

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 2

Brasília
Junho 2001

Introdução

Carta aos professores cursistas

Unidade Especial

- M2UET1* Primeira aventura de Alexandre – *Graciliano Ramos*
- M2UET2* Respostas da avaliação final do Módulo 1
- M2UET3* É possível ler na escola? – *Delia Lerner*
- M2UET4* Diferentes formas de organização dos conteúdos
- M2UET5* Expectativas de aprendizagem do Módulo 2
- M2UET6* Dez importantes questões a considerar...

Unidade 1

- M2UIT1* A fábula da águia e da galinha – *Leonardo Boff*
- M2UIT2* Doras e Carmosinas – *Fernanda Montenegro*
- M2UIT3* Como um rio – *Thiago de Mello*
- M2UIT4* Quadro de referência do trabalho semanal
- M2UIT5* Depoimento das professoras Rosa Maria e Marly
- M2UIT6* Entrevista com a professora Rosinalva Dias
- M2UIT7* Quadro para elaboração de uma rotina

Unidade 2

- M2U2T1* Farinha de mandioca – *Nina Horta*
- M2U2T2* Isto – *Fernando Pessoa*
- M2U2T3* Ei, tem alguém aí? – *Jostein Gaarder*
- M2U2T4* Rotina para a primeira semana de aula
- M2U2T5* Planejando agrupamentos produtivos
- M2U2T6* Contribuições à prática pedagógica – 6

Unidade 3

- M2U3T1* As lágrimas de Potira – *Lenda indígena*
- M2U3T2* Ambição e ética – *Stephen Kanitz*
- M2U3T3* O sábio da Efelogia – *Malba Tahan*
- M2U3T4* Trabalho pedagógico com nomes próprios
- M2U3T5* Atividades com nomes próprios - Quadro
- M2U3T6* Roteiro para planejamento de atividade

Unidade 4

- M2U4T1* A terceira margem do rio – *João Guimarães Rosa*
- M2U4T2* Lampião e Maria Bonita – Biografia
- M2U4T3* Uma mulher que se abre – *Marize Castro*
- M2U4T4* Listas de palavras
- M2U4T5* Cartas a Théo – *Van Gogh*
- M2U4T6* O pescador e o gênio – *Conto árabe*
- M2U4T7* Caminhos de minha terra – *Jorge de Lima*
- M2U4T8* Professor(a), imagine a seguinte situação...
- M2U4T9* Roteiros para planejamento de atividade
- M2U4T10* Listas – Escola Ativa
- M2U4T11* Contribuições à prática pedagógica 7 – Hipóteses de leitura

Unidade 5

- M2U5T1* Parlendas, frases feitas e trava-línguas – *Ricardo Azevedo*
- M2U5T2* Causo 2 – *Eduardo Galeano*
- M2U5T3* A aranha – *Orígenes Lessa*
- M2U5T4* Análise de atividade de alfabetização
- M2U5T5* Roteiro para planejamento de atividade
- M2U5T6* O que são poemas, canções, cantigas de roda... – Escola Ativa
- M2U5T7* O sonho de Habib, filho de Habib – *Conto sufi*
- M2U5T8* Sopa de pedras – *Conto popular*
- M2U5T9* Zeus – *Heloisa Prieto*

Unidade 6

- M1U6T1* Não sabia que era preciso – *José Saramago*
- M2U6T2* Hoje de madrugada – *Raduan Nassar*
- M2U6T3* Retrato em branco e preto – *Tom Jobim e Chico Buarque*
- M2U6T4* Aprender a linguagem que se escreve
- M2U6T5* Chapeuzinho Vermelho – *Irmãos Grimm*
- M2U6T6* Chapeuzinho Vermelho – *Autoria desconhecida*
- M2U6T7* Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau – *Pedro Bandeira*

Unidade 7

- M2U7T1* Um imenso lápis vermelho – *Fanny Abramovich*
- M2U7T2* Papos – *Luis Fernando Veríssimo*
- M2U7T3* A terra onde não se morre nunca – *Italo Calvino*
- M2U7T4* Curupira – versão lida para as crianças
- M2U7T5* Curupira – versão recontada
- M2U7T6* Curupira – versão revisada pelos alunos
- M2U7T7* Revisão de texto – PCN
- M2U7T8* Roteiro para planejamento de atividade
- M2U7T9* Registro reflexivo da professora Rosalinda

- M2U7T10* Caatinga: um grito de socorro pela vida – *Silvanito Dias*
M2U7T11 O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra – *Chefe Seattle*
M2U7T12 A profecia – *Tatiana Belinky*
M2U7T13 Produção do aluno Renan
M2U7T14 Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos – *Telma Weisz*
M2U7T15 Fستانça na floresta – *Clarice Lispector*

Unidade 8

- M2U8T1* Entrevista de Sebastião Salgado
M2U8T2 Viver é muito perigoso – *Guimarães Rosa*
M2U8T3 O discurso de Macotas – *Manuel Benício*
M2U8T4 Coletânea de textos – Sugestões para o trabalho de textos com os alunos
M2U8T5 Contribuições à prática pedagógica – 8

Unidade 9

- M2U9T1* O fim da banda – *Rubem Alves*
M2U9T2 Papel de parede e livros – *Elias Canetti*
M2U9T3 A tempestade – *William Shakespeare*
M2U9T4 Análise comparativa
M2U9T5 Análise comparativa – Conclusões
M2U9T6 Verdades e mentiras sobre a cópia
M2U9T7 Texto para ler em voz alta
M2U9T8 Carta avaliativa

Unidade 10

- M2U10T1* A moura torta – *Conto popular*
M2U10T2 Negrinha – *Monteiro Lobato*
M2U10T3 O mundo é um moinho – *Cartola*
M2U10T4 Proposta de avaliação

Carta aos professores cursistas

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

Rubem Alves

Caros professores

A iniciativa de escrever esta carta tem três razões principais.

A primeira é demonstrar a nossa intenção de, mesmo a distância, sermos parceiras de vocês – parceiras na busca de conhecimento, na necessidade e na dificuldade de transformar a prática pedagógica para ajustá-la às necessidades de aprendizagem dos alunos, no compromisso de ensinar de fato.

A segunda é nos solidarizar com a atitude de todos que assumiram o desafio de trabalhar numa perspectiva diferente dentro da escola, onde nem sempre se tem o apoio necessário, merecido e esperado.

E a terceira é dizer o quanto valorizamos os profissionais que vocês são.

Somos a maior categoria profissional do país. Somos mais de um milhão e seiscentos mil professores! Porém, o mais importante no fato de ser professor não é que somos muitos, mas que somos fundamentais na vida dos alunos, porque realizamos um trabalho educativo do qual depende não só sua aprendizagem escolar, mas também, em grande medida, sua formação como pessoas.

O conhecimento sobre as características da nossa profissão certamente nos ajuda a exercê-la com mais competência, a assumir o compromisso com os resultados do próprio trabalho, a crescer profissionalmente. Mas esse é um processo que exige muito de nós.

Tivemos – quase todos – uma formação pautada na concepção empirista de ensino e aprendizagem e a partir dela passamos a desenvolver nossa prática. E acreditávamos que nossos alunos poderiam aprender muito bem com nossas propostas de ensino. Mas, com o tempo, fomos vendo que ou não aprendiam muito bem, ou nem sequer aprendiam, muitas vezes...

Conhecer como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, como se caracterizam os conteúdos que são objeto de conhecimento dos alunos e como se pode organizar uma proposta de ensino a partir dessas novas informações é fundamental para conquistar bons resultados na alfabetização. Mas a construção desses conhecimentos profissionais também exige muito de nós, porque eles geralmente se opõem ao que aprendemos no nosso curso de habilitação e em eventos de formação em serviço. Afinal, é tudo muito diferente do que sabíamos até bem pouco tempo atrás. Isso muitas vezes nos causa a impressão de que estamos ficando sem chão, de que não temos onde nos apoiar.

A dificuldade de encarar de frente as próprias concepções – que certamente vêm sendo questionadas em alguns aspectos, reforçadas em outros e talvez até negadas em outros tantos – intensifica-se quando dentro da escola não há parceiros com quem compartilhar os conhecimentos, as descobertas, as interrogações... As mudanças que pretendemos fazer na nossa prática geralmente não são fáceis, exigem persistência e muito empenho de nossa parte. Não é bom estar sozinho nessa hora!

Durante o curso, alguns de vocês estão entrando em contato com muitas informações novas e outros apenas aprofundando o que já conheciam. Mas todos participam de um grupo de formação, que é uma oportunidade privilegiada de aprender e de transformar as formas de pensar e, conseqüentemente, de agir, porque potencializa a reflexão sobre as próprias crenças, atitudes e experiências.

Quando aprendemos, cada um de nós se apropria do que é objeto do nosso conhecimento de acordo com nossas possibilidades pessoais de compreensão – muitas vezes distorcemos as informações buscando entendê-las, e isso é bastante natural (se de fato acreditamos que o conhecimento é construído). Um grupo de formação tem uma importância muito grande nesse sentido, pois nos ajuda a compreender que cada um constrói seus conhecimentos com os recursos pessoais de que dispõe no momento, e nos faz aprender com a diversidade de experiências, de pontos de vista, de formas de interpretar as mesmas informações – o que só acontece quando interagimos com outras pessoas, especialmente quando pensam diferente de nós.

“A postura de investir na própria formação e estudar – estudo que faz diferença, uma vez que está a favor de alguma coisa e contra tantas outras – mostra que nós, professores, sabemos o quanto temos a ver com ‘o mundo lá fora’. Mudar é um desafio – difícil e possível. É principalmente a partir do conhecimento que adquirimos no processo de formação que podemos desenvolver um novo tipo de prática, que é na verdade uma ação político-pedagógica.

“A dificuldade da mudança não pode apagar nosso sonho e nem intimidar nossa curiosidade. É ela que nos faz perguntar, conhecer, atuar, re-conhecer.

A curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjeturar, de comparar, de buscar conhecer o que precisamos para constatar que a nossa prática em sala de aula vale a pena.”*

Vale a pena porque estamos propiciando aos nossos alunos que sejam curiosos, criativos, leitores, escritores; e que vejam em nossa proposta bons motivos para desejar cada vez mais aprender, tendo certeza do quanto isso é importante.

A participação neste curso por certo desafiou vocês a buscar saber mais, a ter persistência durante o estudo do Módulo 1 – que em muitos momentos mexe com convicções antigas –, a pôr em prática os conhecimentos adquiridos, para experimentar ou simplesmente “pagar para ver”... Temos certeza de que se vocês assumiram essa postura investigativa e de investimento na própria formação, esse é um caminho sem volta... A profissionalização do magistério, que estamos conquistando a duras penas, depende não só da forma como as instituições e a sociedade tratam os professores, mas também de como nós próprios nos tratamos como profissionais.

Concordamos com Frank Smith – um autor já conhecido de vocês desde o Módulo 1 – quando afirma que “o tipo de mudança que fará diferença nas escolas não virá com melhores teorias ou com melhores materiais, ou mesmo com professores mais bem informados, mas somente com cada um assumindo uma atitude em direção à mudança”. Os resultados que se pretende obter com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, na verdade, estão nas mãos de cada um de vocês.

Nós, professoras da equipe pedagógica do PROFA, nos conciliamos com vocês e nos colocamos na condição de parceiras, pois até bem pouco tempo atrás estávamos todas em sala de aula e participando também de grupos de formação, para crescer profissionalmente e aprender a ensinar melhor. E é esta nossa experiência em comum, que nos autoriza a escrever e assinar esta carta como companheiras de todos vocês.

*Equipe pedagógica do Programa de Formação
de Professores Alfabetizadores*

* Trecho inspirado no livro *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire, Paz e Terra, 1997.

Primeira aventura de Alexandre

Graciliano Ramos*

Naquela noite de lua cheia estavam acorados os vizinhos na sala pequena de Alexandre: seu Libório, cantador de emboladas, o cego preto Firmino e Mestre Gaudêncio curandeiro, que rezava contra mordedura de cobras. Das Dores, benzedeira de quebranto e afilhada do casal, agachava-se na esteira cochichando com Cesária.

– Vou contar aos senhores... principiou Alexandre, amarrando o cigarro de palha.

Os amigos abriram os ouvidos e Das Dores interrompeu o cochicho:

– Conte, meu padrinho.

Alexandre acendeu o cigarro ao candeeiro de folha, escanchou-se na rede e perguntou:

– Os senhores já sabem porque é que eu tenho um olho torto?

Mestre Gaudêncio respondeu que não sabia e acomodou-se num cepo que servia de cadeira.

– Pois eu digo, continuou Alexandre. Mas talvez nem possa escorrer tudo hoje, porque essa história nasce de outra, e é preciso encaixar as coisas direito. Querem ouvir? Se não querem, sejam francos: não gosto de cacetejar ninguém.

Seu Libório cantador e o cego preto Firmino juraram que estavam atentos. E Alexandre abriu a torneira:

– Meu pai, homem de boa família, possuía fortuna grossa, como não ignoram. A nossa fazenda ia de ribeira a ribeira, o gado não tinha conta e dinheiro lá em casa era cama de gato. Não era, Cesária?

– Era, Alexandre, concordou Cesária. Quando os escravos se forraram, foi um dismantelo, mas ainda sobraram alguns baús com moedas de ouro. Sumiu-se tudo.

Suspirou e apontou desgostosa a mala de couro cru onde seu Libório se sentava:

– Hoje é isto. Você se lembra do nosso casamento, Alexandre?

– Sem dúvida, gritou o marido. Uma festa que durou sete dias. Agora não se faz festa como aquela. Mas o casamento foi depois. É bom não atrapalhar.

– Está certo, resmungou mestre Gaudêncio curandeiro. É bom não atrapalhar.

– Então escutem, prosseguiu Alexandre. Um domingo eu estava no copiar, esgaravatando

* *Alexandre e outros textos*. São Paulo, Record, 1991.

as unhas com a faca de ponta, quando meu pai chegou e disse:

– “Xandu, você nos seus passeios não achou roteiro da égua pampa?” E eu respondi: – “Não achei, nhor não.” – “Pois dê umas voltas por aí, tornou meu pai. Veja se encontra a égua.” – “Nhor sim.” Peguei um cabresto e saí de casa antes do almoço, andei, virei, mexi, procurando rastros nos caminhos e nas veredas. A égua pampa era um animal que não tinha agüentado ferro no quarto nem sela no lombo. Devia estar braba, metida nas brenhas, com medo de gente. Difícil topar na catinga um bicho assim. Entretido, esqueci o almoço e à tardinha descansei no bebedouro, vendo o gado enterrar os pés na lama. Apareceram bois, cavalos e miunça, mas da égua pampa nem sinal. Anoteceu, um pedaço de lua branqueou os xiquexiques e os mandacarus, e eu me estirei na ribanceira do rio, de papo para o ar, olhando o céu, fui-me amadornando devagarinho, peguei no sono, com o pensamento em Cesária. Não sei quanto tempo dormi, sonhando com Cesária. Acordei numa escuridão medonha. Nem pedaço de lua nem estrelas, só se via o carreiro de Sant’lago. E tudo calado, tão calado que se ouvia perfeitamente uma formiga mexer nos garranchos e uma folha cair. Bacuraus doidos faziam às vezes um barulho grande, e os olhos deles brilhavam como brasas. Vinha de novo a escuridão, os talos secos buliam, as folhinhas das catingueiras voavam. Tive desejo de voltar para casa mas o corpo morrinhento não me ajudou. Continuei deitado, de barriga para cima, espiando o carreiro de Sant’lago e prestando atenção ao trabalho das formigas. De repente conheci que bebiam água ali perto. Virei-me, estirei o pescoço e avistei lá embaixo dois vultos malhados, um grande e um pequeno, junto de cerca do bebedouro. A princípio não pude vê-los direito, mas firmando a vista consegui distingui-los por causa das malhas brancas. – “Vão ver que é a égua pampa, foi o que eu disse. Não é senão ela. Deu cria no mato e só vem ao bebedouro de noite.” Muito ruim o animal aparecer àquela hora. Se fosse de dia e eu tivesse uma corda, podia laçá-lo num instante. Mas desprevenido, no escuro, levantei-me azuretado, com o cabresto na mão, procurando meio de sair daquela dificuldade. A égua ia escapar, na certa. Foi aí que a idéia me chegou.

– Que foi que o senhor fez? Perguntou Das Dores curiosa.

Alexandre chupou o cigarro, o olho torto arregalado, fixo na parede. Voltou para Das Dores o olho bom e explicou-se:

– Fiz tenção de saltar no lombo do bicho e largar-me com ele na catinga. Era o jeito. Se não saltasse, adeus égua pampa. E que história ia contar a meu pai? Hem? Que história ia contar a meu pai, Das Dores?

A benzedeira de quebranto não deu palpite, e Alexandre mentalmente pulou nas costas do animal:

– Foi o que eu fiz. Ainda bem não tinha resolvido, já estava escanchado. Um desespero, seu Libório, carreira como aquela só se vendo. Nunca houve outra igual. O vento zumbia nas minhas orelhas, zumbia como corda de viola. E eu então... Eu então pensava, na tropelia desembestada: – “A cria, miúda, naturalmente ficou atrás e se perde, que não pode acompanhar a mãe, mas esta amanhã está ferrada e arreada.” Passei o cabresto no focinho da bicha e, os calcanhares presos nos vazios, deitei-me, grudei-me com ela, mas antes levei muita pancada

de galho e muito arranhão de espinho rasga-beiço. Fui cair numa touceira cheia de espetos, um deles esfolou-me a cara, e nem senti a ferida: num aperto tão grande não ia ocupar-me com semelhante ninharia. Botei-me para fora dali, a custo, bem maltratado. Não sabia a natureza do estrago, mas pareceu-me que devia estar com a roupa em tiras e o rosto lanhado. Foi o que me pareceu. Escapulindo-se do espinheiro, a diaba ganhou de novo a catinga, saltando bancos de macambira e derrubando paus, como se tivesse azougue nas veias. Fazia um barulhão com as ventas, eu estava espantado, porque nunca tinha ouvido égua soprar daquele jeito. Afinal subjuguiei-a, quebrei-lhe as forças e, com puxavantes de cabresto, murros na cabeça e pancadas nos queixos, levei-a para a estrada. Aí ela compreendeu que não valia a pena teimar e entregou os pontos. Acreditam vossemecês que era um vivente de bom coração? Pois era. Com tão pouco ensino, deu para equipar. E eu, notando que a infeliz estava disposta a aprender, puxei por ela, que acabou na pisada baixa e num galopezinho macio em cima da mão. Saibam os amigos que nunca me desoriento. Depois de termos comido um bando de léguas naquela pretume de meter o dedo no olho, andando para aqui e para acolá, num rolo do inferno, percebi que estávamos perto do bebedouro. Sim senhores. Zoada tão grande, um despotismo de quem quer derrubar o mundo – e agora a pobre se arrastava quase no lugar da saída, num chouto cansado. Tomei o caminho de casa. O céu se desenferrujou, o sol estava com vontade de aparecer. Um galo cantou, houve nos ramos um rebuliço de penas. Quando entrei no pátio da fazenda, meu pai e os negros iam começando o ofício de Nossa Senhora. Apeei-me, fui ao curral, amarrei o animal no mourão, cheguei-me à casa, sentei-me no copiar. A reza acabou lá dentro, e ouvi a fala de meu pai: – “Vocês não viram por aí o Xandu?” – “Estou aqui, nhor sim, respondi cá de fora.” – “Homem, você me dá cabelos brancos, disse meu pai abrindo a porta. Desde ontem sumido!” – “Vossemecê não me mandou procurar a égua pampa?” – “Mandeí, tornou o velho. Mas não mandei que você dormisse no mato, criatura dos meus pecados. E achou roteiro dela?” – “Roteiro não achei, mas vim montado num bicho. Talvez seja a égua pampa, porque tem malhas. Não sei, nhor não, só se vendo. O que sei é que é bom de verdade: com umas voltas que deu ficou pisando baixo, meio a galope. E parece que deu cria: estava com outro pequeno.” Aí a barra apareceu, o dia clareou. Meu pai, minha mãe, os escravos e meu irmão mais novo, que depois vestiu farda e chegou a tenente de polícia, foram ver a égua pampa. Foram, mas não entraram no curral: ficaram na porteira, olhando uns para os outros, lesos, de boca aberta. E eu também me admirei, pois não.

