas atividades, ela vibrava de alegria. Seu rostinho cabisbaixo e seu olhar lento e sem brilho assumiam um outro visual.

Descobrir que estes momentos existem é uma porta aberta para que a menina lute pelo seu direito a eles. Angélica começou o ano escrevendo mal alfabeticamente e terminou escrevendo bem.

Heterogeneidade da classe

Gislaine iniciou o ano alfabetizada. Tinha apenas muitas questões ortográficas para resolver e algumas dificuldades para adequar a escrita ao tipo de texto que queria escrever.

Se a classe já era de início muito heterogênea, o avanço "acelerado" da Gislaine acentuou ainda mais essa característica do grupo. Tudo o que eu lhe apresentava como desafio era por pouco tempo, pois rapidamente ela dominava a situação.

No mês de setembro fizemos uma eleição para termos dois "representantes da classe", ela colocou em sua proposta de trabalho "ajudar os colegas que ainda não sabiam a lição". Tendo sido eleita, iniciou a atividade ajudando em especial um colega, que tinha dificuldades específicas. De início achei que não fosse dar certo, que não seria justo ou que tiraria o tempo

dela de aprender coisas novas, mas ela traçou o seu plano, propondo-se a pesquisar coisas novas para ensinar aos colegas, então achei viável.

Com pouco tempo a heterogeneidade da classe, que tanto me havia assustado, passou a ser um facilitador da interação e do trabalho solidário e uma oportunidade para despertar os autodidatas, que com certeza abrirão seu próprio caminho.

Trabalho em grupo

Osmar não era meu aluno, oficialmente. Era de uma 4ª série comum, onde começou a "dar problemas" por estar junto com o irmão, e como não aprendia a ler, eu o "adotei" para ver se podia ajudá-lo.

Chegou à classe no início do segundo semestre e pegou o nosso jeito rapidinho. Adorava trabalho em grupo. Quando um aluno diz isso, pensa-se logo que quer encostar-se nos outros ou que não sabe fazer a lição. Não era o caso dele, parecia precisar se apoiar em alguém ou quem sabe precisasse de cúmplices, e não era um componente passivo no grupo, era muito ativo e participava com uma segurança incrível, o que não acontecia quando trabalhava sozinho.

Era um prazer para ele ajudar-me a organizar o grupo, parecia entender de "parcerias", um cuidado que tenho ao montar grupos, sempre colocando juntas crianças com saberes diferentes: um que tenha facilidade para registrar, outro que goste de falar, outro para ser observador etc. O menino parecia saber de tudo isto. Nunca explicitou, mas quase sempre acertava os parceiros ideais.

Terminou o ano lendo com fluência e entendendo o que lia, isto parecia ser antes o seu maior desafio. Escrevia com algumas falhas, mas sem comprometer a intenção do texto.

Lição de casa

Em todo este período no qual venho trabalhando com grupos com defasagem idade-série, um dos maiores desafios que tenho enfrentado é a administração da lição de casa.

Alguns alunos trabalham e não têm tempo para as tarefas. Outros não têm tempo e local apropriados e trazem tarefa e cadernos sujos, malfeitos, amassados. Para os que têm tempo, dar lições que já sabem, acredito ser desnecessário, porque seria como fixar conteúdos, e não acredito nisto. Se dou lição que não sabem, não fazem porque não têm quem os oriente. Se dou uma pesquisa, nunca têm material disponível. Então passo o ano inteiro perguntando: "Fez? Não fez? Por quê?"… E com isto perco muito tempo.

Então decidi já há alguns anos que lição é leitura e dificilmente dou outra atividade. Na primeira reunião de pais, deixo isto bem claro e assumimos juntos esta responsabilidade. Tem dado certo. Eles podem ler o que quiserem: jornal, revista, Bíblia, hinário, gibis, rótulos, listas de compras, nomes das ruas por onde passam, nomes dos ônibus que passam por determinado ponto, desde que no dia seguinte, em roda de conversa, falem sobre o que leram.

Digo-lhes sempre que aprendi a ler e escrever lendo pedaços de jornais e revistas na quitanda onde eu trabalhava, desde os sete anos, com o meu pai, ajudada por ele, que quase não lia nem escrevia.

Eles incorporam a minha história e aceitam o desafio para o ano inteiro. No entanto, neste ano chamou a minha atenção a seriedade que Rosilene deu ao fato. Como não tinha livros em casa, todos os dias levava um da biblioteca da classe para ler em casa. Lia para os irmãos menores, para os amigos, e no dia seguinte comentava com o grupo.

Lição de casa, para ela, era algo sagrado, significativo, prazeroso, quando ela podia realmente aprender, ampliar seu repertório de conhecimentos e seu vocabulário, passando a ser uma leitora competente, apta para descortinar, através dos livros, um mundo novo.

Sistematizando os conhecimentos

Aos sete anos eu já escrevia algumas palavras, reconhecia outras e fazia a leitura (na verdade, acompanhava o que sabia que estava escrito, hoje eu entendo isso) de hinos e versículos bíblicos.

Quando ingressei na escola, minha professora, como era de se esperar há quarenta anos, era tradicional, e eu tive que fazer "ziguezague" por alguns dias, depois obedecer a todo aquele ritual determinado pelo silabário.

No início achei que aqueles símbolos fossem letras que a minha mãe ainda não havia me ensinado, depois acho que deixei de pensar, somente obedecia. Ia escrevendo quantas vezes a professora pedisse, todas as famílias silábicas, com muito capricho eu ia enchendo linhas, folhas, cadernos. "Aprendi" tudo, sempre fui excelente aluna, mas só aos trinta anos, cursando o magistério, fui descobrir por que copiei tantas vezes os "BA-BE-BI-BO-BU" da vida e todas aquelas coisas que nunca formaram um sistema na minha cabeça.

Assim aconteceu com o Anderson: passou seis anos aprendendo coisas que nunca descobriu para que serviam, ele nunca sistematizou esses conhecimentos e talvez tenha sido um pouco mais crítico que eu, pois recusou-se a aprender.

Neste ano fiz-lhe uma proposta diferente: aprenderia tendo o texto como unidade didática, ou seja, partiria de algo que soubesse o que era – textos selecionados, compreensíveis, alegres, de autores consagrados ou não, mas que tivessem jeito de vida, e não de lição de escola.