Alexandre levantou-se, deu uns passos e esfregou as mãos, parou em frente de mestre Gaudêncio, falando alto, gesticulando:

– Tive medo, vi que tinha feito uma doidice. Vossemecês adivinham o que estava amarrado no mourão? Uma onça-pintada, enorme, da altura de um cavalo. Foi por causa das pinhas brancas que eu, no escuro, tomei aquela desgraçada pela égua pampa.

Respostas da avaliação final do Módulo 1

1º bloco de perguntas

1. Na minha experiência como alfabetizadora, já pude entender a importância do trabalho com os textos e reconheço a capacidade das crianças de escrever mesmo antes de estarem alfabetizadas. No entanto, acho que facilitaria o processo de aprendizagem realizar exercícios com letras e sílabas, pois acredito que aprenderiam mais rápido. Vocês concordam comigo? Por quê?

A questão colocada aqui não trata de rapidez ou lentidão, mas sim de qualidade de aprendizagem. Quando falamos em alfabetizar estamos nos referindo não só à compreensão do sistema de escrita, mas principalmente à possibilidade de os alunos serem reais usuários da língua escrita e da leitura.

É possível alfabetizar sem ensinar sílabas, é mais eficaz alfabetizar sem ensinar sílabas, é melhor alfabetizar sem ensinar sílabas, sob todos os aspectos. Desde que se saiba como.

A alfabetização por meio de textos, que dispensa a memorização de famílias silábicas, não é e nem pode ser considerada um modismo ou uma aventura: é um trabalho pedagógico sério, necessário e difícil, que exige uma formação específica dos professores.

Por muitos anos se acreditou que o fundamental para alfabetizar os alunos era o treino da memória, da coordenação motora, da discriminação visual e auditiva e da noção de lateralidade. Hoje o conhecimento disponível aponta – e comprova cientificamente – que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita; que esse não é um conteúdo simples, mas, ao contrário, extremamente complexo, que demanda procedimentos de análise também complexos por parte de quem aprende; que, como já se pode constatar, por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa e, por isso, alfabetiza-se.

No processo de alfabetização, crianças e adultos – independente da classe social e até mesmo da proposta de ensino – formulam estranhas hipóteses, muito curiosas e muito lógicas, em relação à escrita. Progridem de idéias bastante primitivas, pautadas no desconhecimento da relação entre fala e escrita, para idéias geniais sobre como seria essa relação, tão logo compreendem que fala e escrita se relacionam. Depois de uma árdua trajetória de reflexão sobre essas questões, finalmente é possível compreender qual a natureza da relação entre fala e escrita, é possível desvendar o mistério que o funcionamento da escrita representa para todos os analfabetos. Esse é o momento em que crianças e adultos conquistaram a escrita alfabética, se alfabetizaram, no sentido estrito da palavra.

Pois bem, tanto a pesquisa acadêmica como a observação dos professores que ensinam crianças e adultos a ler e escrever vêm comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Essa constatação, legitimada cientificamente, pôs em xeque uma das crenças mais antigas na qual a escola apóia suas práticas de ensino, o que motivou um novo olhar sobre as questões relacionadas à alfabetização.

É esse o momento pelo qual estamos passando, com as vantagens e as dificuldades que caracterizam um momento de transição, de transformação de idéias e práticas cristalizadas ao longo de muitos anos.

Mas, se não é por um processo de memorização, como se aprende a ler e escrever refletindo sobre a escrita?

Para aprender conceitos e princípios complexos, como é o caso do sistema alfabético de escrita – ou seja, para se alfabetizar –, não basta memorizar infinitas famílias silábicas, como se pensava: isso significaria tratar um conteúdo caracterizado por um elevado grau de complexidade como uma informação simples que, apenas por memorização, poderia ser assimilada com facilidade. Para compreender as regras do nosso sistema de escrita, é preciso um processo sistemático de reflexão sobre suas características e sobre o seu funcionamento – um conteúdo conceitual complexo, que para ser aprendido requer a construção de interpretações sucessivas que se superam umas às outras. Essa construção não depende da metodologia usada para ensinar. Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir essas interpretações, essas hipóteses. Isso acontece mesmo quando o professor trabalha com sílabas. Se o professor leva isso em conta e se o ensino dialoga com essa construção, aprender fica mais fácil e agradável. Se, no entanto, o ensino vai na direção da memorização pura e simples, tudo fica mais difícil para o aluno, pois só os alunos que começam o ano com uma hipótese bem avançada são capazes de entender o que é e para que poderia servir o silabário.

Sugerimos uma segunda leitura do quadro “Proposta didática de alfabetização” **(Coletânea de Textos M1U9T12)** para complementar sua resposta, caso seja necessário.

2. *Na minha classe tenho alguns alunos que escrevem de uma maneira que não consigo entender. Por exemplo:*

O Paulo, ao escrever uma lista de animais, fez o seguinte:

PUOLA para MACACO

OLPUP para ELEFANTE

AUOLP para FORMIGA

ULAPO para BOI

Já a Gabriela escreveu assim:

AELAMNPOILNUY para MACACO OLPMBVC para ELEFANTE

GBIELVOPK para FORMIGA

PLMT para BOI

Quando pedi para lerem, eles o fizeram de forma global, quer dizer, leram do início ao fim, sem fazer nenhuma relação da fala com a escrita. Acho, às vezes, que esses alunos têm algum tipo de atraso. Já pensei em indicar uma avaliação médica ou psicológica para os pais. Não sei o que fazer para ensiná-los. O que vocês sugerem?

Inicialmente, devemos lembrar que, antes de depositarmos nos alunos a responsabilidade pela não-aprendizagem, é fundamental que se faça uma inversão, valorizando o que o aluno sabe, e não o que ele não sabe. Os encaminhamentos para os setores que colocam o aluno na posição de “atrasado” ou “doente” em nada contribuem para que eles possam avançar; portanto, essas indicações devem ser muito criteriosas, e somente após terem se esgotado todos os recursos pedagógicos.

De maneira alguma esses alunos citados estão com problemas de atraso: ao contrário, estão em pleno movimento de reflexão sobre o sistema de escrita. Mais precisamente, estão com uma hipótese pré-silábica de escrita e esse momento implica vários conflitos que estão tentando resolver.

Sugerimos que retome a leitura dos textos “Por que e como saber o que sabem os alunos” (**Coletânea de Textos M1U4T5**), “Existe vida inteligente no período pré-silábico?” (**Coletânea de Textos M1U4T4**) e “Contribuições à prática pedagógica - 2” (**Coletânea de Textos M1U4T9**). Nesses textos, você encontrará vários aspectos que caracterizam o período pré-silábico, algumas escritas já analisadas e semelhantes às apresentadas na pergunta, e também algumas implicações práticas desse conteúdo no cotidiano pedagógico.

3. Tenho lido que é importante que os alunos escrevam antes de estarem alfabetizados. Não consigo entender qual a vantagem dessa proposta. Por que pedir para escrever se ninguém pode ler o que foi escrito? O que os alunos aprendem com isso?

A concepção construtivista de aprendizagem defende que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, mas pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Para os construtivistas, o aprendiz é um sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação e converter a informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas.

Quando se assume uma concepção construtivista da aprendizagem e também um modelo de ensino mediante a resolução de problemas, o ensino passa a propor atividades em sala de aula que devem responder aos seguintes critérios definidores de uma boa situação de aprendizagem:

1. Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.
2. Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.

3. O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar desprovido de significado social.
4. A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível.

Tendo em vista as considerações feitas, devemos pensar que, ao pedirmos ao aluno para escrever quando ainda não sabe, permitimos que ele se arrisque a usar suas hipóteses sobre a escrita, que pense em como ela se organiza, o que representa e para que serve.

Quando se diz, portanto, que hoje sabemos que se aprende a escrever escrevendo textos, não se está falando de algo simples – como a expressão enganosamente pode sugerir. Aprender a ler e escrever lendo e escrevendo requer um conjunto de procedimentos de análise e de reflexão sobre a escrita, um objeto de conhecimento que, pelas suas características e funcionamento, exige alto nível de elaboração intelectual por parte do aprendiz, seja ele criança ou adulto.

Para poder escrever textos quando ainda não se sabe escrever é preciso escolher quantas letras e quais letras serão colocadas e, se a proposta é escrever com um colega que faz outras opções de quantas e quais letras utilizar, refletir sobre escolhas diferentes para as mesmas necessidades.

Para poder interpretar a própria escrita (ler o que escreveu) quando ainda não se sabe ler e escrever, é preciso justificar, para si mesmo e para os outros, as escolhas feitas ao escrever, com tudo que isso demanda explicar: porque sobram letras, ou porque elas parecem estar fora de ordem, ou porque parece estar escrito errado considerando o próprio critério etc. Portanto, escrever mesmo sem saber é a condição básica para ele poder aprender a escrever convencionalmente, pois somente nessas situações poderá pôr em jogo suas hipóteses de escrita, comparar, reformular e transformar sucessivamente suas hipóteses.

Por fim, o aspecto fundamental dessa situação não é que alguém leia e entenda o que está escrito, mas sim a possibilidade de os alunos escreverem, pensarem sobre o que escreveram e compararem suas escritas para poderem justificar suas respectivas produções.

2º bloco de perguntas

1. É possível dizer que as hipóteses de leitura são as mesmas que as hipóteses de escrita? Ou seja, existem hipóteses de leitura pré-silábica, silábica etc.? Expliquem melhor isso para mim.

Ler e escrever são dois processos diferentes, e o que sabemos a partir da investigação de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicada no Brasil no livro chamado *Psicogênese da língua escrita*, é que as crianças em fase de alfabetização passam por dois processos: um de construção de hipóteses de escrita e outro de construção de hipóteses de leitura.

As crianças constroem hipóteses sobre o que a escrita representa – hipóteses de escrita. Estas evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita ainda não é uma representação do falado (hipótese pré-silábica), para uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica) e, por fim, chegando a uma correspondência alfabética, esta sim adequada à escrita em português.

Constroem também hipóteses de leitura, isto é, constroem idéias sobre o que está ou não grafado em um texto escrito por outros e o que se pode ler ou não nele.

As hipóteses que as crianças constroem sobre a leitura estão relacionadas à interpretação que fazem na leitura de um texto associado a uma imagem e a interpretação do que está escrito e o que se pode ler considerando as relações entre a totalidade do texto e suas partes.

Os textos “O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem” (**Coletânea de Textos M1U6T4**) e “O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto como totalidade e suas partes” (**Coletânea de Textos M1U6T5**) definem claramente as hipóteses de leitura das crianças. Por isso, volte a eles para saber mais sobre o assunto e verificar se você contemplou todas as informações necessárias na formulação de sua resposta sobre hipóteses de leitura.

2. Eu observei na minha sala que dois alunos leram uma lista com os nomes de personagens de histórias conhecidas. Fiquei intrigada, pois eles não estão alfabetizados. Como puderam ler se ainda não sabem decodificar tudo?

A decodificação não é o único procedimento que utilizamos para ler. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua – características do gênero, do portador do texto (se está em um jornal, numa folha de papel, num livro), do sistema de escrita etc. Ninguém pode extrair informações do texto escrito apenas decodificando letra por letra, palavra por palavra. A decodificação é apenas um dos procedimentos que se utiliza para ler. A leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, isto é, de recursos para construir significados; sem elas, não é possível alcançar rapidez e desenvoltura.

O texto “Para ensinar a ler” (**Coletânea de Textos M1U7T8**) trata, de forma breve, das descobertas sobre os procedimentos de leitura e define cada estratégia de leitura utilizando exemplos que servem tanto para o leitor iniciante como para o leitor experiente. Volte ao texto para conferir se contemplou todas as informações necessários sobre estratégias de leitura em sua resposta.

3. Pedir para os alunos lerem quando ainda não sabem ler não provoca um sentimento de fracasso e incompetência, já que eles não o fazem convencionalmente? Esse não é um desafio muito grande para eles?

O modelo de ensino mediante a resolução de problemas assumido pelos PCNs se traduz na elaboração de situações didáticas em que os alunos precisam pensar, tomar decisões e resolver problemas compatíveis com suas necessidades e possibilidades de aprendizagem e usar o que sabem para aprender o que não sabem. Essas situações didáticas devem estar pautadas no equilíbrio entre o difícil e o possível.

Sabemos que se aprende a ler lendo, então, propor atividades em que os alunos que não sabem ler leiam é um desafio que deve ser garantido por meio de situações didáticas difíceis, mas possíveis.

Só é possível ler antes de saber ler convencionalmente se a situação didática de leitura for organizada de tal forma que permita aos alunos realizar a atividade.

O texto “Contribuições à prática pedagógica - 3” (**Coletânea de Textos M1U8T5**) indica as orientações para a elaboração de boas situações de ensino de leitura para alunos que não sabem ler convencionalmente. Volte ao texto para saber mais e conferir se considerou, na elaboração de sua resposta, todas as orientações necessárias para uma boa situação de aprendizagem.

4. Trabalho em dois períodos; em um deles sou professora de educação infantil e no outro de jovens e adultos. Reflito sobre minha prática profissional e consigo explicar o que faço e por que faço de determinada maneira. Porém, não tenho clareza sobre estas duas questões:

- *É possível crianças pequenas conseguirem produzir textos oralmente sem saber ler e escrever? Essa capacidade não está vinculada ao fato de estarem alfabetizadas?*
- *Por que os adultos não-alfabetizados que estão em contato freqüente com a leitura e escrita, principalmente nas grandes cidades, não aprenderam a ler e escrever?*

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino da língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem da escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Os alunos, muito antes de adquirir a habilidade para ler e escrever convencionalmente, já são capazes de produzir linguagem escrita e atribuir sentido aos textos lidos: sem ainda saber ler, podem recontar histórias em linguagem literária, como se as estivessem lendo; ditar informações sobre um assunto estudado na classe para que a professora redija um relatório; produzir oralmente uma carta para um colega alfabetizado fazer o papel de escriba e assim por diante.

Por outro lado, para a aprendizagem do sistema de escrita, a simples exposição dos alunos à escrita na sala de aula não é suficiente para que se alfabetizem. Se assim fosse, os adultos analfabetos que vivem em uma sociedade urbana, imersos num mundo letrado, cheio de *outdoors*, panfletos e letreiros, com certeza já estariam alfabetizados, pois as cidades expõem a escrita em todos os cantos. Salas de aula cheias de escritas afixadas nas paredes não se constituem, por si só, em ambientes alfabetizadores, em contextos de letramento: isso é algo que depende da criação do maior número possível de situações de uso real da escrita na escola. A aprendizagem da escrita está relacionada à reflexão que os alunos podem fazer sobre ela – suas características, seu modo de funcionamento. Para que aprendam a ler e escrever, portanto, é preciso planejar situações didáticas específicas destinadas a essa finalidade – não basta inundá-los de letras escritas.

No texto “Alfabetização e ensino da língua” (**Coletânea de Textos M1U9T4**) vocês encontrarão mais informações para consultar e também para complementar as respostas.

É possível ler na escola?¹

Delia Lerner

Devo ser um leitor muito ingênuo, porque nunca pensei que os escritores quisessem dizer mais do que dizem. Quando Franz Kafka conta que Gregório Samsa apareceu certa manhã convertido em um gigantesco inseto, não me parece que isto seja uma simbologia, e a única coisa que sempre me intrigou é a que espécie animal pertencia ele. Creio que houve realmente um tempo em que os tapetes voavam e que havia gênios prisioneiros dentro de lâmpadas. Creio – como diz a Bíblia – que o burro de Ballan falou, e a única coisa a se lamentar é não terem gravado sua voz, e creio que Josué derrubou as muralhas de Jericó com o poder de suas trombetas, e a única coisa lamentável é que ninguém tenha transcrito a música com poder de demolir. Creio, enfim, que Vidriera – de Cervantes – era na realidade de vidro, como dizia ele em sua loucura. E creio realmente na jubilosa verdade de que Gargântua urinava torrencialmente sobre as catedrais de Paris.

Gabriel García Márquez²

Ler é adentrar outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita...

É possível ler na escola? Essa pergunta pode parecer estranha: por que colocar em dúvida a viabilidade da leitura em uma instituição cuja missão fundamental sempre foi precisamente a de ensinar a ler e escrever?

Contudo, a “desnaturalização” que a leitura sofre na escola tem sido evidenciada de forma irrefutável. Muito antes de isso se constituir em lugar-comum da bibliografia didática, Bernard Shaw se negava sistematicamente a aceitar que suas obras formassem parte dos programas escolares. García Márquez se diverte analisando o que ocorre com as suas, que são objeto de ensino em muitos países da América Latina.

1. Artigo publicado originalmente na revista *Lectura y Vida*, ano 17, nº 1, mar. 1996. Tradução para o português de Daniel Revah, Maira Libertad Soligo Takemoto, Rosangela Moreira Veliago e Suzana Mesquita Moreira. Revisão de Heloisa Cerri Ramos.

2. “Sobre como os professores de literatura pervertem a seus alunos” in: *Caras e Caretas* (tradução de uma nota publicada na revista brasileira *Status Plus* nº 90, jan. 1983).

“Neste mesmo ano – conta o escritor em 1983 – meu filho Gonzalo teve de responder um questionário de literatura, elaborado em Londres, para um exame de admissão. Uma das perguntas pedia que se estabelecesse qual era a simbologia do galo em ‘O Coronel não tem quem lhe escreva’. Gonzalo, que conhece bem o estilo de sua casa, não pôde resistir à tentação de gozar daquele sábio distante e respondeu: ‘É o galo dos ovos de ouro’. Mais tarde soubemos que quem teve a melhor nota foi o aluno que respondeu, como havia ensinado o professor, que o galo do coronel era o símbolo da força popular reprimida. Quando o soube, me alegrei uma vez mais de minha boa estrela política, porque o final que eu tinha pensado para esse livro, e que troquei à última hora, era o coronel torcendo o pescoço do galo e fazendo com ele uma sopa de protesto. Faz anos que coleciono essas pérolas com as quais os professores de literatura pervertem seus alunos. Conheço um, de muito boa-fé, para quem a avó desalmada – gorda e voraz, que explora a Cândida Erêndira para cobrar-lhe uma dívida – é o símbolo do capitalismo insaciável. Um professor católico ensinava que a subida ao céu de Remédios era uma transposição poética da ascensão em corpo e alma da Virgem Maria. [...] Um professor de Literatura da Escola de Letras de La Habana dedicou muitas horas à análise de *Cem anos de solidão* e chegou à conclusão – lisonjeira e ao mesmo tempo deprimente – de que não haveria uma solução. Isto me convenceu de uma vez por todas de que a mania de interpretar acaba sendo, em última análise, uma nova forma de ficção, que às vezes termina em disparates.”

A ficção não se reduz à produção de interpretações peregrinas – no final das contas, a obra literária é aberta e aceita múltiplas interpretações. Todo o tratamento que a escola dá à leitura é fictício, começando pela imposição de uma única interpretação possível. Será que a escola é, também, uma obra de ficção?

Para ser fiel à verdade, devo reconhecer que García Márquez toma para si a tarefa docente. Depois de ressaltar que continuam ocorrendo outros milagres semelhantes aos criados por Cervantes ou Rabelais e que, “se não os vemos, é porque somos impedidos muitas vezes pelo racionalismo obscurantista que nos impõem nossos professores de literatura”, tem a gentileza de esclarecer:

“Tenho um grande respeito, e sobretudo um grande carinho pelo ofício de professor e, por isso mesmo, me reconforta saber que eles também são vítimas de um sistema de ensino que os induz a dizer bestialidades. Uma das pessoas inesquecíveis da minha vida é a professora que me ensinou a ler, aos cinco anos. Era uma moça bonita e sábia, que não pretendia saber mais do que podia, e era tão jovem que com o tempo acabou sendo mais jovem que eu. Era ela que nos lia, na aula, os primeiros poemas. Recordo com a mesma gratidão o professor de literatura do colegial, um homem modesto e prudente que nos conduzia pelo labirinto dos bons livros sem interpretações rebuscadas. Esse método possibilitava a seus alunos uma participação mais pessoal e livre no milagre da poesia. Em síntese, um curso de literatura não deveria ser mais que um bom guia de leituras. Qualquer outra pretensão não serve para nada mais além de assustar as crianças. Penso eu, cá entre nós.”

Nas observações de García Márquez estão incluídas algumas das idéias que tentarei desenvolver neste trabalho: o tratamento que a escola (e somente ela) dá à leitura é

perigoso porque corre o risco de “assustar as crianças”, ou seja, distanciá-las da leitura em vez de aproximá-las; ao colocar em juízo o contexto da leitura na escola, não é justo sentar os professores no banco dos réus, porque “eles também são vítimas de um sistema de ensino”; contudo, não há que se perder todas as esperanças: em certas condições, a instituição escolar pode converter-se em um ambiente propício à leitura; essas condições devem ser criadas antes mesmo de as crianças aprenderem a ler no sentido convencional do termo – e uma delas é que o professor assuma o papel de intérprete e que os alunos possam ler através dele.

García Márquez teve sorte em sua escolaridade. Se conseguirmos criar outras condições didáticas em todas as escolas, é provável que tenhamos mais escritores geniais. Mas isto é só um detalhe. O essencial é outra coisa: é fazer da escola um ambiente propício à leitura, é abrir para todos as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para se tornarem cidadãos da cultura escrita.

Para esclarecer quais as condições didáticas que devem ser criadas, é preciso examinar, antes de tudo, quais são as atuais dificuldades para a formação de leitores.

A realidade não se responsabiliza pela perda de suas (nossas) ilusões (ou: Não. Não é possível ler na escola).

Ao analisar a prática escolar da leitura, alguém lembra a legenda que aparece nos filmes: “Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência”. E as semelhanças com o uso social da leitura são realmente escassas. A apresentação da leitura como objeto de ensino – a transposição didática – está tão distanciada da realidade que não é nada fácil encontrar coincidências. Pelo contrário, as perguntas que alguém se faz “ao assistir ao filme” se referem às discrepâncias flagrantes entre a versão social e a versão escolar da leitura: por que a leitura – tão útil na vida real, para cumprir diversos propósitos – aparece na escola como uma atividade gratuita, cujo único objetivo é aprender a ler? Por que se ensina uma única maneira de ler – linearmente, palavra por palavra, desde a primeira até a última – se os leitores usam diferentes modalidades em função do objetivo que têm? (Às vezes lêem exaustivamente, outras vezes exploram apenas certas partes do texto ou pulam o que não lhes interessa; em alguns casos lêem muito rápido e em outros lentamente; em certas situações controlam cuidadosamente o que estão compreendendo, enquanto em outras se entregam completamente ao prazer de ler). Por que se usa textos específicos para ensinar, diferentes dos que são lidos fora da escola? Por que se enfatiza tanto a leitura oral – que não é muito freqüente em outros contextos – e tão pouco a leitura silenciosa? Por que se espera que a leitura reproduza literalmente o que está escrito, se os leitores que se preocupam com a construção de significado para o texto evitam perder tempo em identificar cada uma das palavras e apenas as substituem por expressões sinônimas? Por que, na escola, se supõe (e se avalia, em conseqüência) que existe uma só interpretação correta para cada texto, quando a experiência de todo leitor mostra tantas discussões originadas das diversas interpretações

possíveis de um artigo ou de um romance?³

Como explicar essas discrepâncias? Decorrem de autênticas necessidades didáticas? É necessário transformar – deformar – desse modo a leitura para conseguir que as crianças aprendam a ler?

Dois fatores essenciais parecem conjugar-se, em um perfeito e duradouro matrimônio, para criar essa versão fictícia da leitura: a teoria comportamentalista de aprendizagem e um conjunto de regras, imposições e exigências fortemente arraigadas na instituição escolar.

Dar resposta às interrogações acima permitirá expor publicamente como se encadeiam os fatores que estão em jogo na escola.

A leitura aparece desligada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social porque a construção do sentido não é considerada uma condição necessária para a aprendizagem. A teoria oficial, na escola, parece considerar – diria Piaget⁴ – que o funcionamento cognitivo das crianças é totalmente diferente do funcionamento cognitivo dos adultos: enquanto estes aprendem somente o que lhes é significativo, as crianças poderiam aprender aquilo que lhes ensinam, independente de poder ou não atribuir-lhe sentido. Por outro lado, segundo as regras institucionais, é o professor quem tem o direito (e o dever) de atribuir sentido às atividades que propõe: elas devem “cumprir os objetivos” estabelecidos para o ensino.

Por que se ensina uma única maneira de ler? Esta é, em primeiro lugar, uma consequência imediata da ausência de objetivos, porque a diversidade de modalidades só pode se fazer presente – como logo veremos – em função dos diversos objetivos do leitor e dos diversos textos que utiliza para alcançá-los. Quando o objetivo que a instituição estabelece é um só – aprender a ler ou, no máximo, ser avaliado – a modalidade que se utiliza é também única. Quando o trabalho se realiza com uns poucos livros que, além disso, pertencem ao gênero “texto escolar”, bloqueia-se a possibilidade de surgirem diferentes maneiras de ler. Por outro lado, permitir apenas o uso de uma única modalidade de leitura e o acesso a um único tipo de texto facilita o exercício de uma importante exigência institucional: o controle rigoroso da aprendizagem.

O predomínio da leitura em voz alta deriva sem dúvida de uma concepção de aprendizagem que põe em primeiro plano as manifestações externas da atividade intelectual, deixando de lado os processos subjacentes que as tornam possíveis. Mas é consequência também da necessidade de controle, já que avaliar a aprendizagem da leitura seria mais difícil se na aula predominassem as situações de leitura silenciosa. A exigência de oralizar com exatidão o que está escrito – de fazer uma leitura rigorosamente literal – não é apenas consequência do desconhecimento do processo leitor, mas também da preocupação com o controle exaustivo

3. Retomo aqui um conjunto de interrogações que foram formuladas em um trabalho anterior (Lerner, 1994), do qual este é, de certo modo, a continuação.

4. Piaget coloca que a modalidade adotada pelo ensino parece estar fundamentada em uma consideração das semelhanças e diferenças entre as crianças e os adultos como sujeitos cognitivos, que é exatamente oposta ao que se conclui das investigações psicogenéticas. Estas últimas têm mostrado que a estrutura intelectual das crianças é diferente da dos adultos (heterogeneidade estrutural); mas o funcionamento de ambos é essencialmente o mesmo (homogeneidade funcional); contudo, ao ignorar o processo construtivo dos alunos e supor que possam dedicar-se a atividades desprovidas de sentido, a escola os trata como se sua estrutura intelectual fosse a mesma dos adultos e seu funcionamento intelectual fosse diferente.

da aprendizagem: permitindo aos alunos substituir as palavras do texto, por mais pertinentes que estas sejam, quais seriam os parâmetros para determinar a correção ou a incorreção da leitura?

O uso de textos especialmente produzidos para o ensino da leitura é apenas uma das manifestações de um postulado básico da concepção vigente na escola: o processo de aprendizagem evolui do “simples” para o “complexo”; portanto, para ensinar saberes complexos é necessário decompô-los em seus elementos constituintes e distribuir a apresentação desses elementos ao longo do tempo, começando, certamente, pelo mais simples. É assim que o escrito é parcelado em seus componentes mínimos – sílabas, letras ou, na melhor das hipóteses, palavras – e, somente depois que esses componentes tiverem sido assimilados, se inicia o trabalho com frases ou textos. Os textos devem apresentar-se também em forma cuidadosamente graduada: a exigência de simplificação (e também de brevidade) é tal que é impossível encontrar, entre os textos verdadeiros, algum que reúna os requisitos pré-fixados – a única solução, então, é recorrer a livros “de texto” especialmente elaborados.

Por outro lado, a leitura em si deve decompor-se e reduzir-se, em princípio, a seus elementos mais simples: leitura mecânica primeiro, compreensiva depois, e crítica apenas ao final da escolaridade.

É dessa forma que o conteúdo escolar vai se distribuindo no tempo: um pouco de escrita – algumas sílabas, algumas palavras – para cada semana, um aspecto do processo leitor destinado a cada período da escolaridade. A linguagem escrita e o ato da leitura desaparecem, são sacrificados em função da gradação. Controlar a aprendizagem de cada uma dessas pequenas parcelas é inegavelmente mais fácil do que seria controlar a aprendizagem da linguagem escrita ou da leitura se apresentadas em toda sua complexidade.

Finalmente, a aceitação de uma única interpretação válida para cada texto é consoante com uma postura teórica segundo a qual o significado está no texto, em vez de se construir graças ao esforço de interpretação realizado pelo leitor – ou seja, graças à interação do sujeito-leitor com o objeto-texto. Mas, também aqui, podemos reconhecer as regras predominantes na instituição escolar: o direito de decidir sobre a validade da interpretação é reservado ao professor. Por outro lado, quando existe uma única possibilidade em jogo, o controle se facilita: a interpretação da criança coincide ou não com a do professor, é correta ou incorreta. Muito mais difícil seria tentar compreender as interpretações das crianças e apoiar-se nelas para ajudá-las a construir uma interpretação cada vez mais ajustada.

Em síntese: uma teoria de aprendizagem que não se ocupa do sentido que a leitura possa ter para as crianças e concebe a aquisição de conhecimento como um processo cumulativo e graduado, como uma decomposição do conteúdo em elementos supostamente mais simples; uma distribuição do tempo escolar que predetermina os períodos destinados à aprendizagem de cada um desses elementos; um controle estrito da aprendizagem de cada componente; e um conjunto de regras que dão ao professor certos direitos e deveres que só ele pode exercer – enquanto o aluno exerce outras complementares. Esses são os fatores que, articulados, tornam impossível ler na escola.

Quais são então as ilusões perdidas? Perdemos a ilusão da naturalidade. Antes, nos

parecia simples introduzir na escola a versão social da leitura. Para conseguir que as crianças se tornassem leitoras, parecia suficiente satisfazer dois requisitos: respeitar a natureza da prática social da leitura e levar em conta os processos construtivos das crianças. Cumpridas essas duas condições, tudo ocorreria naturalmente. Agora sabemos que a concepção que se tem do sujeito e do objeto de conhecimento está longe de ser o único fator determinante da versão escolar da leitura, que a permanência das concepções vigentes se explica por causa de sua perfeita consonância com regras e demandas próprias da instituição escolar. Agora sabemos que a complexidade não é natural para a escola, porque se torna muito mais problemática do ponto de vista da gestão do tempo e da necessidade de controle: como distribuir no tempo o ensino de um objeto complexo se não o dividirmos? Como controlar o progresso da aprendizagem quando o objeto se apresenta em toda a sua complexidade? Se também é complexo o processo de reconstrução do objeto por parte da criança, se o aprendizado não é uma soma de pequenas aprendizagens, e sim um processo de reorganização de conhecimentos complexos? Quais são os parâmetros que permitirão controlar as sucessivas aproximações? Agora sabemos que, para chegar a ser leitor, o aluno teria que exercer alguns direitos e deveres que – segundo o contrato didático vigente – são privativos do professor. Sabemos também que não é natural para a escola que os direitos e deveres sejam compartilhados pelo professor e pelos alunos, porque uma distinção nítida dos papéis é necessária para concretizar o ensino e a aprendizagem, para cumprir a função que a sociedade designa para a escola.

Dado que a escola tem uma missão específica, os objetos de conhecimento – a leitura, nesse caso – ingressam nela como “objetos de ensino”. Portanto, não é “natural” que a leitura tenha na escola o mesmo sentido que tem fora dela. Se pretendemos que o sentido real da leitura se conserve, teremos que realizar um forte trabalho didático para consegui-lo. Esse trabalho começa por reconhecer que efetivamente a escola é um espaço de ficção. E a obra que colocaremos em cena hoje é...

A escola como microssociedade de leitores e escritores (ou, Sim. É possível ler na escola)

Enfrentamos um grande desafio: construir uma nova versão fictícia da leitura, uma versão que se ajuste melhor à prática social que tentamos comunicar e permita a nossos alunos apropriarem-se efetivamente dela. Articular a teoria construtivista da aprendizagem com as regras e exigências institucionais está longe de ser fácil: é preciso encontrar outra maneira de administrar o tempo, de criar novos modos de controlar a aprendizagem, de transformar o contrato didático, de conciliar os objetivos institucionais com os objetivos pessoais dos alunos...

Criar uma boa versão requer não só muitos ensaios, mas também uma reflexão crítica e profunda sobre cada um deles, para que a próxima versão seja melhor. Requer também o constante trabalho de cooperação com colegas empenhados na mesma tarefa. É por isso que a versão que apresentamos neste documento está baseada não só no trabalho de diversos pesquisadores cujas produções têm contribuído decisivamente para elaborá-la, como também na contribuição ativa e reflexiva de muitos professores. As situações e os projetos didáticos

que serão esquematizados a seguir estão suficientemente validados, já que têm sido colocados em prática inúmeras vezes e em condições muito diversas: em distintos países, com populações escolares diferentes, sob a responsabilidade de professores que lutam por desenvolver projetos pioneiros no seio de instituições que não favorecem isso ou de docentes que integram equipes ou trabalham em escolas que elaboram e mantêm projetos comuns. O *funcionamento* dessas situações tem sido reiteradamente estudado por diferentes pesquisadores e a confrontação entre essas experiências tem permitido fazer ajustes ao projeto inicial, começar a distinguir os aspectos gerais que são necessários para cumprir os objetivos que se busca alcançar daqueles que são circunstanciais, e podem variar em função das particularidades de cada contexto de aplicação.

A análise que apresentaremos dos diferentes aspectos a se considerar é, sem dúvida, provisória: só expressa o estado atual de nossos conhecimentos, com suas possibilidades e suas limitações.

O sentido da leitura na escola: propósitos didáticos e propósitos do aluno

Na escola, como já temos dito, a leitura é antes de tudo um objeto de ensino. Para que se constitua também em objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa, entre outras coisas, que deve cumprir uma função para a realização do propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura, como objeto de ensino, não se separe demais da prática social que se quer comunicar, é imprescindível representar ou re-apresentar, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.

Conseqüentemente, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito: por um lado, ensinar e aprender algo sobre a prática social da leitura (propósito cuja utilidade, do ponto de vista do aluno, é mediata); por outro lado, cumprir um objetivo que tenha sentido na perspectiva imediata do aluno.

Trata-se então de pôr em cena esse tipo particular de situação didática que Brosseau (1986) tem chamado “a-didática”: situações que propiciam o encontro dos alunos com um problema que devem resolver por si mesmos; que funcionam de tal modo que o professor – ainda que intervenha de diversas maneiras para orientar a aprendizagem – não explicita o que sabe (não faz público o saber que permite resolver o problema); que tornam possível gerar no aluno um projeto próprio; e que, por tudo isso, mobilizam seu desejo de aprender independentemente do desejo do professor. No caso da leitura (e da escrita), os projetos de interpretação-produção organizados para cumprir uma finalidade específica – vinculada em geral à elaboração de um produto real –, projetos que são clássicos na didática da língua escrita, parecem cumprir as condições necessárias para dar sentido à leitura.

Os projetos devem buscar alcançar alguns (ou vários) dos propósitos sociais da leitura: ler para resolver um problema prático (fazer uma comida, utilizar um artefato, construir um móvel); ler para se informar sobre um assunto de interesse (científico, cultural, de política atual etc...); ler para escrever (por exemplo, para aprofundar o conhecimento que se tem

sobre o tema do artigo que se está escrevendo, ou a monografia que se precisa entregar); ler para buscar determinadas informações necessárias por algum motivo (o endereço de alguém, o significado de uma palavra etc.); ler pelo prazer de ingressar em outro mundo possível...

Cada um desses propósitos aciona uma modalidade diferente de leitura (Solé, 1993). Quando o objetivo é obter no jornal informações gerais sobre a atualidade nacional, o leitor opera de forma seletiva: lê as manchetes de todas as notícias e os corpos das mais importantes (para ele) mas se detém apenas naquelas que lhe dizem respeito diretamente ou lhe interessam mais... Quando o objetivo da leitura é resolver um problema prático, o leitor tende a examinar cuidadosamente toda a informação contida no texto, já que isto é necessário para pôr em funcionamento o aparelho que quer fazer funcionar, ou para que o objeto que se está construindo tenha a forma e as dimensões adequadas... Quando se lê por prazer, o leitor pode centrar-se na ação e pular as descrições, ou reler várias vezes as frases cuja beleza, ironia ou precisão forem marcantes e prestar pouca atenção às outras partes do texto...

Diferentes modalidades de leitura podem ser utilizadas, em diferentes situações, diante de um mesmo tipo de texto: um mesmo material informativo-científico pode ser lido para obter uma informação global, para buscar um dado específico ou para aprofundar um aspecto determinado do tema sobre o qual se está escrevendo; um artigo de jornal pode ser lido em um momento simplesmente por prazer e, em outro, ser utilizado como objeto de reflexão – é o que me tem ocorrido com o artigo de García Márquez cujo comentário dá início a este texto; um poema ou um conto podem ser lidos em um momento por prazer e, em outro, como forma de comunicar algo a alguém...

Diversidade de propósitos, diversidade de modalidades de leitura, diversidade de textos e diversidade de combinações entre eles... A inclusão dessas diversidades – assim como a articulação com as exigências escolares – é um dos componentes da complexidade didática necessária quando se opta por apresentar a leitura na escola sem simplificações, procurando conservar sua natureza e, portanto, sua complexidade como prática social.

Como se coordenam os dois sentidos da leitura? Como se articulam os objetivos didáticos – referentes ao ensino e à aprendizagem – e os propósitos imediatos para os quais aponta o projeto proposto (a situação a-didática)? Se, ao planejar o projeto, se levam em conta ambos tipos de objetivo, essa articulação não coloca maiores problemas: enquanto se desenvolvem as atividades necessárias para cumprir o propósito imediato, alcançam-se também os objetivos referentes à aprendizagem. Analisemos alguns exemplos.

Projeto realizado na 2ª série, início do ano escolar⁵

- Propósito: produção de uma fita cassete de poemas (ler para compartilhar com os outros algo de que se goste).
- Destinatários: grupo de Jardim da Infância da escola e biblioteca falada de cegos.

5. Na Argentina, o ensino obrigatório começa aos 6 anos. A 2ª série corresponderia então, em termos de idade, à nossa 1ª série. [NT]

- Seqüência de atividades:
 - a. Proposta do projeto às crianças e discussão do plano de trabalho.
 - b. Seleção dos poemas para gravar: a professora lê muitos poemas – alguns que ela mesma pesquisou, outros que foram sugeridos pela bibliotecária ou pelas crianças, todos aprovados pelo controle de qualidade literária. Cada criança anota os títulos dos poemas que gostaria de gravar. Essa atividade ocupa muitas horas de aula: as crianças desfrutam de cada um dos poemas, trocam impressões, pedem que o professor releia os que gostam muito, falam sobre os autores, lêem outros poemas dos poetas favoritos...
 - c. Organização da tarefa: considerando os poemas escolhidos e as possibilidades de cooperação, a professora forma as duplas de alunos que trabalharão juntos. Cada dupla relê os poemas que gravará. As crianças trocam idéias sobre as formas de ler. Decidem (provisoriamente) qual integrante da dupla gravará cada um dos poemas. Levam os poemas para casa para estudar.
 - b. Audição de fitas gravadas por poetas ou declamadores.
 - e. Gravação (ensaio): cada dupla – e cada criança – grava os poemas escolhidos. Depois de gravado os dois primeiros (um de cada criança), escutam, analisam, decidem as modificações. Fazem uma nova gravação, voltam a escutar e determinam se será necessário regravar. Experimentam com outros poemas.
 - f. Audição: todas as crianças escutam as gravações realizadas até o momento. As duplas trocam sugestões.
 - g. Gravação (segundo ensaio): cada dupla volta a gravar, considerando as recomendações dos ouvintes. Escutam o gravado, fazem as correções necessárias. Repetem o processo com os poemas que faltam. Em alguns casos, será preciso ensaiar e gravar novamente. Em outros casos, o poema já está pronto para sua gravação definitiva.
 - h. Gravação final (continuam fazendo correções, algumas sugeridas pelas crianças, outras pela professora, até que esta determina o fim do trabalho, pois o produto é aceitável).
 - i. Todos escutam o cassete que a professora montou, copiando as gravações de todos.
 - j. Redige-se uma carta coletiva, apresentando o cassete aos destinatários, solicitando resposta e crítica construtiva.