No início Anderson ficava me olhando sem acreditar que assim ele fosse aprender e de vez em quando me perguntava se era o T do tatu… se era S do sapo. Eu respondia que S só existia um e que podia ser de Saimon, de Sílvio, de sapo, de sonho e de escola (falava e mostrava o S na palavra).

Claro que ele nunca conseguiu explicitar, mas acho que quando ficava me olhando queria dizer: "Então é só isso?".

Os vícios adquiridos e as frustrações sofridas em seis anos de escolaridade e mais alguns problemas específicos emocionais e de relacionamento que ele tinha fizeram com que a aprendizagem fosse muito lenta, mas ele aprendeu a sistematizar os conhecimentos, aprendeu a ler, escrever e ouvir.

Infelizmente não terminou o ano produzindo com autonomia, precisa da intervenção constante do professor e dos colegas, mas provou que, a despeito de tudo, é capaz de aprender.

Apoio da família

Quando, no início do ano, se assume, por opção, uma classe como a que assumi neste ano, com alunos defasados, com relação à idade-série, frustrados pela seqüência de fracassos, auto-estima zero, sem querer aprender a ler e escrever e "indisciplinados", é preciso planejar rápido as ações para reverter a situação. E não há nada que eu mais queira que dê certo como o meu trabalho com cada aluno.

Uma das principais ações que vejo como possibilidade passível de acerto nestes casos é o apoio da família, porque reconheço como imprescindível a parceria escola-família para que os alunos voltem a confiar na escola e possam retomar a trajetória proposta para o ensino fundamental, com sucesso.

Logo após os primeiros contatos com os alunos, já procuro estabelecer o diálogo com os pais. No início, mando recados como os de costume e dificilmente tenho respostas. Procuro compreender este silêncio, pois sei que os pais já receberam centenas de recados e chamados como estes e acham que já sabem o que a professora quer e na verdade eles também não sabem o que fazer, já acreditam que tudo o que podem fazer é sentar-se, ouvir a professora falar mal do seu filho, sentir o quanto isto dói e ver sua auto-estima ir baixando também.

A história de Manoel, de início, teve exatamente estas características, então comecei a mandar bilhetes assim: "Srs. pais, seu filho melhorou muito, gostaria que conversássemos para pensarmos juntos em algumas ações para que ele continuasse melhorando…"; outro mais ou menos assim: "Srs. pais, parabéns pelo filho saudável e inteligente que vocês têm. Precisamos conversar sobre algumas formas de aproveitarmos melhor a inteligência dele…" (quando escrevia bilhetes assim, não agia com falsidade ou demagogia, eu falava dos pequenos avanços que já começavam a despontar dentre os escombros de uma trajetória dilacerada pelo fracasso).

Os pais começaram a vir para a escola, veio a mãe, o cunhado, a irmã, até o pai ligou para ter notícias, e quando eles não vinham eu ia até a casa deles (em missão de paz). Estabelecida a parceria, Manoel não teve outra saída a não ser ficar do nosso lado, mesmo porque era o único lado. Melhorou muito, aprendeu a ler, escrever e, num dos primeiros textos, escreveu que ficava muito triste quando fazia bagunça e deixava a professora e a mãe nervosas.

Durante todo o ano, comportou-se como um adolescente difícil, mas saber que os pais e eu lutávamos juntos pelo seu sucesso o sensibilizava muito, e acredito ser este um caminho fértil na luta pela sua recuperação.

Optando pela sobrevivência

Reginaldo tem dezessete anos, é um menino caprichoso, tem um vocabulário riquíssimo e muita vontade de aprender. Por ter começado a trabalhar muito, cedo e nunca ter conseguido conciliar escola e trabalho, começou a estudar aos dezesseis anos, ou seja, no ano passado, quando freqüentou apenas 50% das aulas.

Neste ano aconteceu o mesmo: freqüentou até o meio do ano e abandonou para trabalhar no lixão, onde tem que separar material reciclável, na parte da manhã, vendê-lo à tarde, para alimentar-se à noite. Novamente eu sinto falta de uma política governamental que garanta aos Reginaldos da vida o direito à educação. Talvez esta tenha sido a última oportunidade que ele tenha tido de freqüentar um curso regular, e perdeu porque "estômago" é prioridade.

De leitura e escrita sabe apenas o suficiente para ter tirado os documentos como "alfabetizado", mas na verdade não tem tempo para alfabetizar-se, porque, para o sustento da família, são fundamentais os dois ou três reais que ele ganha por dia no subemprego para o qual a vida o empurrou e onde o sistema não conseguiu impedir que ele ficasse… Por quanto tempo?

*Grupos de reforço**

Durante as primeiras semanas de aula, fiz uma avaliação diagnóstica da classe, para começar a conhecê-los, saber o que já sabiam e onde eu precisaria investir mais para que avançassem. A situação da classe era tão caótica que eu teria que montar já os grupos de reforço e teria que atender todos, primeiro porque todos precisavam e segundo porque não queria discriminá-los logo de cara, separando "bons" e "ruins".

Apesar de estarem todos defasados, possuíam hipóteses de leitura e escrita muito diferentes. Então os separei em três grupos: os que não escreviam convencionalmente, os que escreviam convencionalmente, mas não produziam textos, e os que produziam textos, mas com muitas falhas, sem pontuação, omitindo os marcadores de tempo e espaço, sem elementos de coesão ou com muitas marcas de oralidade.

Diego iniciou no grupo dos que não escreviam textos, logo depois passou para o dos que produziam textos, embora com pouco domínio da estrutura própria do discurso escrito, passou rapidamente a escrever com clareza, mesmo cometendo erros ortográficos, sem contudo comprometer a compreensão, e no final do ano já não precisava de reforço.

Construindo o futuro

"Construindo o futuro…" Esta é uma expressão que quase se materializa em meu discurso, quando me refiro ao meu prazer de dar aulas e à forma como conduzo cada atividade que desenvolvo em sala de aula.

Nem sempre as coisas saem do jeito ideal, muitas vezes sinto-me limitada, frustrada… Mas este é o meu maior projeto pedagógico: ajudar a construir, com a ponta do lápis, linha por linha, o futuro de cada criança que passa por mim.