Foram alcançados tanto os propósitos colocados pelo projeto como os objetivos de ensino e aprendizagem: garantiu-se um intenso contato com textos de um mesmo gênero e os alunos sabem agora muito mais do que antes sobre poemas e poetas; ouvir a leitura da professora e escutar gravações realizadas por declamadores ou poetas permitiu-lhes desfrutar das possibilidades desse gênero literário em que a forma de dizer adquire um valor específico; os repetidos e animados ensaios, as autocorreções infinitas e as sugestões dos ouvintes (sobre a ênfase conveniente a uma palavra, a intensidade da voz em uma determinada passagem, a tendência de alguns alunos de acentuar demasiadamente a rima...) permitiram que as crianças avançassem consideravelmente como “leitores em voz alta”.

Antes de abandonar esse exemplo, uma observação: no âmbito desse projeto (ou de outros similares), a leitura em voz alta deixa de ser um mero exercício “para aprender a ler em voz alta”, ou um meio de avaliar a “organização do texto”; adquire sentido porque se constitui num veículo de comunicação. E, ainda que pareça paradoxal, permite aprender muito mais, precisamente porque não serve só para aprender: nesse caso, para as crianças é altamente significativo “ler bem”, porque querem se comunicar com seu público e por isso ensaiarão quantas vezes forem necessárias, até chegarem aos resultados que desejam. Além do mais, as crianças descobrirão que ler em voz alta pode ser prazeroso e que podem vir a ler muito melhor do que suspeitavam.

Projeto realizado na 3ª série, segundo mês de aula:

- Propósito: instalação de um serviço de consultas telefônico,⁶ que possa fornecer todo tipo de informação científica. Em uma primeira etapa, o público deverá chamar por telefone. Mais tarde se instalará um “serviço de fax”. (Ler para extrair informações específicas, ler para comunicar a outras pessoas, ler para escrever).
- Destinatários: todos os alunos da escola. Eventualmente, outros membros da instituição.
- Seqüência de atividades: em lugar de detalhar aqui a enorme série de atividades envolvidas nesse projeto, nos limitaremos a indicar uma variação proposta pelas professoras na última vez que o pusemos em prática, porque essa variação está vinculada à articulação de objetivos didáticos e propósitos imediatos que nos interessa. Enquanto planejávamos o projeto, as professoras sugeriram que a instalação do “serviço de consultas” fosse precedida por um curso de capacitação para o “pessoal”, que compreenderia, entre outros, os seguintes aspectos: visita a diversas bibliotecas para localizar determinadas informações; seleção dos livros pertinentes, busca da informação (e, portanto, manejo de índice, exploração de capítulos, orientar-se por subtítulos, leitura seletiva etc.); tomar apontamentos sobre a informação recolhida e anotar referências...

Neste caso, a necessidade de preparo dos alunos para enfrentar a tarefa – difícil para uma 3ª série – de localizar rapidamente informações heterogêneas e relativamente imprevisíveis solicitadas pelos “clientes” levou a desenvolver certos objetivos didáticos antes mesmo de o telefone começar a funcionar (ou seja, antes de que se cumprisse o propósito imediato dos alunos). De qualquer forma, as situações didáticas estiveram carregadas de sentido também durante o “curso de capacitação”, porque este foi tratado como um conjunto de ensaios consistentes para resolver situações similares às que logo haveriam de enfrentar.

Assim, as crianças precisam resolver problemas que as levem a manejar cada vez melhor o discurso informativo-científico, a se familiarizar com a estrutura própria de seus diferentes subgêneros e com o vocabulário específico de cada disciplina. Além do que, têm oportunidade de progredir na leitura em voz alta ao responder às perguntas telefônicas e na elaboração de textos expositivos quando a resposta se envia por fax. E, certamente, aprendem muito sobre os temas que são objeto de sua indagação.

6. Esse projeto didático foi inspirado em uma situação experimental planejada por Emília Ferreiro (em 1988), ao implementar uma pesquisa avaliativa de experiências didáticas vinculadas com a psicogênese da língua escrita.

Dessa forma, a organização baseada em projetos permite coordenar os propósitos do professor com os dos alunos e contribui tanto para preservar o sentido social da leitura como para dotá-la de um sentido pessoal para as crianças.

Gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades

O tempo – todos nós, professores, o sabemos – é um fator de peso na instituição escolar: é sempre escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejaríamos ensinar-lhes em cada ano escolar.

Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem avança através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata apenas de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos: trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático.

Para concretizar essa mudança, parece necessário – além de ousar romper com a correspondência linear entre parcelas de conhecimento e parcelas de tempo – cumprir pelo menos duas condições: manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e viabilizar o retorno aos mesmos conteúdos em diferentes oportunidades, sob diferentes perspectivas. Criar essas condições exige implementar diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades permanentes, seqüências de situações e atividades independentes coexistem e se articulam ao longo do ano escolar.

Projetos – Além de oferecer contextos nos quais a leitura ganha sentido e aparece como uma atividade complexa, cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a conquista de um objetivo, os projetos permitem uma organização muito flexível do tempo: em função de um objetivo que se queira alcançar, um projeto pode ocupar somente uns dias ou se desenvolver ao longo de vários meses. Os projetos de maior duração oferecem a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento das tarefas e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar pronto, é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas necessárias, as responsabilidades que cada grupo deve assumir e as datas que terão de ser respeitadas para que o objetivo seja alcançado no prazo previsto. Por outro lado, a sucessão de projetos diferentes – em cada ano letivo e, em geral, ao longo da escolaridade – torna possível voltar a trabalhar sobre a leitura sob diferentes pontos de vista, para cumprir diferentes propósitos e a partir de diferentes tipos de texto.

Atividades permanentes – Estas se repetem de forma sistemática e previsível, semanal ou quinzenalmente, e oferecem a oportunidade de contato intenso com um tipo de texto específico em cada ano da escolaridade, e são particularmente apropriadas para se comunicar certos aspectos do comportamento leitor.

Na 2ª série, por exemplo, uma atividade permanente que se pode realizar é “A hora dos **contadores de contos**”: as crianças se responsabilizam, em rodízio, por contar ou ler um conto que elas mesmas tenham escolhido (orientadas pela professora) e cuja apresentação tenham preparado previamente, de tal modo que seja clara e compreensível para quem ouve. A criança que assume o papel de “contador de contos” deve levar em consideração certos procedimentos: explicar as razões que a levaram a escolher o conto, conhecer alguns dados sobre a vida e a obra do autor, comentar com seus companheiros os episódios ou personagens que lhe chamaram a atenção (ou não). Terminada a leitura (ou relato), os demais alunos podem intervir fazendo perguntas ou comentários. A discussão se generaliza: analisam-se as ações dos personagens, comparam-se com outros conhecidos, fazem-se apreciações sobre a qualidade do que se acaba de ler...

Em outras séries, a atividade permanente não está centrada no conto, e sim em outros tipos de texto: pode ser “A hora das curiosidades científicas”, destinada a dar resposta às indagações das crianças sobre o funcionamento da natureza e a intensificar seu contato com o discurso informativo-científico; ou ainda “A hora das notícias”, atividade destinada a formar leitores críticos dos meios de comunicação.

As atividades permanentes são também adequadas para cumprir outro objetivo didático: o de favorecer a aproximação das crianças com textos que não leriam por si mesmas por causa de sua idade – ler cada semana um capítulo de um conto é uma atividade que pode ser produtiva nesse sentido. A leitura é compartilhada: a professora e os alunos lêem alternadamente em voz alta; escolhe-se uma história de aventuras ou de suspense que possa atrair o interesse das crianças e interrompe-se a leitura em pontos estratégicos, para aguçar a curiosidade. Algumas crianças, nem sempre as mesmas, se interessam tanto que conseguem o livro para continuar lendo em casa e acabam contando a seus companheiros os capítulos lidos, para que a leitura compartilhada possa avançar.

A distribuição do tempo de aula demonstra a importância que se atribui aos diferentes conteúdos. Ao se destinar momentos específicos e preestabelecidos à leitura, comunica-se às crianças que essa é uma atividade muito valorizada. Este é um dos benefícios das atividades permanentes.

Seqüências de atividades – Permitem ler com os alunos diferentes exemplos de um mesmo gênero e subgênero (poemas, contos de aventuras, contos fantásticos...); diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema.

A diferença em relação aos projetos, que se organizam em torno de um produto tangível, é que as seqüências incluem situações de leitura cujo único propósito explícito, compartilhado com os alunos, é ler. Contribuem, em compensação, para cumprir vários objetivos didáticos: comunicar o prazer de ler simplesmente para conhecer outros mundos possíveis; desenvolver as possibilidades dos alunos apreciarem a qualidade literária (e detectar sua ausência); formar critérios de seleção de material a ser lido; gerar comportamentos leitores como o rastreamento de um determinado gênero, tema ou autor.

Em cada seqüência se inclui – assim como nos projetos – atividades coletivas, grupais e individuais. Assim, é possível tanto a colaboração entre os leitores para compreender o texto e o confronto de suas diferentes interpretações como a leitura pessoal, que permite a cada criança interagir livremente com o texto: ou seja, pode-se ler o que mais gostou, saltar o que não lhe interessa, deter-se ou voltar para verificar uma interpretação da qual não se tem certeza... O empréstimo de livros permite que os alunos continuem lendo em casa, ambiente que, em alguns casos, pode ser mais apropriado para essa leitura privada.

Situações independentes – Estas podem se classificar em dois subgrupos:

- Situações ocasionais: em algumas oportunidades, a professora encontra um texto que considera valioso e o compartilha com os alunos, ainda que pertença a um gênero ou trate de um assunto que não se relaciona às atividades que no momento estão sendo realizadas. E, em outras ocasiões, os próprios alunos propõem a leitura de um artigo de jornal, um poema, um conto que os tenha impressionado e cuja leitura a professora também considere interessante. Nesses casos, não teria sentido nem renunciar à leitura dos textos em questão pelo fato de não ter relação com o que se está fazendo, nem inventar uma relação inexistente: se sua leitura permite trabalhar sobre algum conteúdo significativo, a organização em uma situação independente se justifica.
- Situações de sistematização: estas são consideradas “independentes” apenas pelo fato de não ajudarem a alcançar objetivos colocados em relação à ação imediata (para a elaboração de um produto, como nos projetos, ou para o desejo de “saber como continua” uma história de aventuras que provoca curiosidade e emoção, por exemplo). Embora não estejam relacionadas com propósitos imediatos, as situações de sistematização guardam sempre uma relação direta com os objetivos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados, porque se destinam justamente à sistematização dos conhecimentos lingüísticos construídos através de outras modalidades organizativas. Por exemplo, depois de haver realizado uma seqüência de atividades centrada na leitura de fábulas, cria-se uma situação cujo objetivo é refletir sobre os traços característicos das fábulas e as diferenças em relação aos contos. Do mesmo modo, a partir de um projeto voltado para a produção de um jornal escolar ou uma revista literária, propõem-se situações que permitam definir explicitamente as características do discurso jornalístico e de alguns de seus diferentes subgêneros, elaborar conclusões sobre o uso dos tipos de letras nesses portadores, sistematizar conhecimentos que construíram sobre a pontuação ao enfrentar diferentes problemas de escrita.

É dessa forma que a articulação de diferentes modalidades organizativas torna possível desenvolver situações didáticas que tenham diferentes durações, que podem ser permanentes ou acontecer em determinados períodos, algumas que se sucedem no tempo, outras que se cruzam em uma mesma série ou ciclo. Desse modo, a distribuição do tempo didático – em vez de se confundir com a justaposição de pedaços do objeto de conhecimento que seriam sucessiva e cumulativamente aprendidos pelo sujeito – favorece a apresentação da leitura, pela escola, como uma prática social complexa e a apropriação progressiva dessa prática por parte dos alunos.

O esforço para ajustar o tempo didático ao objeto de ensino e aprendizagem de um modo que permita superar a fragmentação do conhecimento não se limita ao tratamento da leitura – que tem sido o eixo deste artigo –, mas abrange a totalidade do trabalho didático com a língua escrita.

Em primeiro lugar, leitura e escrita se inter-relacionam permanentemente: ler “para escrever” é imprescindível quando se desenvolvem projetos de produção de textos – já que estes requerem sempre um intenso trabalho de leitura para aprofundar o conhecimento dos conteúdos sobre os quais se está escrevendo e as características do gênero em questão; da mesma forma, no âmbito de muitas das situações didáticas que se colocam, a escrita se constitui em um instrumento que está a serviço da leitura, seja porque é necessário tomar notas para lembrar os aspectos fundamentais do que se está lendo, ou porque a compreensão do texto requer que o leitor faça resumos ou esquemas que o ajudem a reorganizar as informações.

Em segundo lugar, os diferentes tipos de texto – em vez de se distribuírem linearmente, cabendo a cada série determinados escritos sociais – aparecem e reaparecem em diferentes momentos da escolaridade e em diferentes situações, de tal modo que os alunos possam fazer uso deles e reanalisá-los em novas perspectivas.

Em terceiro lugar, as modalidades de trabalho adotadas durante a alfabetização inicial são basicamente as mesmas utilizadas depois que os alunos se apropriam do sistema alfabético de escrita. Como as situações didáticas que se colocam antes e depois de os alunos se alfabetizarem estão orientadas por um mesmo propósito fundamental – criar condições que favoreçam a formação de leitores autônomos e críticos e de produtores de textos adequados à situação comunicativa – o esforço para reproduzir na escola as condições sociais da leitura e da escrita está sempre presente. Desde o início da escolaridade, a leitura e a escrita respondem a propósitos definidos; o trabalho está focado prioritariamente nos textos, propõe-se a análise crítica do que é lido, discutem-se diferentes interpretações buscando acordos, considera-se o ponto de vista do destinatário ao escrever, revisam-se cuidadosamente os escritos produzidos. As atividades devem permitir articular dois objetivos: fazer com que os alunos se apropriem progressivamente da “língua que se escreve” – do que esta tem de específico e diferente do oral-conversacional, dos diferentes gêneros da escrita, da estrutura e do vocabulário próprios a cada um deles – e com que aprendam a ler e escrever autonomamente.

Em alguns casos, o professor atua como mediador, lendo diferentes textos para os alunos, ou escrevendo o que produzem e ditam. Em outros casos, as situações de leitura tendem a colocar os alunos diretamente em contato com os textos para buscar informações, para localizar um determinado dado, para buscar indícios que permitam verificar ou modificar suas antecipações sobre o que está escrito. Do mesmo modo, as situações de escrita colocam às crianças o desafio de produzir textos por si mesmos, o que as obriga a se preocupar não só com a “língua que se escreve”, mas também com como fazer para escrever. Quando a situação exige dos alunos que leiam ou escrevam diretamente, a atividade pode acontecer a partir de textos completos ou de algum fragmento de um texto que tenha sido lido, escrito ou ditado pelo professor; pode ser individual ou grupal; pode responder a um propósito imediato

dos alunos – por exemplo, fazer cartazes e convites para divulgar uma peça teatral que se está preparando – ou responder somente a um objetivo cujo alcance não é imediato, mas muito significativo para os alunos nessa fase: aprender a ler e a escrever.

Delineamos uma modalidade alternativa de distribuição do tempo didático, uma modalidade que responde à necessidade de produzir uma mudança qualitativa na apresentação escolar da leitura. Não podemos concluir este ponto sem reconhecer que o tempo escolar se mostra insuficiente também nessa perspectiva apresentada, que sempre é necessário fazer uma seleção deixando de lado aspectos que gostaríamos de incluir, que a escolha é sempre difícil e que o único guia que até agora temos encontrado para decidir é este: administrar o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar.

Sobre o controle: avaliar a leitura e ensinar a ler

A avaliação é uma necessidade legítima da instituição escolar, é o instrumento que permite determinar em que medida o ensino está atingindo seus objetivos; em que medida foi possível comunicar aos alunos o que o professor pretendia. A avaliação da aprendizagem é imprescindível, porque oferece informações sobre o funcionamento das situações didáticas e, com isso, permite reorientar o ensino, fazer os ajustes necessários para avançar e para atingir os objetivos colocados.

No entanto, a prioridade da avaliação deve terminar ali, onde começa a prioridade do ensino. Quando a necessidade de avaliar predomina sobre os objetivos didáticos, quando – como ocorre no ensino tradicional da leitura – a exigência de controlar a aprendizagem se sobrepõe ao critério de seleção e hierarquização dos conteúdos, se produz uma redução no objeto de ensino, porque sua apresentação se limita àqueles aspectos que são mais suscetíveis de controle. Privilegiar a leitura em voz alta, propor sempre um mesmo texto para todos os alunos, eleger apenas fragmentos ou textos muito breves... são estes alguns dos sintomas que mostram como a pressão da avaliação se impõe diante das necessidades do ensino e da aprendizagem.

Ao contrário, priorizar o objetivo de formar leitores competentes nos levará a promover a leitura de livros completos (embora não possamos controlar exatamente tudo o que os alunos aprendem ao lê-los); a propor, em alguns casos, que cada aluno ou grupo leia um texto diferente para favorecer a formação de critérios de seleção e propiciar as situações de comentário ou recomendação, típicas do comportamento leitor (embora isso implique o risco de não poder corrigir todos os eventuais erros de interpretação); a dar maior relevância às situações de leitura silenciosa (embora sejam mais difíceis de controlar do que as atividades de leitura em voz alta).

Saber que o conhecimento é provisório, que os erros não se “fixam” e que tudo o que se aprende é objeto de sucessivas reorganizações, permite aceitar, com maior serenidade, a impossibilidade de controlar tudo. Oferecer aos alunos todas as oportunidades necessárias para que cheguem a ser leitores no pleno sentido da palavra coloca o desafio de elaborar – através da análise sobre o que ocorre durante as situações propostas – novos parâmetros de

avaliação, novas formas de controle que permitam identificar os aspectos da leitura que se incorporam ao ensino.

Por outro lado, orientar a prática para a formação de leitores autônomos obriga a redefinir a distribuição dos direitos e deveres referentes à avaliação. Para cumprir esse objetivo é necessário que a avaliação deixe de ser uma função privativa do professor, porque formar leitores autônomos significa – entre outras coisas – capacitar os alunos para que possam decidir quando sua interpretação é correta e quando não é, estar atentos à coerência das suas interpretações e detectar possíveis inconsistências, interrogar o texto buscando pistas que validem esta ou aquela interpretação, ou que permitam determinar se uma contradição que eles detectaram se origina no texto ou em um erro de interpretação produzido por eles próprios... Trata-se, então, de oferecer às crianças oportunidades de construir estratégias de autocontrole da leitura. Possibilitar essa construção requer que as situações de leitura coloquem os alunos diante do desafio de validar por si mesmos as suas interpretações e, para que isso ocorra, é necessário que o professor não manifeste de imediato sua opinião às crianças, que delegue a elas, provisoriamente, a função avaliativa.

Em vez de deixar apenas para o professor o controle da validade, compartilha-se isso com as crianças: durante certo tempo, ele não expressa tanto sua própria interpretação do texto quanto a sua opinião sobre as interpretações formuladas pelas crianças e incentiva que elas elaborem e confrontem argumentos, que validem (ou descartem) suas diferentes interpretações. No entanto, as intervenções que o professor faz durante esse período, em que se abstém de dar a sua opinião, são decisivas: quando percebe que as crianças persistem em não considerar algum dado relevante que está presente no texto, intervém indicando-o e colocando questões sobre sua relação com aspectos já considerados; quando considera que a origem das dificuldades de compreensão se devem à insuficiência de conhecimentos prévios, oferece toda a informação que considera pertinente; quando as prolongadas discussões do grupo demonstram que as crianças não relacionam o tema tratado no texto com conteúdos já conhecidos e que vale a pena explicitar, o professor atua como memória do grupo; quando predomina uma interpretação que ele considera errada, afirma que existe outra interpretação possível e desafia as crianças a procurá-la ou, então, propõe explicitamente outras interpretações (entre as quais a que ele considera mais aproximada), solicitando que determinem qual lhes parece mais válida e que justifiquem sua apreciação.

Finalmente, quando o professor considera que a aproximação realizada para a compreensão do texto é suficiente,⁷ ou que foram colocados em jogo todos os recursos possíveis para elaborar uma interpretação ajustada, valida aquela que considera correta, expressa a sua discrepância com as outras e explicita os argumentos que sustentam a sua opinião.

7. É claro que a ênfase no autocontrole da compreensão dependerá do tipo de texto lido e do propósito que se tenha: será muito maior, por exemplo, ao ler uma instrução para operar um aparelho recém-adquirido do que ao ler um conto (porque no primeiro caso um erro de compreensão pode deteriorar o aparelho); ao ler um romance, o grau de controle exercido pelo leitor será menor se a leitura for exclusivamente por prazer, do que se estiver “estudando-o” para uma prova. As atividades de leitura propostas na escola devem permitir que os alunos aprendam a utilizar modalidades de autocontrole adequadas a cada situação.

O professor continua tendo a última palavra, mas é importante que seja a última, e não a primeira, que seu juízo de validação seja emitido depois de os alunos terem tido a oportunidade de validar por si mesmos suas interpretações, de elaborar argumentos e de buscar indícios para verificar ou rejeitar as diferentes interpretações produzidas na classe. Esse processo de validação – de co-correção e autocorreção exercida pelos alunos – faz parte do ensino, já que é essencial para o desenvolvimento de um comportamento leitor autônomo. A responsabilidade da avaliação continua ficando, em última instância, nas mãos do professor, já que somente a delega de maneira provisória, recuperando-a quando considera que essa delegação cumpriu sua função. Desse modo, é possível conciliar a formação de estratégias de autocontrole da leitura com a necessidade institucional de distinguir claramente os papéis do professor e dos alunos.

Esclarecemos, finalmente, que as modalidades de controle que permitem a participação dos alunos são produtivas não apenas quando as atividades estão centradas na compreensão, como também em outras situações. Imagine-se, por exemplo, no projeto de produção de uma fita cassete de poemas a que já nos referimos, no qual o controle da leitura em voz alta era compartilhado pelo próprio leitor, pelos membros de seu grupo, pelos outros grupos que escutavam a gravação e pelo professor. Controle grupal e autocontrole se colocam em jogo também nesse caso.

Em síntese, para evitar que a pressão da avaliação – essa função que reconhecemos como inerente à escola – se constitua num obstáculo para a formação de leitores, é imprescindível, por um lado, pôr em primeiro plano os objetivos relacionados à aprendizagem, de modo que eles não sejam subordinados à necessidade de controle; e, por outro lado, criar modalidades de trabalho que incluam momentos nos quais a responsabilidade pelo controle seja dos alunos.

De qualquer modo, embora desde já seja possível fazer algumas afirmações – como as que fizemos nesse ponto – a avaliação continua sendo um campo no qual podem ser identificadas mais perguntas do que respostas, um campo problemático que deve se constituir em objeto da investigação didática.

O professor: um ator no papel de leitor

Na escola, a quem se atribui a responsabilidade de atuar como leitor? Enquanto a função de decidir sobre a validade das interpretações costuma ser reservada ao professor – como já vimos anteriormente –, o direito e a obrigação de ler costumam ser privativos do aluno.

Para que a instituição escolar cumpra sua missão de comunicar a leitura como prática social, mais uma vez parece imprescindível atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na aula, que ofereça a elas a oportunidade de participar de atos de leitura que ele próprio está realizando, que estabeleça com elas uma relação de “leitor para leitor”.

Nessa perspectiva, ao longo de uma mesma atividade ou em atividades diferentes, a responsabilidade de ler pode, em alguns casos, ser apenas do professor ou apenas dos alunos, ou ser compartilhada por todos. O ensino adquire características específicas em cada uma dessas situações.

Ao adotar em aula a posição de leitor, o professor cria uma situação de ficção: procede “como se” a situação não tivesse lugar na escola, “como se” a leitura estivesse orientada por um propósito não-didático – compartilhar com os outros um poema que o emocionou, ou uma notícia de jornal que o surpreendeu, por exemplo. Seu propósito é, no entanto, claramente didático: o que se propõe com essa representação é comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento leitor. O professor interpreta o papel de leitor e, ao fazê-lo, atualiza um significado da palavra “ensinar” que habitualmente não se aplica à ação da escola, significado cuja relevância, no caso da leitura, faz tempo tem sido apontada por M.E. Dubois (1984):

“Pode-se falar de ensinar em dois sentidos, como um ‘fazer com que alguém aprenda algo’ [...], ou como um ‘mostrar algo’⁸ [...]. A idéia de ensinar a leitura desta última forma [...] seria mostrar à criança de que maneira nós, adultos, utilizamos a leitura, do mesmo modo como lhe mostramos de que maneira usamos a linguagem oral.”

Mostrar para que se lê, quais são os textos que atendem a certa necessidade ou interesse, e quais serão mais úteis para outros objetivos, mostrar qual é a modalidade de leitura mais adequada para uma determinada finalidade, ou como o que já se sabe acerca do autor ou do tema tratado pode contribuir para a compreensão de um texto... Ao ler para as crianças, o professor “ensina” como se faz para ler.

A leitura do professor é particularmente importante no início da escolaridade, quando as crianças ainda não lêem, por si próprias, de forma eficaz. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto. Quando se trata de um conto, por exemplo, cria um clima propício para desfrutá-lo: propõe que as crianças se sentem a sua volta para que possam ver as imagens e o texto, caso queiram; lê com a intenção de provocar emoção, curiosidade, suspense ou diversão; evita as interrupções que poderiam cortar o fio da história e, portanto, não faz perguntas para verificar se as crianças estão entendendo, nem explica palavras supostamente difíceis; incentiva as crianças a seguirem o fio da narrativa (sem se deterem no significado particular de certos termos) e a apreciarem a beleza daqueles trechos cuja forma foi objeto de um cuidado especial por parte do autor. Quando termina o conto, em vez de interrogar os alunos para saber o que compreenderam, prefere comentar suas próprias impressões – como faria qualquer leitor – e, com isso, desencadeia uma animada conversa com as crianças sobre a mensagem que pode ser inferida a partir do texto, sobre o que mais impactou a cada uma, sobre os personagens com os quais se identificam ou que lhes parecem estranhos, sobre o que teriam feito se precisassem enfrentar

8. A palavra *enseñar*, em espanhol, tem os dois sentidos: ensinar e mostrar. [NT]

uma situação semelhante ao conflito apresentado no conto...

Quando, no entanto, se recorre a uma enciclopédia ou a outros livros para buscar respostas para as questões das crianças sobre um tema em estudo – por exemplo, em relação ao corpo humano as crianças de 5 ou 6 anos costumam fazer perguntas do tipo “por que se chamam ‘dentes de leite’ os que estão caindo?”; “serão realmente de leite?”; “é o coração que empurra o sangue ou é o sangue que empurra o coração?” –, o professor recorre ao índice, lê os diferentes títulos que nele se encontram e discute com as crianças em qual deles será possível encontrar a informação que procura; uma vez localizado o capítulo em questão, localizam-se os subtítulos, o professor os lê (mostrando-os), escolhe-se aquele que parece ter relação com a pergunta formulada, o professor explora mais essa parte do texto (indicando-a), até localizar a informação, em seguida lê, e analisa-se em que medida responde à questão surgida ...

Uma vez terminada a leitura, tanto no caso do texto literário quanto no do texto informativo, o professor põe o livro que leu à disposição das crianças, para que possam folheá-lo e possam se deter naquilo que lhes chamar mais a atenção, propõe que levem para casa esse livro e outros que achem interessantes... Faz propostas desse tipo porque quer que as crianças descubram o prazer de ler um texto do qual gostaram ou de evocá-lo, observando as imagens, porque considera importante que seus alunos continuem interagindo com os livros e compartilhando-os com os outros, porque não considera imprescindível controlar toda a atividade leitora de seus alunos.

O professor continuará atuando como leitor – embora certamente não com tanta frequência como no início – durante toda a escolaridade, porque lendo materiais que ele considera interessantes, belos e úteis, poderá comunicar às crianças o valor da leitura.

Entretanto, operar como leitor é uma condição necessária, mas não suficiente para ensinar a ler. Quando as crianças se confrontam diretamente com os textos, o ensino adquire outras características, são necessárias outras intervenções do docente. Essas intervenções são orientadas para que as crianças possam ler por si mesmas, para que avancem no uso de estratégias eficazes, nas suas possibilidades de compreender melhor o que lêem.

Em alguns casos, como já dissemos, a responsabilidade da leitura será compartilhada. Essa modalidade se mostra apropriada, por exemplo, quando se aborda um texto difícil para as crianças. Enquanto estão lendo, o professor as incentiva para que continuem a leitura sem se deterem diante de cada dificuldade, sem a pretensão de entender tudo, buscando compreender qual é o assunto tratado no texto; uma vez que elas tenham trocado idéias a partir dessa leitura global, propõe-se uma segunda leitura durante a qual irão descobrindo que conhecer todo o texto permite compreender melhor cada parte. No decorrer dessa leitura, ou durante a discussão posterior, o professor intervém – se considerar necessário – acrescentando uma informação pertinente para uma melhor compreensão de algum trecho, sugerindo que estabeleçam relações entre as partes do texto que eles não tiverem relacionado por si mesmos, perguntando sobre as intenções do autor, desafiando a distinguir o que o texto diz explicitamente e o que quer dizer... A ajuda oferecida pelo professor consiste em propor

estratégias das quais as crianças se apropriarão progressivamente, e que serão úteis para abordar novos textos que apresentem certo grau de dificuldade. Além disso, nessas situações, o professor incentiva os alunos a cooperarem entre si, com o objetivo de que a confrontação de pontos de vista leve a uma melhor compreensão do texto.

Finalmente, em situações como as que analisamos no ponto anterior, o professor devolve totalmente às crianças a responsabilidade da leitura – cria uma atividade que lhes exige trabalhar sozinhas durante um tempo determinado –, com o objetivo de que se esforcem por compreender e construam ferramentas de autocontrole.

Em síntese, tanto ao mostrar como se faz para ler quando o professor se coloca no papel de leitor, quanto ao ajudar as crianças sugerindo estratégias eficazes nos momentos de leitura compartilhada, como também ao delegar a elas a responsabilidade pela leitura, individual ou grupal, o professor está ensinando a ler.

A instituição e o sentido da leitura

A questão da formação do leitor, longe de ser específica de determinadas séries, é comum a toda a instituição escolar. O desafio de dar sentido à leitura tem então uma dimensão institucional e, se essa dimensão é assumida, se a instituição como tal se encarrega da análise do problema, se seus integrantes em conjunto elaboram e põem em prática projetos destinados a enfrentá-lo, começa a ser possível diminuir a distância entre as intenções e a realidade.

“Professores isolados em aulas fechadas não podem resolver problemas que lhes são comuns na medida em que transcendem o tempo e o espaço de suas aulas”, assinala M. Castedo (1995), ao se referir aos contextos em que se formam leitores e escritores – contextos que, certamente, transcendem à instituição escolar. Além de ressaltar a importância de que os professores estabeleçam acordos sobre a forma que a leitura se faz presente em todos os grupos – sobre os conteúdos que selecionam e as estratégias escolhidas para comunicá-los – a autora destaca os efeitos positivos produzidos por projetos institucionais tais como o jornal escolar, a troca de cartas e a formação de clubes de teatro ou clubes de avós narradores.

Com efeito, os projetos institucionais permitem instalar na escola, e não só na sala de aula, um “clima leitor” que, em alguns casos, se estende para os lares, porque vai conseguindo envolver de forma imperceptível não só as crianças, como também a família. É o que ocorreu, por exemplo, com um projeto implementado em uma escola de Caracas onde desenvolvemos nossa experiência:⁹ um quiosque destinado ao empréstimo de livros e outras publicações – que funcionava no pátio da escola durante os recreios, em sistema de rodízio, com diferentes membros da instituição – acabou constituindo-se em um espaço de reunião obrigatório de pais e filhos, em um lugar onde se escutavam simultaneamente muitas conversas ligadas às leituras realizadas, onde sempre se podia ver alguma criança mostrando aos outros certo fragmento do conto, história em quadrinho ou poema que havia lhe chamado a atenção, onde se presenciavam às

9. Essa experiência teve lugar no âmbito das pesquisas sobre leitura desenvolvidas pela Direção de Educação Especial de Venezuela, com a cooperação técnica da OEA, durante o período compreendido entre 1982 e 1993.

vezes discussões entre dois alunos de diferentes séries porque um deles não queria abandonar (ainda) o livro que o outro havia reservado para ler em casa, onde se incluiu em seguida – em função de alguns “anúncios” que apareceram espontaneamente – um mural onde os pais podiam deixar registrado que necessitavam de um ou outro material (um manual de mecânica, um manual de instrução para realizar certa construção, um figurino), com a certeza de que algum dos “clientes” do quiosque poderia ter ou conseguir o que estavam procurando...

Um projeto como o jornal escolar, desde que sejam criadas as condições institucionais adequadas, pode promover um intercâmbio produtivo entre alunos de diferentes séries. Quando se consegue – apesar dos obstáculos que invariavelmente existem – encontrar um tempo comum para a articulação entre os professores e fixar um horário em um dia na semana em que todas as séries se dediquem a produzir notícias ou artigos, é possível oferecer aos alunos oportunidades de agrupar-se (ao menos para produzir alguns textos) em função de seus interesses por certos temas – cinema, esporte, conservação do ambiente etc. E, independente da série que curse, é comum nesses grupos heterogêneos que alunos de séries mais avançadas, com dificuldades para ler e escrever, descubram, ao ajudar os menores, que sabem mais do que pensavam e adquiram, então, uma segurança que os faz avançar. Os menores, por sua vez, encontram novas oportunidades de avançar quando se dirigem aos seus companheiros maiores para colocar-lhes problemas ou fazer-lhes perguntas que não se atreveriam a formular se o professor fosse o único interlocutor. Para os professores, experiências como essas são também muito produtivas, porque presenciar os intercâmbios entre alunos que se encontram em momentos muito diferentes de seu desenvolvimento como leitores faz com que reflitam sobre suas próprias intervenções e inclusive, em alguns casos, criem estratégias didáticas inéditas.

Um dos méritos fundamentais dos projetos institucionais é criar um espaço em que a leitura ganha sentido não apenas para os alunos, mas também para os professores.

Quando o professor atua como leitor na sala de aula o faz em função de um objetivo didático: comunicar a seus alunos aspectos fundamentais do comportamento leitor, da natureza da língua escrita, das características específicas de cada gênero textual.

Quando o professor se compromete com um projeto que envolve toda a escola, se forem criadas as condições adequadas, a leitura adquire para ele outro valor: o de instrumento imprescindível para encontrar ferramentas de análise dos problemas didáticos que tem se colocado e sobre os quais o grupo de professores está desafiado a refletir, para confrontar as estratégias que eles imaginam com as utilizadas no âmbito de outras experiências que pretendem solucionar problemas idênticos, para conhecer os resultados de pesquisas didáticas que tenham estudado o funcionamento de propostas para resolver os problemas em questão.

A experiência mais notável que podemos citar nesse sentido teve lugar em uma escola da província de Buenos Aires,¹⁰ cujos professores empreenderam um duplo projeto: produzir

10. Trata-se da escola N° 183 de La Matanza, que funciona em um bairro cujos habitantes têm recursos econômicos muito escassos. Essa escola desenvolve, desde 1989, um trabalho inovador e reflexivo no âmbito da língua escrita. A experiência aqui citada se realizou em 1993 e foi coordenada por Haydée Polidoro.

uma revista com a participação de todos os alunos da escola e publicar um documento didático no qual sintetizariam os problemas encontrados, as respostas produzidas e as reflexões geradas no processo de produção da revista.

A elaboração da revista, segundo se relata no editorial, durou mais de 45 dias de trabalho e dela participaram 440 alunos (quinze classes), que escreveram mais de oitocentos textos. Os gastos de impressão foram pagos com a colaboração de alguns comerciantes da área, que publicaram seus anúncios na revista. O documento didático – no qual estão presentes crônicas e registros de classe, assim como reflexões sobre a experiência, realizada por diferentes professores envolvidos – coloca ênfase tanto na importância da leitura como no trabalhoso processo de escrita de rascunhos e sucessivas reescritas que caracteriza o trabalho dos alunos ao produzir os artigos incluídos na revista.

Antes de explicitar a importância que esse projeto teve para os professores enquanto leitores, permitam-nos citar suas palavras para mostrar quais foram os eixos do trabalho:

“Propusemo-nos, inicialmente, [...] a favorecer que os alunos estivessem em ativo contato com jornais e revistas; dedicar tempo à discussão dos temas das notícias; realizar atos de leitura múltiplos, apareceram como uma necessidade compartilhada entre professores e alunos; estimular as antecipações de significado a partir de todos os indicadores possíveis; envolver as crianças na publicação da revista a fim de produzir notícias realmente comunicáveis; elaborar planos prévios à escrita de cada artigo; incrementar o vocabulário e expressões pertinentes ao discurso jornalístico tanto a partir da oralidade como da escrita; favorecer a reflexão sobre a coerência e a coesão dos textos; abordar os meios jornalísticos gráficos, o que chamamos de efeito ‘pinça’: por um lado com o conhecimento do portador completo, por outro com a análise de notícias pontuais, específicas, selecionadas por nós ou propostas pelas crianças, e que são significativas.”

Por outro lado, ressalta-se que, ao favorecer o contato das crianças com o portador completo – no lugar de apresentar notícias ou artigos previamente recortados pela professora – tornou-se possível desenvolver a leitura seletiva, já que as crianças teriam oportunidade de explorar o jornal detendo-se naquilo que lhes interessava. A adoção de uma postura crítica frente às mensagens dos meios de comunicação de massa – outro dos eixos fundamentais do trabalho – foi favorecida por uma coincidência: enquanto se estava realizando o trabalho, apareceu em um jornal de grande circulação um artigo sobre o bairro em que está localizada a escola, onde havia morrido uma pessoa por ter bebido vinho envenenado. Esse artigo foi lido por todos os grupos de 3ª a 6ª série e discutiu-se a veracidade da descrição do bairro feita pelo jornal. A partir desse questionamento, decidiu-se entrevistar os vizinhos que moravam no lugar há muito tempo para colher sua opinião e, finalmente, inseriu-se a informação, obtida com eles e analisada, em um artigo da revista elaborado pela 4ª série, cujo título era “A verdadeira história de nosso bairro”.

Agora, o valor fundamental que adquiriu a leitura para os professores se observa, sobretudo, no balanço que fazem sobre os resultados do projeto. Entre as conquistas, os professores apontam que a leitura gerou um avanço em sua própria capacitação: “Recortar o

espectro lingüístico ao de uma especialidade (o discurso jornalístico) nos permitiu saber mais a respeito do que queríamos ensinar. Por conseguinte, tivemos maior clareza sobre o que queríamos alcançar com o trabalho. Saber mais nos permitiu ampliar a busca de ofertas didáticas e fazer boas leituras dos processos de apropriação dos alunos”. Em seguida, acrescentam que alcançaram um bom nível de reflexão pedagógica, que puderam detectar melhor os obstáculos que se colocavam na aprendizagem e encontrar soluções, que aprenderam a “aceitar o fracasso de uma proposta, a reconhecer que não haviam percebido que..., a reconhecer que não haviam se entusiasmado com...”. E concluem: “Esse tipo de conquista é possível quando o eixo do trabalho dos professores é a qualidade do trabalho pedagógico e se toma consciência das limitações que cada um de nós tem a esse respeito. Nos acostumamos a não defender a nossa ignorância.”

Entre os aspectos não concretizados, os professores mencionam que, por falta de tempo, não puderam trabalhar com intensidade alguns dos tipos de texto presentes no jornal e que o trabalho com a leitura não teve a profundidade desejada, porque não dispunham de informação didática suficiente: “Teríamos necessitado de um planejamento um pouco mais preciso no que se refere a **o que** revisar em um texto e **como** revisá-lo. Infelizmente chegou atrasada uma informação teórica [...] que para nós teria sido de grande utilidade”.

Para esses professores, a leitura é parte de um projeto, cumpre uma função importante para o trabalho profissional, contribui para enriquecer as discussões sobre os problemas lingüísticos, psicolingüísticos e didáticos que se apresentam no decorrer do trabalho, abre novos horizontes, coloca novas perspectivas a partir das quais se reformula o trabalho desenvolvido. O projeto – afirmam – “transformou a escola em uma usina de conhecimentos que foram gerados tanto por parte dos alunos quanto dos professores. A circulação incansável de trabalhos e experiências nos deixou a sensação de missão cumprida ao terminar o ano. [...] A realização de uma tarefa significativa e coletiva reconcilia os professores com a profissão, apesar das condições adversas de trabalho”.