Neste ano era projeto da escola trabalharmos com os alunos, durante o primeiro semestre letivo, a história do "Brasil 500 Anos". Eu até tentei desenvolver o tema com a minha classe, mas notei logo de início que não conseguiria atraí-los. Com muita criatividade, teria que adaptar o tema à realidade dos meus alunos. Afinal, era difícil, naquele momento de constituição do grupo, falar de

* Esse nome, tão inadequado a um programa como o nosso, é o que continua a ser utilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

história do Brasil a quem não tinha ainda noções da própria história, ou falar dos "vultos" da nossa história quando o "vulto" que eles conheciam era a mãe chegando do trabalho bem tarde da noite.

Essa expressão, explicitada irreverentemente por um aluno, deu início ao nosso projeto: "História do Brasil que Conhecemos". Trabalharíamos o papel e a importância das famílias dos alunos na formação da história do Brasil, e a responsabilidade de cada um de nós como sujeitos na construção dessa história. Seria a sistematização de uma trajetória já conhecida por eles.

O tema deu gancho a subtemas como: A Formação do Povo Brasileiro, O Negro na História do Brasil, Os Primeiros Habitantes da Nossa Terra, Árvore Genealógica de Cada um de Nós, Origem dos Nossos Pais (gráfico), De Onde Viemos (gráfico), Folclore da Nossa e de Outras Regiões Brasileiras, Divisão Política do Brasil, Biografias, Autobiografias, Lista das Principais Cidades Paulistas, Músicas etc. O projeto durou um semestre letivo e o produto final foi uma noite de autógrafos, onde pais e alunos assinaram a própria história.

Durante todas as etapas do projeto, aconteceram momentos marcantes dos alunos descobrindo-se a si mesmos, mas nada foi tão marcante quanto o Iran descobrindo a própria identidade. Ele não sabia nada de si, nem o nome dos pais e muito menos o dos avós, a cidade onde nascera e muito menos por que viera para São Paulo. Todos os colegas envolveram-se muito para ajudá-lo. Ele não escrevia convencionalmente, mas sempre achava escribas, que registravam suas descobertas.

Iran tem dificuldades que não foram superadas ainda, tem uma trajetória escolar muito complicada. Procurei a ajuda da psicóloga do posto e de outras colegas, para acharmos juntas o caminho, mas terminou o ano e nós não o encontramos. Fiquei muito frustrada por isto, pois foi o único da minha turma que não foi alfabetizado.

Mas tenho certeza de que, mesmo com suas raízes, com a sua história, esse período foi marcante para ele, e agora ele pode prosseguir sabendo quem é e sabendo melhor o que quer vir a ser.

O essencial é a vida

Quando estava no segundo ano do Ensino Médio, meu professor de desenho geométrico surpreendeu-me escrevendo poemas durante a sua aula. Ele ridicularizou-me durante o restante do ano e, ao final, conseguiu reprovar-me. Não preciso dizer que achei um fracasso não meu, mas do sistema, afinal eu era ótima aluna em Matemática e em Português, boa aluna em Ciências, História e Geografia, tinha notas boas nas outras matérias e escrevia poemas para todas as colegas da classe presentearem os namorados.

Mas se o meu professor pensou que com esta reprovação eu fosse aprender a desenhar, enganou-se, porque não aprendi até hoje. Tudo o que ele conseguiu foi que a perda daquele ano atrapalhasse minha vida e levasse muitos anos para ser superada.

Nestes dias ouvi de um professor na faculdade que "o essencial é a vida e tudo o mais deve estar a serviço da vida". Refletindo sobre isso, cheguei à conclusão de que se a escola partisse desse conceito, os alunos todos seriam muito felizes e, quando saíssem da escola, sairiam preparados para a vida.

Essas reflexões convergem com a minha curiosidade sobre Miriam. A menina era muito boa em desenho e em Ciências, compreendia bem as outras disciplinas, tinha um desempenho progressivo em Português, mas tinha um medo fora do comum das atividades de matemática. Não era nem medo de errar, era medo de aprender. Sempre que chegava a hora da Matemática ela dizia: "Prô, matemática não…", "…mas eu não quero aprender".

Não sei de onde surgiu todo esse trauma, mas me vi responsável por acabar com ele, porque a matemática deve estar a serviço da vida e não deve servir para complicar a vida de ninguém. Ensinar matemática para Miriam foi um trabalho muito específico, feito com muito carinho, respeito e amor pela vida dela, e eu sempre dizia: "Aprender matemática é como aprender a andar, a gente cai, machuca o joelho, mas não desiste, porque sabe que é bom e útil".

Ela perdeu a aversão pelos números, e aprendeu muitas coisas, talvez nem tudo que seu potencial teria permitido, mas aprendeu principalmente que saber matemática é necessário, pode ser interessante e facilita a vida. (Apesar de estar narrando a trajetória dos meus alunos na disciplina de português, achei que fosse interessante citar o caso específico da Miriam.)

A música como recurso de aprendizagem

A música oferece excelentes situações de aprendizagem para alunos "defasados". Por serem já adolescentes e terem muita afinidade com ela e por ser um tipo de texto de fácil acesso.

No início enfrentamos algumas dificuldades quanto à escolha das músicas, eles queriam ouvir *rap* e outros ritmos modernos, quase sempre sem uma letra de qualidade. Fizemos um acordo, eu ouviria a que eles sugerissem e eles ouviriam a que eu sugerisse. Este acordo mantinha antes de tudo o clima de respeito de todos pela opção de cada um. A música a ser trabalhada era escolhida sempre de forma democrática, o que garantia o direito de voto.

Neste ano trabalhamos diversas canções, como etapas dos projetos, como por exemplo: projeto Água – "Planeta Água" e "Asa Branca"; projeto Contos de Fadas – músicas folclóricas; projeto Festa Junina – "Pedro, João, Antonio"; projeto História do Brasil que Conhecemos – "Tocando em Frente", "Não Vou me Adaptar", "Tal Liberdade", e muitas outras.

As letras das músicas nos permitiam atividades tanto de leitura convencional como de ajuste do falado ao escrito, por serem de fácil memorização. Também fazíamos debates, e era durante estes que o Nélio sempre se destacava. Tinha uma opinião própria muito definida e aprendeu a respeitar a opinião dos colegas, o que lhe era muito difícil no início do ano.