A título de conclusão – deste ponto e também do artigo – só nos resta acrescentar que, quando se consegue produzir uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, quando se concilia a necessidade de avaliar com as prioridades do ensino e da aprendizagem, quando se distribuem as responsabilidades entre professores e alunos em relação à leitura para possibilitar a formação de leitores autônomos, quando se desenvolvem na aula e na instituição projetos que dêem sentido à leitura, que promovam o funcionamento da escola como uma microssociedade de leitores e escritores da qual participem crianças, pais e professores, então... sim, é possível ler na escola.

Diferentes formas de organização dos conteúdos

	Situações independentes	
	Ocasionais	De sistematização
Atividades permanentes	Características	Características
Atividades seqüenciadas	Características	Características
Projetos	Características	Características
	Características	Características

Fonte: Delia Lerner. É possível ler na escola?

Expectativas de aprendizagem do Módulo 2

Sendo o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” um curso dividido em três módulos, muitas das expectativas de aprendizagem se repetem, uma vez que são orientadoras das propostas nos diferentes módulos e representam conquistas progressivas, que vão se aprofundando com o tempo. Com o objetivo de facilitar a identificação de quais já foram indicadas no Módulo 1 e se repetem no Módulo 2 e de quais se referem às especificidades dos novos conteúdos trabalhados neste momento, as expectativas de aprendizagem que se repetem estão relacionadas primeiro, com a indicação de que fizeram parte também do Módulo 1 (M1).

- Analisar [...] o percurso de formação profissional, relacionando-o com a própria prática pedagógica e a atuação do professor. (M1)
- Monitorar o processo pessoal de formação, considerando as expectativas de aprendizagem do módulo e as próprias expectativas. (M1)
- Trabalhar coletivamente de forma produtiva. (M1)
- Intensificar as práticas de leitura e escrita, especialmente de textos reflexivos. (M1)
- Utilizar o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática profissional e sobre o processo de formação. (M1)
- Desenvolver procedimentos produtivos de estudo dos textos expositivos que aprofundam os conteúdos abordados no curso. (M1)
- 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)
- Aprofundar o conhecimento sobre a natureza das atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a língua e sobre propostas metodológicas de resolução de problemas. (M1)
- 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)
- Compreender os procedimentos possíveis/necessários para ler e escrever antes de estar alfabetizado. (M1)
- 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)

- Reconhecer que há atos inteligentes por trás das escritas dos alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. (M1)
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e leitura e suas características pessoais. (M1)
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações nas situações de parceria. (M1)
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico. (M1)
- Reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades. (M1)
- Reconhecer a importância de 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)
- 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)
- Utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos sobre os processos de aprendizagem e sobre a didática para planejar situações desafiadoras de alfabetização, pautadas na leitura e na escrita de textos.
- Identificar as principais variáveis que interferem na aprendizagem e fazer uso desse conhecimento para organizar o trabalho pedagógico.
- 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.
- Entender a heterogeneidade dos alunos como vantagem pedagógica e utilizá-la em favor da aprendizagem.
- Analisar a produção escrita dos alunos para planejar atividades que respondam às suas necessidades de aprendizagem.
- Compreender o valor pedagógico do trabalho com nomes próprios, listas e textos que se conhece de cor para favorecer a reflexão sobre as características e o funcionamento do sistema alfabético de escrita.
- Reconhecer a capacidade dos alunos de produzir textos em linguagem escrita antes mesmo de saberem escrever convencionalmente.
- Conhecer possibilidades de trabalho com revisão de textos, do ponto de vista discursivo, também com alunos não-alfabetizados.
- Refletir sobre as práticas tradicionais de cópia, ditado e leitura em voz alta e re-significá-las, de forma que façam sentido para os alunos e respondam às suas necessidades de aprendizagem.
- Analisar criticamente a própria prática por meio da reflexão individual e coletiva.

Assim como no Módulo I, várias das atividades de formação propostas neste segundo Módulo, apostam no valor da discussão, da reflexão coletiva na construção das competências profissionais necessárias ao professor alfabetizador.

“As atividades de formação que envolvem discussão contribuem para que os educadores desenvolvam suas capacidades de expressar opiniões diante do grupo, conviver com diferentes pontos de vista, elaborar argumentações convincentes, aprender com o outro...”

Guia de Orientações Metodológicas Gerais, pág. 142

Por essa razão, relacionamos abaixo algumas sugestões que podem tornar a discussão de seu grupo mais produtiva:

Dez sugestões para uma discussão produtiva*

1. Escute quando o outro fala, buscando entender sua posição – não ignore o que diz e não o interrompa, a menos que isso ajude de alguma forma.
2. Não deixe de dizer as coisas por julgar que os outros poderiam dizê-las de forma melhor.
3. Peça a palavra e intervenha sempre que necessário para colocar suas dúvidas ou trazer elementos à discussão do grupo.
4. Não deixe de se posicionar com receio de “criar caso”.
5. Fale de maneira breve e precisa, sem “fazer discurso” (o grande segredo da comunicação eficaz numa discussão coletiva é dizer o máximo possível no menor tempo possível.)
6. Aborde sempre o assunto em pauta, e não outras questões que não estão previstas para o momento.
7. Exponha seus argumentos com calma, sem personalizar a discussão e sem tentar derrotar aquele que tem posições diferentes da sua.
8. Evite conversas paralelas sobre assuntos não pertinentes.
9. Contribua para que o grupo trate de um assunto de cada vez, e não siga adiante sem haver chegado a uma conclusão a respeito.
10. Contribua para que o grupo não encerre uma discussão sem chegar a um resultado que a justifique.

* Texto adaptado por Rosaura Soligo, a partir de uma cópia avulsa sem indicação de fonte (se a autoria for identificada em tempo de informá-la no Módulo 3, isso será feito, do contrário, é possível disponibilizar essa informação posteriormente no site do PROFA).

*Dez importantes questões a considerar...**

Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico

Neste texto, recuperamos as principais questões didáticas que foram tratadas no Módulo 1 – algumas de forma mais explícita, tematizadas nos textos e nos programas de vídeo, outras apenas anunciadas. A proposta agora é sistematizar essas questões, para favorecer seu estudo e sua utilização em atividades propostas nas Unidades do Módulo 2.

Como sabemos, o desafio de organizar a prática pedagógica na alfabetização a partir do modelo metodológico da resolução de problemas se expressa, principalmente, no planejamento de situações de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo difíceis e possíveis, ou seja, em atividades e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. Uma prática desse tipo pressupõe uma preocupação do professor em:

- favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos;
- considerar a diversidade na sala de aula e atendê-la;
- favorecer a interação e a cooperação;
- analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos;
- mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem;
- articular objetivos de ensino e objetivos de realização dos alunos;
- criar situações que aproximem, o mais possível, a “versão escolar” e a “versão social” das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos na escola;
- organizar racionalmente o tempo;
- organizar o espaço em função das propostas de ensino e aprendizagem;
- selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho;
- avaliar os resultados obtidos, e redirecionar as propostas se eles não forem satisfatórios.

Para desenvolver um trabalho pedagógico orientado por esses propósitos, é preciso que o professor se torne cada vez mais capaz de:

- analisar a realidade, que é o contexto da própria atuação;
- planejar a ação a partir da realidade à qual se destina;
- antecipar possibilidades que permitam planejar intervenções com antecedência;

* Texto organizado por Rosaura Soligo tendo como referência outros textos, especialmente os produzidos para o Módulo 1 do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

- identificar e caracterizar problemas (obstáculos, dificuldades, distorções, inadequações...);
- priorizar o que é relevante para a solução dos problemas identificados e ter autonomia para tomar as medidas que ajudam a solucioná-los;
- buscar recursos e fontes de informação que se mostrem necessários;
- compreender a natureza das diferenças entre os alunos;
- estar aberto e disponível para a aprendizagem;
- trabalhar em colaboração com os pares;
- refletir sobre a própria prática;
- utilizar a leitura e a escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional.”¹

O que garante os resultados

A observação da realidade, e algumas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem vêm indicando que há um conjunto de variáveis que interferem nos resultados (positivos ou negativos) do trabalho pedagógico. As principais são as seguintes:

1. A concepção de ensino e aprendizagem do professor e o nível de conhecimento profissional² de que ele dispõe.
2. A crença do aluno na sua própria capacidade de aprender e o reconhecimento e a valorização dos seus próprios saberes.
3. O contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem³ acontecem.
4. O contrato didático que rege as situações de ensino e aprendizagem.
5. A relação professor-aluno.
6. O planejamento prévio do trabalho pedagógico.
7. As condições de realização das atividades propostas.
8. A intervenção do professor durante as atividades.
9. A gestão da sala de aula.
10. A relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica.

A seguir, discutiremos cada uma dessas questões, analisando-as especificamente sob o ponto de vista da alfabetização.

¹ In *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília, SEF/MEC, 2001.

² Conforme indicam os *Referenciais para a Formação de Professores*, publicado pela SEF/MEC em 1998, são âmbitos de conhecimento profissional: conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre dimensão cultural, social e política da educação; cultura geral e profissional; conhecimento pedagógico; e conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais (pp. 84 a 106).

³ Neste curso, quando nos referimos à “situação de aprendizagem”, estamos falando de algo que resulta da atividade organizada pelo professor combinada com a intervenção pedagógica planejada para incidir na aprendizagem dos alunos.

1. A concepção de ensino e aprendizagem do professor e seu nível de conhecimento profissional

“Por muitos anos se acreditou que o fundamental para alfabetizar os alunos era o treino da memória, da coordenação motora, da discriminação visual e auditiva e da noção de lateralidade. O que se pôde ver, nas últimas duas décadas, a partir das pesquisas sobre como se aprende a ler e escrever, é que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético de escrita; que esse não é um conteúdo simples, mas, ao contrário, extremamente complexo, que demanda procedimentos de análise também complexos por parte de quem aprende; que, como já se pôde constatar desde então, por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa e, por isso, se alfabetiza

“Hoje sabemos que, no processo de alfabetização, crianças e adultos – independente da classe social e até mesmo da proposta de ensino – formulam estranhas hipóteses, muito curiosas e muito lógicas. Progridem de idéias bastante primitivas, pautadas no desconhecimento da relação entre fala e escrita, para idéias geniais sobre como seria essa relação, tão logo compreendem que fala e escrita se relacionam: alguns – crianças e adultos – com atenção quase exclusiva em quantas letras, outros em quais letras, outros conflitados com a coordenação entre quantas e quais letras se utiliza para escrever. Depois de uma árdua trajetória de reflexão sobre essas questões, finalmente é possível compreender qual a natureza da relação entre fala e escrita, é possível desvendar o mistério que o funcionamento da escrita representa para todos os analfabetos. Nesse momento, crianças e adultos conquistaram a escrita alfabética, alfabetizaram-se, no sentido estrito da palavra.

“Pois bem, tanto a pesquisa acadêmica quanto a observação dos professores que ensinam crianças e adultos a ler e escrever vêm comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Essa constatação, legitimada cientificamente, pôs em xeque uma das crenças mais antigas, nas quais a escola apóia suas práticas de ensino, o que desencadeou uma verdadeira revolução conceitual, uma mudança de paradigma. É esse o momento pelo qual estamos passando, com as vantagens e os prejuízos que caracterizam um momento de transição, de transformação de idéias e práticas cristalizadas ao longo de muitos anos.

“Mas, se não é por um processo de memorização, como então é isso de aprender a ler e escrever refletindo sobre a escrita?

“Em primeiro lugar, é preciso considerar que há conteúdos escolares que se aprende, sim, por memorização. Tudo que não requer construção conceitual, por ser de simples assimilação, se aprende memorizando: nomes em geral (das letras, por exemplo), informações e instruções simples (como “em português, escrevemos da esquerda para a direita”), respostas a adivinhações, números de telefone, endereços etc.

“Mas o grande equívoco, no qual a concepção tradicional de ensino e aprendizagem esteve apoiada por muito tempo, é considerar que todos os conteúdos escolares, de um modo

geral, são aprendidos por memorização. Não são, hoje sabemos.

“Para aprender a ser solidário, a trabalhar em grupo, a respeitar o outro, a preservar o meio ambiente, é preciso vivenciar situações exemplares em que esses conteúdos representam valores. Não adianta memorizar a informação de que é preciso ser solidário, respeitar os outros, cuidar da natureza... isso não basta para aprender o valor e a necessidade dessas atitudes.

“Para aprender a interpretar textos, redigir textos, refletir sobre eles, refletir sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com freqüência, para poder realizá-las com habilidade, com desenvoltura. Procedimentos – quaisquer procedimentos – são aprendidos pelo uso.

“E para aprender conceitos e princípios complexos, como é o caso da escrita alfabética – ou seja, para se alfabetizar – não basta memorizar infinitas famílias silábicas, como se pensava: isso significaria tratar um conteúdo caracterizado por um elevado grau de complexidade como uma informação simples que poderia ser assimilada com facilidade, apenas por memorização. Para compreender as regras de geração de nosso sistema de escrita é preciso um processo sistemático de reflexão sobre suas características e sobre seu funcionamento. Quer dizer, para se alfabetizar, o indivíduo tem de aprender a refletir sobre a escrita (um procedimento complexo que, para ser desenvolvido, depende de exercitação freqüente) e tem de compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita (um conteúdo conceitual complexo, que para ser aprendido requer a construção de interpretações sucessivas, que se superam umas às outras).”⁴

A crença do professor a respeito de como os alunos aprendem influencia decisivamente suas formas de ensinar – corresponde ao que chamamos concepção de ensino e aprendizagem. Além disso, também seu conhecimento profissional tem grande influência nos resultados do trabalho pedagógico que desenvolve.

Entre todos os tipos de saber que integram o conhecimento profissional do professor, há três mais determinantes dos resultados do trabalho pedagógico: o conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos, dos conteúdos a serem ensinados, e das formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem. Ou seja, no caso da alfabetização, conhecendo como os indivíduos aprendem a ler e escrever e conhecendo as características dos conteúdos de Língua Portuguesa que têm lugar na alfabetização, será ainda preciso dominar os procedimentos didáticos que permitem uma adequada mediação entre o sujeito que aprende e o que é objeto de seu conhecimento. Do contrário não se poderá planejar intencionalmente uma prática pedagógica que se pretenda eficaz para promover a aprendizagem de todos os alunos.

4 In “O direito de se alfabetizar na escola”, *Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*, SEF/MEC, 2001, e “É possível alfabetizar sem ensinar sílabas?”, *Boletim do Salto para o Futuro*, TVE/TV Escola, 2000.

2. A crença do aluno na sua própria capacidade de aprender e o reconhecimento e a valorização dos seus próprios saberes

“O desenvolvimento de diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – se torna possível por meio do processo de construção de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. A aprendizagem depende, em grande medida, de como o processo educativo se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas. As propostas pedagógicas devem sempre resultar do ‘cruzamento’ dos objetivos de ensino definidos e das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Mas as condições mais subjetivas têm enorme influência nesse processo: o conhecimento prévio do aluno, a crença na própria capacidade, a disponibilidade e a curiosidade para aprender, a valorização dos saberes que possui e o sentimento de pertinência ao grupo de colegas são alguns dos fatores que explicam por que, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes aprendizagens.”⁵

Acreditar na própria capacidade é decisivo não só para a aprendizagem escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal como um todo. Especialmente quando a proposta pedagógica tem como eixo metodológico a resolução de problemas, considerar-se capaz de assumir os riscos de experimentar situações desafiadoras (possíveis, porém difíceis) é pré-requisito para a aventura do conhecimento.

O sentimento de incapacidade em geral traz consigo outros tantos que comprometem as possibilidades de aprender: falta de respeito por si mesmo, baixa auto-estima, e nenhuma autoconfiança. Isso faz com que as pessoas fujam dos desafios e que, quando são obrigadas a enfrentá-los, tenham certeza de que não vão conseguir fazer o que é preciso.

Sabemos o quanto é difícil fazer com que os alunos adultos e os multirrepetentes se arrisquem, porque eles geralmente se acham “burros” – afinal, não conseguiram aprender o que deveriam no tempo certo. Todo professor que já trabalhou com alunos assim sabe que o primeiro passo, nesse caso, é criar condições para elevar sua auto-estima, e para que reconheçam e valorizem os saberes que possuem, localizando exatamente o que lhes falta. É muito freqüente ouvir desses alunos coisas como “Eu não sei nada”. Quando isso ocorre, é preciso criar um contexto que contribua decisivamente para superarem esses sentimentos e atitudes, que muitas vezes inviabilizam completamente a aprendizagem – um contexto de afeto real, de colaboração, de solidariedade, de expressão e reconhecimento dos talentos pessoais, de respeito aos saberes de cada um, de aceitação do direito de errar sem ser punido... Os sucessos na aprendizagem escolar, o reconhecimento dos colegas e as novas amizades podem ter um enorme “poder de cura” nesse caso.

⁵ Texto adaptado, baseado nos *Referenciais para a Formação de Professores*, cit., p. 25.

3. O contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem

A aprendizagem não é resultado apenas de ações pedagógicas especialmente planejadas: a partir do momento que nasce, o ser humano começa a aprender – tanto o que lhe é ensinado de forma intencional quanto o que pode aprender pelo simples fato de estar vivo –, ao conviver com outras pessoas em ambientes sociais diversificados. Muitas das coisas que sabemos não nos foram ensinadas formalmente.

Quando temos consciência desse fenômeno, nos empenhamos em cuidar do contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem. Não podemos formar leitores, por exemplo, se não houver livros e atos significativos de leitura e escrita na sala de aula. Não podemos formar escritores, se convidarmos os alunos a escrever seus próprios textos apenas ocasionalmente, e somente depois que estiverem alfabetizados. Não podemos seduzir nossos alunos a escrever da forma que sabem, se corrigirmos o tempo todo tudo o que escrevem. Não ensinaremos nossos alunos a trabalhar em grupo, se essa meta não for expressa em atos cotidianos na sala de aula. Não faremos nossos alunos respeitarem os colegas que têm mais dificuldades se não expressarmos, como professores, nosso próprio respeito por eles.

Às vezes, o contexto da sala de aula ensina até mais do que aquilo que planejamos intencionalmente. E o contexto da escola, para além da sala de aula, também ensina.

Em parte é por essa razão que se defende a importância de a escola definir coletivamente seu projeto educativo: tudo aquilo que não é o processo formal de ensino e aprendizagem que transcorre na sala de aula também educa. O jeito de as pessoas se relacionarem, as atitudes dos adultos para com as crianças, a relação estabelecida com as famílias e com a comunidade, o funcionamento geral da escola, a dinâmica do intervalo de recreio, o esquema de uso da quadra ou do pátio interno, o tipo de sanção que se utiliza, as prioridades que se faz... tudo isso, a despeito de nossa intenção, representa situações de ensino e aprendizagem.

Não basta, portanto, cuidar apenas do planejamento pedagógico; é preciso cuidar do contexto em que ele se realiza. Não basta cuidar apenas de nosso discurso; é preciso cuidar dos nossos atos e das nossas atitudes na escola.

4. O contrato didático que rege as situações de ensino e aprendizagem

De acordo com os *Referenciais para a Formação de Professores*, “contrato didático são as regras próprias da escola que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem, e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas

que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-conhecimento. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante.”

Essas regras e expectativas que determinam os papéis a serem desempenhados na escola estabelecem direitos e deveres em relação também às situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares,⁶ que ocorrem na sala de aula – criam contratos implícitos que, normalmente, se tornam observáveis apenas quando são transgredidos.

O imaginário social está povoado de representações (crenças e expectativas, na verdade) mais ou menos cristalizadas sobre esses diferentes papéis e sobre os elementos que compõem a instituição escolar e suas práticas. Quando a proposta pedagógica subverte o funcionamento convencional da escola ou da sala de aula, a consciência do professor sobre essas questões é muito importante para a reflexão sobre sua prática e para a compreensão de acontecimentos que, às vezes, são aparentemente incompreensíveis.

Um exemplo: historicamente, a responsabilidade pela correção dos textos escolares sempre foi do professor. Se tivermos como objetivo didático que os próprios alunos tomem para si a responsabilidade de analisar criticamente seus textos e, conseqüentemente, corrigi-los, tanto nosso próprio papel (de professor) como o dos alunos está sendo subvertido. Eles passam a assumir parte da responsabilidade que era exclusivamente nossa, e nós assumimos uma nova responsabilidade, diferente da de realizar a correção – agora teremos de ensinar os alunos a desenvolver atitude crítica e procedimentos de análise das inadequações diante de seus próprios textos; e precisaremos fazer um tipo de correção diferente da que fazíamos até então. Esse novo objetivo cria novas necessidades para a prática; e exige mudanças em um contrato didático antigo em relação à correção de textos produzidos. Se compreendemos as implicações disso, fica mais fácil entender, por exemplo, as eventuais resistências dos alunos em realizar o árduo trabalho de revisão do que produzem.

Outros aspectos permeados por representações cristalizadas pela tradição pedagógica – em relação aos papéis e às responsabilidades das “partes envolvidas” – são a avaliação e a disciplina: muitas das dificuldades e mal-entendidos vivenciados nas escolas que procuram inovar suas práticas se localizam justamente aí. A inexistência de um contrato claro – e compartilhado por todos – a respeito das concepções de base, das formas de transposição dessas concepções para a prática e dos papéis que devem desempenhar os atores do processo educativo favorece a projeção de diferentes representações dos envolvidos nas relações que têm lugar na escola e, dessa forma, acabam sendo inevitáveis os mal-entendidos e freqüentes conflitos. Essas são situações – avaliação e uso da liberdade/autoridade no espaço público da escola – em que o contrato não pode ser ambíguo e pouco explícito, para não provocar interpretações distorcidas que, ainda assim, certamente acontecerão.

⁶ “Conteúdo escolar”, aqui, significa tudo que se ensina e se aprende formal ou informalmente na escola: fatos, conceitos, procedimentos, normas, valores, atitudes...

Vejam outras situações em que as representações pessoais interferem consideravelmente nas relações educativas. Em uma escola orientada pela concepção construtivista, e por um modelo de ensino por resolução de problemas, o aluno deve realizar as atividades propostas como consegue; pode errar; deve justificar o procedimento utilizado, em vez de apenas dar respostas esperadas; pode interagir com seus pares; não deve ter medo do professor; pode circular pelo espaço; deve expressar suas opiniões; pode contestar... normas incomuns na educação tradicional. Isso, no entanto, não significa que não deva se esforçar para dar o melhor de si, que o erro tenha o mesmo valor do acerto, que não precise se comprometer com os melhores resultados, que possa conversar a todo momento com quem tiver vontade e circular pelo espaço a seu bel-prazer, que possa tratar o professor “de igual para igual”, impor sua vontade a qualquer preço e ser mal-educado...

Uma escola em que tais atitudes apareçam como a tônica do cotidiano mostra que o contrato não foi definido adequadamente, que as normas, as regras, as responsabilidades, as obrigações recíprocas e os papéis não estão claros para ninguém, principalmente para os educadores. Isso significa que, por falta de acordos negociados *a priori*, os acontecimentos e as situações escolares estão sendo interpretados de acordo com perspectivas e expectativas pessoais; significa que, por falta de um contrato explícito, há lugar para a projeção de representações pessoais a respeito das normas, das regras, das responsabilidades, das obrigações recíprocas e dos papéis que cabem a cada um.

Quando isso ocorre, é preciso uma razoável capacidade de análise e de distanciamento por parte dos educadores para que se possa identificar quais são de fato os problemas, pois não se pode encontrar soluções para problemas que não forem identificados adequadamente. Quando se toma o efeito pela causa, por exemplo, sabemos que não há resolução possível...

Para um professor sair da condição de “apresentador de aulas” e conquistar, por um lado, um nível de profissionalismo condizente com as demandas que estão hoje colocadas, e por outro, o status de educador, ele precisará desenvolver sua capacidade de análise crítica. Isso implica exercício de outras duas capacidades: a de refletir sobre a própria prática e a de “colocar-se no lugar do outro” – especialmente do aluno – buscando, tanto quanto possível, analisar as coisas a partir também da sua perspectiva.

Por que isto está acontecendo? Por que os alunos agem dessa maneira? Qual o efeito das minhas propostas e das minhas atitudes na conduta dos alunos? Qual a melhor solução para essa questão? Será que o que estou propondo é, de fato, relevante? Estou tendo distanciamento para avaliar essa situação?... Se tiverem um espaço de discussão coletiva, os professores movidos por esse tipo de inquietação, pela busca de respostas a perguntas desse tipo, pelo compromisso com a qualidade de suas práticas, certamente encontrarão boas soluções para as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia. É por essa razão que tem sido consensual a defesa de espaços coletivos de discussão do trabalho pedagógico e a ênfase na reflexão sobre a ação (especialmente por meio da escrita) como exercício fundamental na profissão de professor.

A transformação das práticas de ensino depende, em grande medida, da modificação do contrato que rege as relações envolvidas nessas práticas. E isso é algo que depende da

tomada de consciência da natureza e dos efeitos desse contrato e da discussão coletiva dos educadores (entre si, com os pais e com os alunos) sobre as necessárias revisões no contrato didático convencional, para atender às novas necessidades colocadas por outros propósitos educativos. É preciso desvendar o contrato que rege as relações que têm lugar na escola e estabelecer quais são as modificações desejáveis e factíveis, analisando suas prováveis conseqüências. E compartilhar, com todos, as novas bases nas quais se assentam os direitos e deveres atuais dos atores do processo educativo.

5. A relação professor-aluno

“Para compreender a fundo a relação professor-aluno, a interferência de expectativas, representações e crenças do professor sobre a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, vale ressaltar algumas particularidades a respeito das relações interpessoais. Num contexto – como a escola – onde os papéis são definidos a partir da função social da instituição, as relações entre as pessoas são também reguladas pelo ‘contrato’ que rege o funcionamento institucional. Alunos e professores regulam uns aos outros o tempo todo e, querendo-se ou não, uma relação de poder é instaurada entre eles.

“Como possui uma autoridade que emana da condição de adulto e da condição de quem educa, o professor exerce sobre os alunos uma influência que extrapola o âmbito da relação pessoal informal. Um professor que acredita, por exemplo, que um determinado aluno não é capaz de aprender por uma ou outra razão, por mais que não queira demonstrar, agirá com ele como se não pudesse de fato aprender. E isso revelará ao aluno que seu professor não crê em sua capacidade – e dificilmente essa percepção do julgamento do adulto responsável pelo ensino na escola não terá uma influência negativa em seu autoconceito e em sua aprendizagem. E o contrário também ocorre: acreditando firmemente que o aluno pode aprender e que pode ensiná-lo, o professor acaba por agir com ele de forma a ajudá-lo a tornar-se mais capaz.

“A compreensão da natureza da relação que se estabelece com os alunos é uma conquista da maior importância, que pode levar o professor a desenvolver sensibilidade e capacidade de analisar a própria conduta, identificar quando ela incide na dos alunos, assim como quando as atitudes dos alunos são determinantes da sua.”⁷

6. O planejamento prévio do trabalho pedagógico

A adequada escolha dos textos e das atividades de leitura e escrita

Defender a importância do trabalho pedagógico com a diversidade textual na alfabetização não significa considerar que os alunos possam realizar todo tipo de atividade

⁷ In *Referenciais para a Formação de Professores*, cit.

com qualquer tipo de texto.⁸ É preciso ter critérios de seleção, considerando, por exemplo: a complexidade do texto, o nível de dificuldade da atividade em relação ao texto escolhido, a familiaridade dos alunos com o tipo de texto, a adequação do conteúdo à faixa etária e a adequação dos textos selecionados e da proposta de atividade às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Os textos mais adequados para o trabalho pedagógico de alfabetização – isto é, aqueles que favorecem a reflexão dos alunos não-alfabetizados sobre as características e o funcionamento da escrita – são os que oferecem a eles situações possíveis de leitura e escrita. Sem dúvida, essas situações serão difíceis para esses alunos, uma vez que ainda não estão alfabetizados, mas precisam representar um desafio possível: evidentemente, um indivíduo que não sabe ainda ler e escrever só pode ser solicitado a fazer isso se a tarefa proposta estiver – ainda que parcialmente – dentro de suas possibilidades, se ele achar que pode tentar e conseguir... Como se sabe, as atividades de leitura e escrita serão desafiadoras se forem ao mesmo tempo difíceis e possíveis.

Atividades de leitura: para isso são adequados os textos em que os alunos podem utilizar estratégias de leitura que não se restrinjam à decodificação – o fato de não estarem ainda alfabetizados significa justamente que ainda não sabem decodificar inteiramente a escrita. Essas estratégias (de seleção, antecipação, inferência e verificação) são utilizadas em situações em que eles têm informações parciais sobre o conteúdo do texto e podem utilizar tudo que sabem para descobrir o que está escrito. Por exemplo, sabem que se trata de uma lista de títulos de histórias lidas pelo professor para a classe, e devem encontrar onde está escrito cada título. Ou sabem que o texto é uma receita, e devem descobrir quais são os ingredientes. Ou que é uma história em quadrinhos com personagens conhecidos, e devem achar os nomes de alguns deles. Ou que são as instruções de um jogo que conhecem bem, e devem encontrar uma ou outra...

Para esse tipo de atividade, são adequados os seguintes textos: listas⁹ (de animais, frutas, cores, brinquedos, títulos, nomes etc), receitas, histórias em quadrinhos curtas, regras de jogos conhecidos, bilhetes curtos em que se tenha uma informação geral sobre o conteúdo...

Há também situações em que é possível realizar atividades de leitura sem estar alfabetizado, até mesmo quando não se conhece o valor sonoro convencional das letras, quando não se pode contar com a ajuda que esse conhecimento oferece nas atividades em que a

8 É importante ressaltar que um texto não se define por sua extensão: texto é todo trecho falado ou escrito que constitui um todo coerente dentro de uma determinada situação discursiva, dentro de uma situação social real. "O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou romance, todos são textos. A palavra 'pare' pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é de uma única palavra." (*Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, Brasília, MEC/SEF, 1997)

9 Neste texto, sempre que nos referirmos a listas estaremos tratando de listas de objetos, ações, nomes etc. de uma mesma categoria, e não de listas de palavras começadas com as letras a, b, c... Nas situações de leitura, uma lista deste último tipo não permite antecipar o que está escrito, pois as possibilidades são muitas e, dessa forma, oferecem enorme dificuldade para os alunos.

proposta é “ler sem ainda saber ler”. É o caso de textos que os alunos sabem de cor (não a escrita deles, mas o conteúdo), em que a tarefa é descobrir o que está escrito em cada parte, tendo apenas a informação do que trata o texto (por exemplo: “Esta é a música *Pirulito que bate-bate*”), onde começa e onde termina. São os poemas, quadrinhas, parlendas, adivinhas, cantigas de roda, canções populares, diálogos canônicos de contos clássicos, desde que sejam conhecidos (como, por exemplo, “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?” ou “– Que olhos tão grandes você tem, vovó! / – São para te ver melhor! Que orelhas tão grandes você tem, vovó! / – São para te ouvir melhor!”, entre outros). A tarefa de ler esses textos obriga os alunos a ajustar o que sabem que está escrito com a escrita, pondo em uso tudo que sabem a respeito. A seu favor eles têm a disposição gráfica do texto em versos, o que permite que se orientem para descobrir “onde está escrito o quê”.

Em qualquer tipo de situação, o aluno deve pôr em uso todo o conhecimento que possui sobre a escrita e receber informações parciais sobre o conteúdo que tornem a atividade proposta um desafio compatível com suas possibilidades.

No caso da alfabetização de adultos, evidentemente os textos oferecidos para leitura devem ser pertinentes à faixa etária e aos interesses do grupo: músicas de seu repertório no lugar de cantigas de roda, provérbios e “frases de caminhão” no lugar de parlendas infantis, e assim por diante.

Atividades de escrita: se considerarmos que os alunos não-alfabetizados podem escrever de acordo com suas próprias hipóteses, isso significa que supostamente poderiam escrever qualquer tipo de texto, desde que não seja esperado que o façam convencionalmente. De qualquer forma, não é apropriado, por exemplo, solicitar a escrita de um texto longo que vá oferecer grandes dificuldades, sendo que não se obterá como resultado uma escrita convencional. São mais adequados trechos de histórias conhecidas, bilhetes, cartas curtas, regras de jogo, além dos demais textos indicados acima, para as atividades de leitura.

A prática pedagógica tem demonstrado que, quando se pretende trabalhar com a diversidade textual nas classes de alfabetização, nas situações em que se lê para os alunos praticamente todo gênero é adequado, desde que o conteúdo possa interessar, pois o professor atua como mediador entre eles e o texto. Mas se o texto se destinar à leitura pelos próprios alunos é preciso considerar suas reais possibilidades de realizar a tarefa, para que o desafio não seja muito difícil. Se a situação for de produção oral do texto, há que se considerar que, em princípio, os alunos não-alfabetizados podem produzir quaisquer gêneros, desde que tenham bastante familiaridade com eles, seja por meio da leitura feita pelo professor ou por outros leitores. E quando se trata de produzir textos por escrito, isto é, de escrever textos de próprio punho, as possibilidades se restringem, pois a tarefa requer a coordenação de vários procedimentos complexos relacionados tanto com o planejamento do que se pretende expressar quanto com a própria escrita.

É preciso, portanto, saber o que se pode propor aos alunos em cada caso: quando o professor lê para eles, quando eles próprios é que têm de ler, quando produzem os textos

sem precisar escrever e quando precisam escrever eles próprios.

Além disso, é importante considerar que há uma série de variações que se pode fazer nas atividades de uso da língua que permitem contar com diferentes propostas a partir de situações muito parecidas, que se alteram apenas em um ou outro aspecto. Essas variações podem ser de:

- material (lápiz, caneta...), instrumento (à mão, à máquina, no computador...) e suporte (em papel comum ou especial, na lousa, com letras móveis...);
- tipo de atividade: escutar, ler, escrever, recitar, ditar, copiar etc.;
- unidade lingüística (palavra, frase, texto);
- tipo (gênero) de texto;
- modalidade (oralmente ou por escrito);
- tipo de registro ou de instrumento utilizado (com ou sem gravador, com ou sem vídeo, ou por escrito);
- conteúdo temático (sobre o quê);
- estratégia didática (com ou sem preparação prévia, com ou sem ajuda do professor, com ou sem consulta...);
- duração (mais curta, mais longa...) e frequência (pela primeira vez, freqüentemente...);
- tamanho e tipo de letra;
- circunstância, destino e objetivo (quem, onde, quando, de que modo, a quem, para que... etc.);
- tipo de agrupamento (individual, em dupla, em grupos maiores);
- com ou sem algum tipo de restrição explícita (sem erros, com pontuação, com letra bonita, com separação entre palavras etc.)".¹⁰

"Uma atividade se transforma em outra se, por exemplo, de individual passa a ser em dupla ou realizada com toda a classe – e vice-versa. O mesmo ocorre se for feita com ajuda ou sem ajuda, com ou sem consulta, com ou sem rascunho, de uma só vez ou em duas ou mais vezes, no caderno ou em papel especial, para ser exposto num mural, com letras móveis, com cartões, na lousa, no computador ou escrito a lápis...

Quando se acredita que a alfabetização é um processo que se desenvolve a partir da análise e da reflexão que o aluno faz sobre a língua, não há muito o que 'inventar' em relação às situações de ensino e aprendizagem. As atividades específicas de reflexão sobre o sistema de escrita, como já se discutiu em vários momentos, devem basicamente se constituir em contextos de uso dos conhecimentos que os alunos possuem, de análise das regularidades da escrita, de comparação de suas hipóteses com a dos colegas e com a escrita convencional, de resposta a desafios, de resolução de problemas..."¹¹

10 Texto adaptado a partir do item "Quinze possíveis variações: instruções de uso", in *Aprendendo a escrever*, de Ana Teberosky. São Paulo, Ática.

11 *Parâmetros em Ação – Alfabetização*. Brasília, MEC/SEF, 1999.

Escolha da forma de organização dos conteúdos

Além da seleção dos conteúdos a serem trabalhados e do tipo de atividade específica que será proposto, há ainda outra importante decisão pedagógica, relacionada ao tratamento dos conteúdos: a depender dos objetivos que se tem, eles podem ser trabalhados na forma de “atividades permanentes, atividades seqüenciadas, atividades de sistematização, atividades independentes ou projetos”.¹²

Atividades permanentes são as que acontecem ao longo de um determinado período de tempo, porque são importantes para o desenvolvimento de procedimentos, de hábitos ou de atitudes. É o caso de atividades como: leitura diária feita pelo professor; roda semanal de leitura; oficina de produção de textos; hora das notícias; discussão semanal dos conhecimentos adquiridos etc.

Atividades seqüenciadas são as planejadas em uma seqüência encadeada: o que vem a seguir depende do que já foi realizado (e aprendido) anteriormente. Por exemplo: atividades para alfabetizar, para ensinar a produzir textos de um determinado gênero, para ensinar ortografia ou o uso de certos recursos gramaticais etc.

As **atividades de sistematização**, embora não decorram de propósitos imediatos, têm relação direta com os objetivos didáticos e com os conteúdos: são atividades que se destinam à sistematização dos conteúdos já trabalhados.

As **atividades independentes** são aquelas que não foram planejadas *a priori*, mas que fazem sentido num dado momento. Por exemplo: “em algumas oportunidades, o professor encontra um texto que considera valioso e compartilha com os alunos, ainda que pertença a um gênero ou trate de um assunto que não se relaciona às atividades previstas para o período. E, em outras ocasiões, os próprios alunos propõem a leitura de um artigo de jornal, um poema, um conto que os tenha impressionado e que o professor também considera interessante ler para todos. Nesses casos, não teria sentido nem renunciar à leitura dos textos em questão, pelo fato de não ter relação com o que se está fazendo no momento, nem inventar uma relação inexistente”.¹³

Os **projetos** são situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar. É o caso de atividades como jogral, dramatização, apresentação pública de leitura, produção

12 Conforme Delia Lerner, in “É possível ler na escola?”, revista *Lectura y Vida*, ano 17, n. 1, mar. 1996.

13 Delia Lerner, idem, *ibidem*.

de livro, de jornal, de texto informativo e outras similares” .¹⁴

“Uma proposta pedagógica que privilegia o trabalho com projetos, se justifica por princípios que se expressam em necessidades de natureza didática: a compreensão do aluno enquanto sujeito da própria aprendizagem; a elaboração junto com os alunos de propostas a serem implementadas na classe; a construção de algumas certezas compartilhadas e a discussão de muitas incertezas (o que permite maior compreensão da natureza de um empreendimento coletivo e melhor relacionamento entre o grupo); a contextualização das propostas de ensino, considerando que a aquisição de conhecimento é sempre mediada pelo modo de aprender dos alunos e pelo modo de ensinar dos professores; a máxima aproximação entre “versão escolar” e “versão social” do conhecimento, o que requer o planejamento de situações escolares à semelhança das práticas sociais (com o cuidado de não produzir simplificações ou distorções nos conhecimentos a serem trabalhados); o fato de a ação educativa ter que responder ao mesmo tempo a objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno – nem sempre coincidentes” .¹⁵

Entretanto, a defesa dos projetos como modalidade privilegiada de organização dos conteúdos escolares não significa que tudo possa ser abordado por meio de projetos. É tarefa do professor identificar qual a melhor forma de abordar o que deve ensinar aos alunos: há conteúdos que não demandam um tratamento por meio de projetos, há conteúdos que não têm uma contextualização possível, há conteúdos que precisam ser sistematizados, e outros não, há conteúdos que são recorrentes em toda a escolaridade, e outros circunstanciais... O fundamental é saber que os conteúdos escolares são ensinados para que os alunos desenvolvam diferentes capacidades (ou seja, estão a serviço dos objetivos do ensino): a forma de abordá-los deve ser aquela que melhor atende ao propósito de desenvolver essas capacidades.