Sempre que eu pedia uma sugestão de música com tema definido, ele era o primeiro a trazê-la. Quando eu sugeria a escrita em grupos das músicas que os alunos conheciam, ele apresentava muitos nomes e na hora de cantar, não se preocupava com a própria desafinação, enchia os pulmões e cantava.

Perfil da classe

Foi interessante traçar assim o perfil da minha classe. Cada uma das habilidades citadas nem sempre são características específicas de apenas um aluno, nem eu trabalho com eles tão individualmente. Eu quis apenas enfatizar que trabalho com um grupo que tem necessidades e direitos individuais, que eu tenho que conhecer e procurar atender.

Cada aluno tem seu jeito próprio de aprender. Conhecendo-os bem, sabendo dos seus pontos fracos e fortes, seus anseios e ideais, posso planejar ações que contemplem todas as formas de aprendizagem.

É impossível que se acredite num projeto milagroso por excelência. Por maior e mais rigorosamente elaborado que seja o projeto a ser desenvolvido, o ingrediente principal para que ele dê certo é a vontade que o professor precisa ter de que isto aconteça, a sua determinação diante das dificuldades e a sua disponibilidade para transformar o ideal em realidade.

Ficha técnica

Equipe pedagógica responsável pelo Programa

Supervisão pedagógica
Telma Weisz

Coordenação geral
Rosana Dutoit
Rosaura Soligo

Cristiane Pelissari
Rosa Maria Antunes de Barros
Rosa Maria Monsanto Glória
Rosângela Veliago

Equipe de produção do material escrito e videográfico
Beatriz Bontempi Gouveia
Célia G. Prudêncio de Oliveira
Débora da Silva Vaz de Almeida
Débora Rana
Ione A. Cardoso Oliveira
Mara Sílvia Negrão Póvoa
Marta Durante

Organização geral da Coletânea de Textos do Professor
Cristiane Pelissari

Colaboradora
Gisele Goller

Agradecimentos
Adélia Prado, Antônio Prata, Bartolomeu Campos de Queirós, Carlos Heitor Cony, Frei Betto, João Ubaldo Ribeiro, Heloisa Prieto, Laerte, Mario Prata, Moacyr Scliar, Rubem Alves, Ruy Fabiano, Tatiana Belinky e Thiago de Mello

Alice Romeiro, Ângela Martins,
Aparecida Costa Soligo, Bia Proença, Clodo Santos, Sonia Mirio, e a todos os que enviaram sugestões e críticas para os instrumentos de avaliação do Programa.

Aos companheiros da SEF: Anna Carolina Dantas, Anna M. Lamberti, Cristiana Martins de Azevedo, Irla Martins, Lincoln dos Santos Pinto, Marisabel Lessi Mello, Marlene Oliveira, Patrícia de Freitas Alves e Tiago José Fonseca de Oliveira

Agradecimento especial
Walter Takemoto

Projeto gráfico
ADAG Serviços de Publicidade Ltda.

Edição
Elzira Arantes

Editoração eletrônica
Alex Furini

Revisão
Paulo Roberto de Moraes Sarmento

PESQUISA INICIAL COM OS CURSISTAS DO PROFA

Orientações aos Formadores

Caros formadores

O questionário anexo foi preparado para ser respondido por todos os cursistas, com a finalidade de oferecer uma série de informações a respeito de sua prática pedagógica, e dos resultados que obtinham no desempenho de seus alunos, **ANTES DE PARTICIPAREM DO PROFA.** Esta pesquisa é um instrumento importantíssimo, que poderíamos chamar de "avaliação de entrada". Destina-se a aferir conhecimentos, concepções e aspectos relevantes da prática realizada, bem como a reunir alguns dados sobre o desempenho dos alunos na fase anterior à participação dos professores alfabetizadores no Curso.[1]

A pesquisa será aplicada em duas situações diferenciadas: na primeira, acontecerá com o Curso em andamento (geralmente no período de finalização do Módulo 1, ou no início do Módulo 2); na segunda, ocorrerá logo no início do Módulo 1. Cada uma dessas situações tem suas peculiaridades, mas nos dois casos o papel do Coordenador de Grupo é fundamental, para esclarecer os professores quanto à verdadeira função deste instrumento para a avaliação global do Programa.

Com o Curso em andamento, haverá a vantagem de o professor poder compreender melhor as finalidades e a relevância deste instrumento, pois já conhece a proposta metodológica do PROFA e o papel que o conhecimento prévio e a experiência pessoal desempenham em uma proposta como essa. Mas haverá também uma desvantagem: algumas questões estão relacionadas a um trabalho realizado muitos meses antes, e ele terá como referência a situação atual em que, possivelmente, já adquiriu certos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período da alfabetização.

Quando o Curso estiver no início, a situação é mais ou menos inversa: a tendência é o professor não ter ainda compreendido muito bem a proposta metodológica do PROFA – e talvez atribuir às informações que se pretende obter razões e intenções diferentes das reais. Mas, por outro lado, como tiveram pouco contato com os conteúdos do Curso, não poderão basear suas respostas no que nele aprenderam.

1 Em relação aos cursistas que não são professores alfabetizadores, ver orientações mais adiante.

Nas duas situações, é necessário que vocês leiam previamente, com muita atenção, a carta de abertura e a pesquisa inteira, buscando identificar as questões que demandam maior discussão em seu grupo. Depois, é preciso que reservem um tempo, em um dos Encontros, para distribuir os questionários e fazer uma leitura deles com os professores, explicando muito bem o significado e a importância de uma pesquisa como essa em um programa de formação de professores com as características do PROFA. Trata-se de um programa nacional, destinado a alfabetizadores de diferentes segmentos, que pretende subsidiar a prática pedagógica de alfabetização e tem como conteúdo muitos temas e procedimentos complexos, alguns novos, outros retomados numa perspectiva diferente. É fundamental identificar o tipo de mudança que o PROFA poderá provocar de fato nas práticas de alfabetização; e isso depende de informações sobre o período anterior à entrada dos professores no Curso, e também do período correspondente ao término do Módulo 3. Assim será possível obter dados comparativos relevantes sobre o tipo e a amplitude das mudanças ocorridas.

Há pelo menos três questões importantes a destacar, em itens fundamentais da pesquisa, que certamente merecerão alguns esclarecimentos:

- No **item 5**, que se refere às atividades propostas pelos professores, evidentemente não se pretende que cada um explique como propunha as atividades especificadas, ou quais intervenções fazia. Para obter uma informação geral sobre a prática de alfabetização dos professores, será considerado nesse item o resultado do cruzamento de três aspectos: tipo de atividade, freqüência e época do ano em que era proposta. Outras informações que eles queiram apresentar sobre sua prática podem ser registradas no item 17 (Outras observações).

- No **item 11**, em que se pede ao professor para indicar sua maior dificuldade pedagógica, se pretende de fato que ele explicite suas dificuldades **diretamente relacionadas** a "como ensinar", ou seja, a "como fazer aprender", e não que registre, por exemplo, a elevada quantidade de alunos por classe, o excesso de faltas, a indisciplina e outros fatores desse tipo.

- No **item 13**, é usada a expressão "alunos com escrita alfabética" (e não "alunos alfabetizados"). Isso é intencional, pois se pretende identificar exatamente a quantidade de alunos que (no final do ano anterior) escreviam alfabeticamente, mesmo que ainda não ortograficamente. Entendemos que o uso do termo "alfabetizado" poderia remeter o professor a uma competência superior a essa que estamos pretendendo. Alunos com escrita alfabética são aqueles que, por exemplo, ao escrever o verso CIRANDA CIRANDINHA VAMOS TODOS CIRANDAR, além de fazê-lo corretamente poderiam escrever as variações abaixo, ou outras combinações parecidas:

CIRANDACIRANDINHAVAMOSTODOSCIRANDAR (sem nenhuma segmentação, mas com a correta ortografia)
SIRÃDA SIRÃDIA VAMOS TODOS CIRÃDAR (com a correta segmentação, mas com falhas ortográficas)
SIRÃDASIRÃDIAVAMOSTODOSCIRÃDAR (sem segmentação e com falhas ortográficas)
CIRANDA CIRANDINHA FAMOS DODOS CIRANDAR (com a correta segmentação, mas com falhas ortográficas relacionadas ao uso de certas letras que representam sons parecidos)
SIRA DACIRA DINA VAMOTO DOSIRADA (com problemas na segmentação e na ortografia, em especial, neste caso, nas marcas de nasalidade: "N" pós vocálico e "NH").

Além disso, outra informação merece ser ressaltada.

Se o cursista não for atualmente professor alfabetizador, mas já tiver sido, deve responder às questões relacionadas à prática de sala de aula remetendo-se ao último ano em que alfabetizou. Para tanto, basta substituir, nessas questões, a expressão NO ANO PASSADO por NO ÚLTIMO ANO EM QUE ALFABETIZOU. Quando o cursista nunca alfabetizou, deve responder apenas às questões que forem apropriadas a sua condição.

No momento de apresentar a pesquisa, vale a pena retomar a questão do contrato didático, e explicitar qual é o contrato que rege uma situação como essa, na qual o objetivo principal é retratar a realidade: espera-se que cada professor dê o melhor de si, sendo absolutamente **sincero** e **preciso**.

Nos grupos que já estão com o Curso em andamento, a discussão e a solicitação do preenchimento do questionário devem ser imediatas, assim que vocês receberem este material. Nos grupos que ainda vão começar, isso deve acontecer logo nos primeiros Encontros. Nos dois casos, recomenda-se propor o preenchimento do questionário como Trabalho Pessoal, uma vez que se trata de uma tarefa demorada, que requer muita tranqüilidade para refletir sobre os itens apresentados.

Conforme indicado na carta de abertura, os professores devem tirar uma cópia do questionário respondido e arquivar no Caderno de Registro; assim, poderão retomá-lo depois, quando forem responder à pesquisa final, semelhante a esta, incluída na *Coletânea de Textos* do Módulo 3. Da parte de vocês, são imprescindíveis os seguintes procedimentos:

- Controlar se todos os cursistas entregaram o questionário devidamente preenchido.
- Ler cuidadosamente todos os questionários, fazendo anotações em seu Caderno de Registro (ou em outro caderno) das informações que julgarem mais relevantes.
- Tabular[2] as informações (pelo menos as mais relevantes), para tê-las organizadas.
- Organizar e guardar os questionários, para o caso de seu grupo ser sorteado para compor a amostra dos que serão tabulados nacionalmente pelo Ministério da Educação.

2 Dispor em tabelas os dados obtidos, agrupando em classes e/ou categorias.

Quanto a esses procedimentos, é importante ressaltar alguns pontos.

- Esta pesquisa serve ao mesmo tempo para o Coordenador de Grupo conhecer melhor os professores do seu grupo (sujeitos do processo de formação pelo qual é responsável) e para subsidiar um processo de avaliação nacional.

- Os professores não precisam se identificar, mas todos devem entregar o questionário respondido. Geralmente, temos a expectativa de que todos se identifiquem, achando estranho um educador não se identificar em uma pesquisa sobre sua prática profissional. Entretanto, é importantíssimo que a identificação seja opcional, pois, nesse momento, o que mais interessa é colher dados sobre as concepções e a prática do conjunto de professores participantes do PROFA – e não de cada um deles em particular.

- Embora seja aconselhável que cada Coordenador de Grupo sistematize os dados da pesquisa para subsidiar seu próprio trabalho com o grupo, no âmbito do Ministério da Educação não será feita a tabulação de todos os questionários respondidos. Posteriormente, serão sorteados grupos de professores que representem uma amostra nacional – e os respectivos Coordenadores deverão enviar ao MEC os questionários, para que os dados sejam tabulados e analisados. Isso acontecerá com a pesquisa inicial, e também com a final. Portanto, é preciso deixar os questionários organizados e etiquetados por grupo (principalmente se o Coordenador tiver mais de uma turma). Além disso, para que não se percam as informações sobre a prática dos professores, há duas alternativas para os Coordenadores dos grupos sorteados: tabular para si próprio as respostas para todos os itens, ou tirar cópias dos questionários antes de enviá-los para o MEC.

Por fim, vale ressaltar ainda uma questão: é imprescindível que vocês deixem muito clara para os cursistas a importância dessa pesquisa: não só para o PROFA, mas também para todos os professores alfabetizadores, e para seus formadores. Como não serão tabuladas todas as pesquisas, os professores dos grupos que forem sorteados acabarão por representar todos os demais – esta é outra razão para que as respostas sejam dadas com muita precisão e sinceridade, pois se trata de uma pesquisa nunca feita até então. Seus resultados, por certo, servirão de subsídio para muitos estudos na área da educação.

EQUIPE PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Caro professor/cara professora

Como você sabe, o PROFA é um programa que pretende contribuir para melhorar a formação de professores alfabetizadores em todo o país. E – quanto a isso não há dúvidas – a qualidade da formação de professores tem conseqüências na aprendizagem dos alunos.

Não é novidade, para nenhum de nós, que os cursos de habilitação de professores nem sempre nos habilitam de fato para o exercício da nossa profissão. Muitas vezes, é nos cursos de formação em serviço (quando são oferecidos pelas Secretarias de Educação, e quando respondem às necessidades relacionadas à prática pedagógica) que se consegue adquirir conhecimentos relevantes para o trabalho com os alunos.

O objetivo desta pesquisa é colher informações sobre o trabalho de alfabetização que você realizava **antes de participar do PROFA**. Posteriormente, no término do Curso, apresentaremos outro questionário, para que você responda algumas questões semelhantes e avalie a relação entre o que foi abordado e o seu trabalho na sala de aula.

Por meio das propostas e materiais do PROFA, compartilhamos com você o nosso conhecimento sobre os processos de aprendizagem inicial de leitura e escrita e sobre a didática da alfabetização. Agora, esperamos de você principalmente duas coisas: que tire o maior proveito possível do Curso, em favor da aprendizagem de seus alunos, e que seja muito sincero e preciso nas respostas desta pesquisa, que é um dos instrumentos de avaliação do PROFA. Mas, para tanto, é preciso que você responda com muita franqueza e objetividade a todas as questões colocadas. É isso que permitirá a comparação desta pesquisa com a que faremos ao final do trabalho, para identificar a opinião de todos os professores cursistas (milhares, em todo o país) sobre a relação entre os conteúdos abordados no Curso e os resultados obtidos no trabalho pedagógico e no desempenho dos alunos – que é o que mais interessa, no final das contas.

Não é necessário que você identifique seu questionário, mas é preciso que informe ao coordenador de seu grupo quando estiver devolvendo a pesquisa respondida, para que ele possa ter controle do recebimento deste material.

Por fim, solicitamos que você tire uma cópia desta pesquisa, depois de preenchida, e arquive em seu Caderno de Registro, para que possa retomá-la quando o Curso estiver terminando e você for responder o questionário de avaliação final. Quanto a esta carta, ela é sua: não é necessário devolvê-la ao Coordenador do seu grupo: arquive-a também em seu Caderno de Registro, junto com a cópia da pesquisa.

Contamos outra vez com a sua valiosa colaboração!

EQUIPE PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

PESQUISA INICIAL
COM OS PROFESSORES CURSISTAS

ATENÇÃO

- **RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO SOMENTE DEPOIS DE LER ATENTAMENTE A CARTA ANEXADA (FOLHA ANTERIOR).**
- **SEJA MUITO SINCERO E PRECISO NAS RESPOSTAS: ISSO É MUITO IMPORTANTE!**
- **NÃO SE ESQUEÇA QUE A FINALIDADE PRINCIPAL DESTE QUESTIONÁRIO É COLHER INFORMAÇÕES SOBRE O SEU TRABALHO PEDAGÓGICO ANTES DE PARTICIPAR DO PROFA!**
- **NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR.**

NOME (OPCIONAL): .....

MUNICÍPIO: ..... **UF**: .....

Data em que você iniciou este curso: ...../...../.....

Data da resposta a esta pesquisa: ...../...../.....

1. Neste ano, você é professor alfabetizador?

☐ SIM Se SIM, especifique:

☐ **Educação Infantil** ☐ **1ª e 2ª série/1º Ciclo** ☐ **EJA**

☐ **Escola urbana** ☐ **Escola urbana de periferia** ☐ **Escola rural**

☐ NÃO Se NÃO, qual é a sua atual função? .....

2. No ano passado* você foi professor alfabetizador?

☐ SIM ☐ NÃO Se NÃO, qual era a sua função? .....

3. No ano passado, você utilizava um método para alfabetizar?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual? .....

4. No ano passado, você utilizava cartilha?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual? .....

* Os cursistas que não foram professores alfabetizadores no ano passado, mas sim em anos anteriores, devem substituir a expressão **"No ano passado"** por **"No último ano em que foi professor alfabetizador"** em todo o questionário.

5. Entre as atividades abaixo, especifique, com bastante precisão e de forma legível, quais delas você utilizava no ano passado, e com que freqüência.

ATENÇÃO

- A resposta a essa questão é muito importante, pois pretendemos identificar as principais atividades utilizadas pelos professores alfabetizadores antes de participarem do PROFA.
- Há duas colunas a serem preenchidas: a do primeiro e a do segundo semestre.
- Utilize a legenda abaixo como referência.
- Não deixe nenhum campo em branco: se você não propunha a atividade, coloque N = NUNCA.
- Não se esqueça: o objetivo desta pesquisa é identificar o que você fazia **no ano passado**

TD	**= TODOS OS DIAS**	**Q**	**= 1 VEZ POR QUINZENA**
2X	**= 2 VEZES POR SEMANA**	**M**	**= 1 VEZ POR MÊS**
1X	**= 1 VEZ POR SEMANA**	**0**	**= UMA VEZ OU OUTRA NO ANO**
N	**= NUNCA**		

1° sem	2° sem	
☐	☐	leitura de histórias e outros textos para os alunos
☐	☐	leitura silenciosa pelos alunos
☐	☐	leitura em voz alta pelos alunos
☐	☐	interpretação de texto por escrito
☐	☐	reprodução oral de textos conhecidos
☐	☐	dramatização de histórias lidas
☐	☐	cópia da lousa, cartilha e/ou livros
☐	☐	cópia dirigida
☐	☐	escrita de palavras conhecidas e/ou frases
☐	☐	formação de frases com palavras conhecidas
☐	☐	reprodução escrita de texto
☐	☐	ditado de palavras ou frases já estudadas
☐	☐	ditado de palavras desconhecidas, para diagnosticar as hipóteses de escrita
☐	☐	produção de texto coletivo
☐	☐	produção de texto por escrito

1° sem	2° sem	
☐	☐	produção de texto à vista de gravura
☐	☐	produção de texto com base em seqüências de gravura
☐	☐	correção coletiva dos textos escritos
☐	☐	estudo de palavras retiradas de textos
☐	☐	escrita e leitura de famílias silábicas
☐	☐	separação de sílabas
☐	☐	coordenação motora
☐	☐	treino ortográfico
☐	☐	correspondência entre palavras e gravuras
☐	☐	atividades de reconhecimento de letras, especialmente as iniciais
☐	☐	atividades de gramática
☐	☐	atividades com os nomes dos alunos
☐	☐	atividades com vogais e encontros vocálicos
☐	☐	jogos para alfabetizar (dominó de sílabas, correspondência gravura-palavra, quebra-cabeça de gravuras-palavras etc.)

6. No ano passado, você trabalhava com diferentes materiais de leitura?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, quais eram os materiais?

.....

.....

.....

7. No ano passado, você propunha atividades de leitura e escrita de diferentes tipos de texto?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, quais eram os textos utilizados?

.....

.....

.....

8. No ano passado, você encontrava algum tipo de dificuldade para trabalhar com diferentes materiais e com diferentes tipos de texto na alfabetização?

☐ SIM ☐ NÃO Se SIM, qual a dificuldade?

.....

.....

.....

9. No ano passado, você propunha que seus alunos trabalhassem em duplas, trios ou grupos maiores, para realizar as atividades de leitura e escrita?

☐ SIM ☐ NÃO

10. Se respondeu SIM à questão anterior, responda às duas abaixo:

a) Por que você propunha atividades em grupo? Achava que havia alguma vantagem nessa forma de trabalho? Comente.

.....

.....

.....

b) Com que freqüência você propunha atividades em grupo? (Utilize como referência a legenda da questão 5.)

.....

.....

.....

11. Qual a maior dificuldade pedagógica que você teve para alfabetizar seus alunos no ano passado? (Estamos nos referindo a dificuldades para ensinar e não às outras, que certamente existiram – para as outras você pode utilizar o item 17, das "Observações".)

.....

.....

.....

.....

.....

12. Descreva brevemente uma atividade que você propunha com freqüência no ano passado e que considera fundamental para alfabetizar os seus alunos. Lembre-se que neste momento estamos solicitando a sua opinião anterior à sua participação no Curso.

.....

.....

13. Indique abaixo a situação de sua classe no ano passado:

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQÜENTES NO FINAL DO ANO: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA NO FINAL DO ANO: .....

Obs: Se você foi professor alfabetizador em duas turmas, especifique acima a situação de uma das turmas e abaixo a situação da segunda turma.

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQÜENTES NO FINAL DO ANO: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA NO FINAL DO ANO: .....

14. Qual foi o último texto ou livro que você leu sobre alfabetização antes de participar do PROFA? Qual o nome do autor?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15. No ano passado, você estudava e estava sempre atualizado em relação ao trabalho pedagógico?

☐ SIM ☐ NÃO Por quê?.....

16. Qual a sua maior expectativa em relação ao PROFA?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17. Outras observações que queira fazer (se necessário, use o verso da folha)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PESQUISA A SER RESPONDIDA POR TODOS OS FORMADORES DO PROFA, SOMENTE APÓS O MÓDULO 2

Caro formador / Cara formadora

É hora de você se posicionar a respeito de vários aspectos relacionados ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o PROFA. Prepare-se, pois este é um documento longo que, em hipótese alguma, poderá ser preenchido com pressa ou superficialmente: trata-se, ao mesmo tempo, de uma longa pesquisa de opinião e de um importante instrumento de avaliação. Não deixe de dar o melhor de si, neste momento.

Como você sabe, a avaliação é um componente fundamental num programa como o PROFA, pois este é um projeto complexo, que se desenvolve em muitas secretarias de educação ao mesmo tempo, envolve milhares de formadores em todo o país e demanda um processo bem especial de acompanhamento.

"A concepção metodológica que defendemos e adotamos pressupõe a avaliação como parte integrante do processo de formação profissional em diferentes níveis. Na verdade, quando se acredita que a ação deve ser planejada a partir do contexto em que ela se insere, a avaliação é contínua. Isso significa, em um nível mais amplo, mais institucional, avaliar a realidade sobre a qual se pretende fazer incidir os programas de formação – para que eles possam se organizar a partir de um diagnóstico preciso, que forneça elementos para a definição de objetivos – e avaliar o impacto das ações propostas no sistema de ensino. Em um nível mais interno ao processo, significa avaliar o conhecimento prévio dos educadores para planejar/replanejar as atividades e intervenções, a qualidade e a eficácia das propostas, os conhecimentos adquiridos por eles, sua atuação durante as atividades e seu percurso de aprendizagem." (*Guia de Orientações Metodológicas Gerais* do PROFA).

Num programa de formação como o nosso, é parte essencial desse processo mais amplo de avaliação a opinião sincera dos diferentes atores que tomaram o projeto nas mãos e o fizeram realidade. Agora, a palavra é sua!

Contamos com seu empenho, e com a clareza e a objetividade de suas respostas.

EQUIPE PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

DADOS PESSOAIS

NOME.....

MUNICÍPIO.....**UF**.....

LOCAL DE TRABALHO

☐ Secretaria Estadual de Educação ☐ Secretaria Municipal de Educação

☐ Escola Pública de Educação Infantil ☐ Escola Pública de Ensino Fundamental

☐ Universidade.....

ESPECIFIQUE SEM USAR SIGLAS

☐ Outro: .....

ESPECIFIQUE SEM USAR SIGLAS

FUNÇÃO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

☐ Professor/a ☐ Coordenador/a ☐ Supervisor/a

☐ Diretor/a ☐ Vice-Diretor/a ☐ Técnico/a

☐ Apoio Pedagógico ☐ Outro: .....

ESPECIFIQUE SEM USAR SIGLAS

Tempo na função: ..... anos e ..... meses

FUNÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)

☐ Coordenador/a de Grupo ☐ Coordenador/a Geral

☐ Coordenador/a Geral e de Grupo

☐ Parceiro/a do/a Coordenador/a de Grupo

☐ Representante da REDE-PROFA* responsável pela formação dos Coordenadores

ESCOLARIDADE (marque o último nível que completou):

☐ Fundamental até a 4ª série ☐ Fundamental até a 8ª série

☐ Médio (excluindo magistério) ☐ Magistério

☐ Graduação ..... ☐ Especialização.....

ESPECIFIQUE O CURSO ESPECIFIQUE O CURSO

☐ Mestrado ..... Doutorado .....

ESPECIFIQUE O CURSO ESPECIFIQUE O CURSO

Observações: .....

.....

* REDE-PROFA é como ficou apelidada a Equipe da Rede Nacional de Formadores responsável pelo acompanhamento do PROFA nos diferentes núcleos do país.

PESQUISA

1. O que levou você a ser formador do PROFA?

.....

.....

.....

2. Você já tinha alguma experiência como formador de professores antes do PROFA? Em caso afirmativo, indique qual era e em que tipo de função.

.....

.....

.....

3. Você teve experiência anterior com alfabetização? Em caso afirmativo, de que tipo?

.....

.....

.....

4. Você tinha conhecimento da didática de alfabetização proposta no PROFA antes de assumir o trabalho como formador do Programa? Comente.

.....

.....

.....

5. Cite quatro conteúdos/assuntos do Curso que você tem precisado estudar mais para desenvolver adequadamente seu trabalho como formador e explique as razões.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Cite as estratégias metodológicas utilizadas no Curso que têm exigido mais empenho de sua parte, para que você possa realizar adequadamente o seu trabalho como formador, e explique as razões.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Há algo que você possa dizer que aprendeu pelo fato de ser formador do PROFA? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

8. Há algo que tenha se modificado na sua prática profissional, pelo fato de ser formador do PROFA, e que você considera relevante registrar? Comente.

.....

.....

.....

9. Analise as competências profissionais relacionadas abaixo e indique aquelas que a sua condição de formador do PROFA mais exigiu de você (estudo, dedicação, reflexão etc.). Entre as indicadas, faça uma ordenação decrescente, de forma que a de número 1 represente aquela que você mais precisou desenvolver. Nas linhas abaixo, registre seus comentários.

- ☐ Planejar e coordenar o trabalho de formação de professores.
- ☐ Acompanhar e monitorar o percurso pessoal de aprendizagem dos professores.
- ☐ Criar contextos favoráveis à aprendizagem e a situações desafiadoras para a formação dos professores.
- ☐ Favorecer o trabalho cooperativo.
- ☐ Refletir sobre a própria prática de formador para compreendê-la e desenvolvê-la cada vez melhor.
- ☐ Utilizar a leitura e o registro escrito como recursos para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- ☐ Utilizar novas tecnologias (especialmente o computador e a Internet).
- ☐ Administrar a própria formação.
- ☐ Outras .....

Comentários:

.....

.....

.....

.....

10. Há algum tipo de contribuição que o PROFA tenha lhe trazido que você considera importante destacar? Comente.

.....

.....

.....

.....

11. Você contava com um investimento institucional relevante (da Secretaria de Educação) em seu desenvolvimento profissional, antes de ser formador do PROFA? Em caso afirmativo, especifique qual / de que tipo.

.....

.....

.....

.....

12. Há algum impacto que você tenha observado na prática de alfabetização dos professores com os quais trabalhou em seu grupo do PROFA que considera relevante destacar? Em caso afirmativo, especifique qual/quais e comente.

.....

.....

.....

.....

.....

13. Você acha que o PROFA interferiu de alguma maneira na forma de o professor cursista encarar a alfabetização? Por quê? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

14. Você acha que o PROFA conseguiu interferir de alguma maneira na forma de as escolas em que trabalham os professores cursistas encararem a alfabetização? Por quê? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

15. Há algum indicador, ou uma informação concreta, se os professores cursistas estão obtendo melhores resultados e melhor qualidade da alfabetização em suas classes? Explique.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

16. Você constatou alguma diferença entre o PROFA e outros cursos sobre alfabetização? Em caso afirmativo, especifique as diferenças, considerando os conteúdos, a metodologia e outros aspectos que queira destacar.

.....

.....

.....

.....

.....

17. Você acha que o fato de ser formador do PROFA contribuiu para que você se tornasse um profissional mais estudioso? Em caso afirmativo, em que sentido? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

18. Você acha que o PROFA interferiu de alguma forma em seu interesse por textos literários e filmes de qualidade? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

19. Você conseguiu registrar adequadamente o trabalho de formação de seu grupo e as suas reflexões sobre a prática de formador? Conseguiu organizar um Caderno de Registro e outros textos/documentos que retratam o trabalho desenvolvido e a trajetória do(s) seu(s) grupo(s)? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

20. Você utilizou o computador para escrever e teve acesso à Internet durante o período de realização do PROFA? Indique as dificuldades ou facilidades nesse sentido.

.....

.....

.....

.....

.....

21. Você acompanhou o projeto piloto de implementação do PROFA, desenvolvido nas Escolas Barbosa Romeo (de Salvador) e Dario de Queiroz (de São Paulo), divulgado no site da SEF? Em caso afirmativo, de que maneira? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

22. Você teve acesso aos textos e livros do "Para saber mais" indicados no *Guia do Formador*? Em caso afirmativo, de que maneira?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

23. Em seu município/área de atuação houve a liberação da jornada de trabalho, por pelo menos 20 horas, para dedicação dos Coordenadores do Programa ao planejamento do trabalho e ao estudo do material? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

24. Você acha que a(s) Secretaria(s) de Educação ofereceu/ofereceram boas condições para a realização do PROFA? Por quê? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

25. Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou/verificou como formador do PROFA? Comente.

.....

.....

.....

.....

26. O núcleo de acompanhamento do qual você participou contribuiu para a sua formação como formador do PROFA? Comente.

.....

.....

.....

.....

.....

27. Qual a sua avaliação sobre o Kit de materiais do PROFA (*Guia de Orientações Metodológicas Gerais*, *Guia do Formador*, *Coletânea de Textos*, documento de *Apresentação do Programa*, *Catálogo de Resenhas* e programas de vídeo)?

.....

.....

.....

.....

.....

28. Responda em breves palavras:

O MELHOR DO PROFA FOI: .....

O PIOR DO PROFA FOI: .....

29. Deixe o seu recado.

(Escreva aqui o que considerar importante, e que não tenha sido tratado)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....