A difusão e a defesa de propostas de ensino apoiadas em projetos de trabalho acabaram por criar no Brasil, nos últimos anos, uma concepção equivocada de que todas as situações de ensino e aprendizagem que têm lugar na sala de aula deveriam ser relacionadas, de alguma forma, com projetos em curso na série. Frequentemente, observamos formadores e professores demonstrando grande preocupação com questões do seguinte tipo: “Em que projetos essas atividades estariam contextualizadas?”, “Essas atividades não seriam ‘soltas’ demais?”, e assim por diante.

Ou seja, a preocupação metodológica de contextualizar as propostas de ensino e aprendizagem em projetos assumiu uma importância maior do que o atendimento dos objetivos que expressam as capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam. Por exemplo: se o objetivo é que os alunos escrevam de forma adequada sob todos os aspectos, depois que

14 In “Por trás do que se faz”, *Cadernos da TV Escola – Língua Portuguesa*, vol. 1. Brasília, MEC/SEED, 1999. E também: *Parâmetros em Ação – Alfabetização*, cit.

15 Os objetivos de ensino representam capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam e os objetivos do aluno relacionam-se a necessidades pessoais, quase sempre de realização imediata. Por exemplo, quando o professor lê diferentes (e bons) textos para os alunos todos os dias, certamente pretende que eles tenham contato com a diversidade textual, que se familiarizem com a linguagem, que se interessem pela leitura em função do que se pode “ganhar” através dela, que compreendam algumas características dos diferentes gêneros... Para o aluno, os objetivos já são de outra natureza: ele com certeza busca emoções provocadas pelo conteúdo dos textos (se forem literários) ou novos conhecimentos (se forem informativos).

estiverem alfabetizados será necessário ensinar conteúdos ortográficos (como a tematização de regras que permitam compreender as razões do uso de mp, mb, rr, r, ss, s etc.). Se as atividades propostas nos projetos de escrita, que demandam revisão dos textos produzidos pelos alunos, não forem suficientes para garantir progressivamente a compreensão dessas normas ortográficas, será necessário realizar atividades de sistematização que por certo não estarão vinculadas a um projeto específico.

Da mesma forma, algumas atividades de reflexão sobre a escrita para aprender a ler e escrever não têm lugar em projeto algum: são necessárias porque atendem a determinados objetivos em relação à alfabetização dos alunos. Não há problema pedagógico algum no fato de serem eventualmente “descontextualizadas” dos projetos da série. É o caso das atividades permanentes de leitura e escrita que devem estar garantidas na rotina diária do professor: quando os alunos ainda não estão alfabetizados – e acreditamos que é por meio de atividades de reflexão sobre a escrita que eles vão avançar em seus conhecimentos, e sabemos que a reflexão é um procedimento que para ser aprendido precisa ser exercitado com frequência – garantiremos atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a escrita todos os dias, independente de estarem ou não contextualizadas em um ou outro projeto da série.

A lógica curricular que nos parece mais adequada é a seguinte: objetivos definem conteúdos e estes definem o tratamento metodológico que será dado aos conteúdos, para garantir da melhor forma possível a conquista dos objetivos. Não faz sentido que a opção metodológica seja anterior à definição dos objetivos (as capacidades que se pretende desenvolver) e dos conteúdos (o que ensinar para tanto).

Planejamento de uma rotina de trabalho pedagógico ¹⁶

A rotina do trabalho pedagógico concretiza, na sala de aula, as intenções educativas que se revelam na forma como são organizados o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções do professor. Por essa razão, a rotina que estabelecemos para a classe é também uma situação de ensino e aprendizagem, a despeito de não ser necessariamente planejada como tal.

Se, por exemplo, a leitura é realizada apenas uma vez ou outra, na semana de trabalho, e a escrita é uma atividade frequente, o que estamos ensinando para os alunos – involuntariamente – é que a escrita é mais importante do que a leitura. Se o trabalho com as áreas de História, Geografia e Ciências ocorre apenas nas semanas que antecedem a avaliação bimestral, estamos ensinando é que os conteúdos dessas áreas servem apenas para estudar às vésperas da prova. Se todos os dias há atividades de ditado e cópia, estamos ensinando que é por meio do ditado e da cópia que se aprende a escrever. E assim por diante... Nossas concepções inevitavelmente se expressam na priorização das atividades propostas na sala de aula, na forma como agimos durante as atividades e no uso que fazemos do tempo.

¹⁶ Este texto é uma adaptação do original, “Rotina”, de autoria de Rosa Maria Antunes de Barros e Rosana Dutoit.

Para organizar uma rotina semanal do trabalho pedagógico, é fundamental definir previamente: todas as áreas a serem trabalhadas, a frequência com que serão trabalhadas (por exemplo: Língua Portuguesa todos os dias, com duração de 90 minutos etc.); a melhor forma de tratar didaticamente os conteúdos (projetos, atividades permanentes, atividades seqüenciadas...); os textos e os tipos de atividade a serem propostos durante a semana (tanto na sala de aula como em casa), e a respectiva frequência.

Só então será possível distribuir tudo isso no tempo disponível durante uma semana de trabalho, estabelecendo as devidas prioridades. A forma de organizar a rotina semanal que tem se mostrado mais prática é por meio de uma tabela de dupla entrada com espaço para indicar todas as propostas planejadas para cada dia da semana.¹⁷

Organização da classe em função dos objetivos da atividade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos

“Como bem sabemos, a diversidade é inevitável na sala de aula: teremos sempre alunos com níveis de compreensão e conhecimento diferentes e, por isso, é preciso conhecer, analisar e acompanhar o que eles produzem, para adequar as propostas, considerando os ritmos e as possibilidades de aprendizagem, cuidando para que ‘a música não vibre alto demais’, ou que sequer seja ouvida por eles” (M1U5T4). Nesse sentido, o desafio é conhecer o que eles pensam e sabem sobre o que se pretende ensinar (o que indica suas reais possibilidades de realizar as tarefas), para poder lançar problemas adequados às suas necessidades de aprendizagem.

Considerando que, inevitavelmente, as classes são sempre heterogêneas, há três tipos de organização do trabalho pedagógico, para situações de atividade tanto individual como em parceria: momentos em que todos os alunos realizam a mesma proposta; momentos em que, diante de uma mesma proposta ou material, realizam tarefas diferentes; e momentos de propostas diversificadas, em que os grupos têm tarefas diferentes em função do que estão precisando no momento.

A opção por organizar ou não os alunos em duplas, grupos de três ou de quatro, em um único grupo que reúne toda a classe, ou individualmente, depende especialmente dos objetivos da proposta e do grau de familiaridade dos alunos com ela. Se o tipo de proposta não é familiar, possivelmente será preciso que o professor realize uma (ou mais vezes) a atividade com todo o grupo de alunos, dando as necessárias explicações e ensinando os procedimentos. Depois, quando a proposta for de que os alunos realizem a tarefa por si mesmos, em grupo ou individualmente, será preciso que o professor funcione como parceiro experiente, dando grande assistência a todos (porque estão aprendendo a trabalhar com uma proposta nova). E, por fim, depois que se apropriaram do tipo de proposta e dos respectivos procedimentos, os alunos certamente precisarão de menos auxílio do professor.

¹⁷ Para entender melhor como isso pode ser feito, ver o texto “Planejar é preciso”, in *Cadernos da TV Escola – Língua Portuguesa*, vol. 1, cit. E também em *Parâmetros em Ação – Alfabetização*, cit.

Vejamos um exemplo: se é a primeira vez que propomos uma atividade de leitura aos alunos não-alfabetizados, provavelmente eles vão dizer que não sabem, ou não podem fazer, porque não sabem ler. Será necessário, então, que façamos na lousa com eles, problematizando alguns aspectos que lhes permitam usar seus conhecimentos e se conscientizar de que conseguiram “ler sem saber ler”, mostrando que se trata de um desafio possível, sugerindo possibilidades, oferecendo algumas pistas e coisa que o valha.

Se, por um lado, esse tipo de situação requer o grupo todo atento à intervenção do professor, as situações de avaliação da competência pessoal dos alunos exigem atividades individuais. Em caso contrário, como o professor poderá identificar o que cada um de seus alunos sabe, se estavam trabalhando com outros colegas?

No caso das atividades cotidianas, entretanto, a prática tem mostrado que o trabalho em colaboração é muito mais produtivo para a aprendizagem dos alunos: especialmente as duplas (mas também os trios e grupos de quatro) têm se revelado uma boa opção, se os critérios de agrupamento forem adequados. Esse tipo de agrupamento favorece que os alunos socializem seus conhecimentos, permitindo-lhes confrontar e compartilhar suas hipóteses, trocar informações, aprender diferentes procedimentos, defrontar-se com problemas sobre os quais não haviam pensado... Entretanto, como sabemos, o fato de estarem sentados juntos não garantirá que trabalhem coletivamente. É preciso criar mecanismos que os ajudem a aprender esse importante procedimento, que é o trabalho em colaboração de fato: por exemplo, em algumas situações, pode-se oferecer uma única folha para a realização da tarefa; em outras, definir claramente qual o papel de cada aluno na dupla ou no grupo, e assim por diante. Em qualquer caso, até aprenderem a trabalhar juntos, terão de contar com muita ajuda do professor.

Quando a opção for por trabalho em parceria, para organizar os agrupamentos é preciso considerar os objetivos da atividade proposta, o conhecimento que os alunos possuem e a natureza da atividade. “As interações, os agrupamentos, devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade como do ponto de vista das questões que cada aluno pode ‘levar’ para pensar. Um outro fator importante a considerar, além do conhecimento que os alunos possuem, são suas características pessoais: seus traços de personalidade, por um lado, e a disposição de realizar atividades em parceria com um determinado colega, por outro. Às vezes, a tomar pelo nível de conhecimento, a dupla poderia ser perfeita, mas o estilo pessoal de cada um dos alunos indica que é melhor não juntá-los, pois o trabalho tenderia a ser improdutivo.” (M1U5T4)

Definição do tipo de ajuda pedagógica que será oferecida aos alunos e dos grupos específicos que serão acompanhados mais de perto

Além de contribuir com a aprendizagem ao selecionar conteúdos pertinentes, planejar atividades adequadas e formar agrupamentos produtivos, o professor também tem um papel fundamental durante a realização da atividade – ao circular pela classe e colocar perguntas que ajudam os alunos a pensar, problematizar as respostas dadas por eles, pedir

que um ou outro leia algo aos demais, apresentar informações úteis e, sempre que for apropriado, socializar as respostas, questionar e discutir como foram encontradas. Para funcionar assim, como um parceiro que ajuda a aprender, precisa estar atento aos procedimentos utilizados pelos alunos para realizar as tarefas propostas e aos conhecimentos que revelam enquanto trabalham.

O professor sabe que é impossível acompanhar de perto todos os alunos a cada dia: é preciso distribuir esse tipo de acompanhamento ao longo das semanas. Tendo isso em conta, será muito útil para ele a manutenção de um instrumento de registro no qual coloque a data, o nome dos alunos que foram observados mais criteriosamente naquele dia, o tipo de questões colocadas/reveladas por eles etc. Ou seja, uma espécie de “mapa”, que facilita a documentação das informações em relação à aprendizagem e ao desempenho dos alunos, além de permitir o planejamento da intervenção junto a todos.

“Sabemos que o professor é um informante privilegiado na sala de aula, mas não é o único: se as atividades e os agrupamentos forem bem planejados, os alunos também aprenderão muito uns com os outros, mesmo que o professor não consiga intervir diariamente com cada um. Por outro lado, vale lembrar que a possibilidade de circular pela classe fazendo intervenções é facilitada pelo trabalho em grupo – quando se tem uma classe numerosa, com todos trabalhando individualmente, é muito mais difícil intervir com cada um e, ao mesmo tempo, ‘controlar’ a classe. Se o professor tem, por exemplo, 36 alunos divididos em 18 duplas que já sabem trabalhar em parceria, será preciso ‘controlar’ 18 agrupamentos que tendem a funcionar bem, e não 36 alunos que o tempo todo requisitam apenas o professor. De mais a mais, com 18 duplas, é perfeitamente possível intervir com todas a cada uma ou duas semanas, no máximo – o que significa acompanhar mais de perto cerca de três agrupamentos por dia.” (M1U7T3)

Mas às vezes se faz necessário, além disso, montar um esquema de apoio pedagógico mais sistemático e intensivo com os alunos cujo desempenho está se distanciando da média da classe. É o que chamamos de “apoio pedagógico”.¹⁸

Em qualquer experiência educativa, os alunos se desenvolvem de forma e em ritmos distintos entre si. A função principal da avaliação é justamente identificar as ajudas específicas que cada um necessita ao longo de seu processo de aprendizagem. Há aqueles que, dependendo da dificuldade que apresentam e/ou da natureza do conteúdo ensinado, precisam apenas de uma explicação dada de outra forma, ou de um pouco mais de empenho, ou de maior exercitação em atividades suplementares. Mas há alunos que requerem uma intervenção pedagógica complementar – seja pelo tipo de dificuldade apresentada, pela natureza do conteúdo, ou pelas duas razões.

De modo geral, a resposta encontrada para essa questão nas escolas públicas é a recuperação final (do semestre ou do ano letivo) ou, no caso de muitas escolas privadas, a solicitação de acompanhamento por um professor particular. Entretanto, é papel da própria

¹⁸ Para conhecer alguns exemplos concretos, ver “Depoimento da professora Rosa Maria” e “Depoimento da professora Marly” (M2U1T5).

escola oferecer acompanhamento permanente aos alunos com desempenho insatisfatório, pois a recuperação final não garante uma intervenção pedagógica mais específica ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, há duas propostas que consideramos mais adequadas: o apoio pedagógico permanente na sala de aula (que muitos educadores chamam de “recuperação paralela”) e o grupo de apoio pedagógico extra-classe.¹⁹ Nos dois casos, o trabalho só faz sentido se for planejado em função das dificuldades apresentadas pelos alunos.

O apoio pedagógico permanente é dado dentro do horário escolar, em algumas aulas semanais (geralmente de abril a novembro), sempre que possível pelo professor titular da classe em parceria com outro colega. O professor também pode fazer isso sozinho – vai dar um pouco mais de trabalho, mas não é algo muito difícil.

O grupo de apoio pedagógico extra-classe pode acontecer mais ou menos na mesma época, fora do período de aulas, direcionado para os alunos em relação aos quais o professor identificar a necessidade de acompanhamento mais sistemático, além do realizado na própria classe, durante as aulas. O grupo deve ser formado por poucos alunos e ter a proposta de trabalho especialmente planejada pelo professor da classe, ou por quem for coordenar o grupo (se não for o próprio professor), e pelo profissional responsável pela coordenação pedagógica da escola. A periodicidade, a carga horária e os conteúdos a serem trabalhados se definem em função das demandas.

Esse tipo de trabalho tem se mostrado fundamental por várias razões, das quais destacamos duas:

- Representa uma possibilidade privilegiada do professor investigar as causas das dificuldades dos alunos, pelo fato de atender a um grupo reduzido, o que favorece o planejamento de intervenções didáticas que incidam nas causas (e não nos efeitos) dos problemas apresentados.
- Configura um espaço de investigação psicopedagógica: além de seu valor em si mesmo, o trabalho de apoio pedagógico funciona como uma espécie de “laboratório”, cujo resultado pode contribuir para a aprendizagem de todos os alunos. Se o professor levar à discussão com seus pares e com a coordenação pedagógica o que observar, investigar e concluir a respeito dos motivos de certas dificuldades, isso favorecerá o planejamento de intervenções adequadas que, por sua vez, poderão ser adotadas em classe, com os demais alunos.

No entanto, esse tipo de trabalho requer um contrato didático muito claro, para que os alunos (e mesmo os pais) entendam com clareza seus reais objetivos: assim será possível evitar que se considere que é uma proposta para “reforçar alunos fracos”, como acontece em algumas escolas.

¹⁹ No livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz (São Paulo, Ática, pp. 75 e 99), há dois depoimentos de professoras que relatam como organizaram esse tipo de trabalho em suas escolas. Esses mesmos depoimentos estão transcritos no Módulo “Alfabetizar com textos” (pp. 77-85) de *Parâmetros em Ação – Alfabetização* (cit.).

Antecipação das eventuais dificuldades dos alunos decorrentes do grau de familiaridade com a proposta

O conhecimento do conceito de contrato didático e a possibilidade de analisar as questões implicadas na relação professor-aluno-conhecimento são condições que nos permitem antecipar dificuldades e, conseqüentemente, planejar intervenções pedagógicas adequadas.

A familiaridade com a proposta de atividade é um aspecto sobre o qual precisamos refletir com muita seriedade. Vejamos por quê.

Tudo que propomos aos alunos pela primeira vez, ou apenas esporadicamente, pode “não dar certo”. Se não tivermos essa clareza, jamais introduziremos inovações na prática pedagógica; o “novo” requer um tempo de adaptação (que nem sempre ocorre de forma tranqüila e harmoniosa), além de persistência, paciência e firmeza de nossa parte para fazer os alunos se familiarizarem com o que está sendo proposto, em uma renegociação do contrato didático até então existente.

Quando sempre se trabalhou com os alunos separados, em carteiras individuais, e se pretende desenvolver atividades com agrupamentos, certamente eles precisarão algumas semanas para se habituar à nova forma de organização da classe. Quando nunca se propôs que os alunos escrevam textos (principalmente se ainda não estão alfabetizados), e isso passa a acontecer na sala de aula, eles provavelmente vão ter dificuldade para se adaptar à “novidade”. Quando muitos alunos da classe estão acostumados a fazer ditado e cópia diariamente, tenderão a reivindicar que essas atividades sejam realizadas com freqüência e resistirão às propostas em que precisem pensar muito, explicitar os procedimentos utilizados, ouvir os colegas e levar em conta seus pontos de vista para realizar uma tarefa comum. E assim por diante.

Por serem humanos, tanto os professores quanto os alunos tendem a resistir ou desconfiar do novo, em um primeiro momento... O habitual é mais confortável que o desconhecido, e a familiaridade é uma relação construída em um processo muitas vezes demorado. Essa visão de processo pode nos ajudar a compreender por que as coisas nem sempre saem conforme o planejado, e a saber como proceder para introduzir propostas com as quais os alunos não estão familiarizados.

A definição da consigna

Temos chamado de consigna²⁰ à forma de fazer uma determinada proposta aos alunos. Alguns educadores preferem chamar esse tipo de enunciado de “comanda”, ou mesmo de enunciado. O nome, na verdade, não importa: trata-se de uma instrução geralmente acompanhada de algumas orientações relacionadas à execução de uma dada tarefa, feita oralmente, por escrito, ou das duas formas.

Muitas vezes, o resultado inadequado de uma proposta é fruto de uma consigna malfeita ou confusa, principalmente quando os alunos não têm muita familiaridade com o que está sendo solicitado.

²⁰ Esse termo foi “importado” do espanhol, idioma em que é usado exatamente com o mesmo significado.

Vejamos como exemplo uma consigna feita oralmente:

“Vocês devem reescrever, em duplas, a história ‘Os três porquinhos’, um ajudando o outro, procurando fazer tudo da melhor maneira possível.”

Uma orientação aparentemente clara e precisa como essa pode ter um resultado totalmente inesperado. A idéia de um ajudar o outro e fazer tudo da melhor maneira possível pode ser entendida como “para ficar um bom trabalho, quem sabe mais deve ajudar quem sabe menos” – e, se for assim, o aluno considerado menos sabido pode ficar com uma participação totalmente passiva durante a atividade.

Muitas das provas externas²¹ aplicadas nas salas de aula desconsideram essa variável: não basta os alunos terem familiaridade com as propostas em si; é preciso que também conheçam o tipo de enunciado que explica o que é para ser feito. Quando temos consciência das variáveis que interferem nos resultados das propostas apresentadas aos alunos, fica mais fácil compreender o que pode estar por trás desses resultados.

A certeza de que aquele que ouve ou lê pode não compreender exatamente o que foi dito, oralmente ou por escrito, deve ter como consequência uma atenção maior de nossa parte, bem como a consciência de que podemos ser mal interpretados mesmo que julguemos dar uma orientação totalmente clara – afinal, a compreensão da consigna é a compreensão não só do que deve ser feito, mas também de algumas intenções implícitas do professor... Circular pela classe, observando como os alunos realizam as tarefas propostas é uma forma de verificar se as orientações foram bem compreendidas e, quando não, corrigir a falha em tempo.

7. As condições de realização das atividades propostas

Conforme já foi discutido em vários momentos neste curso, e de acordo com as concepções que orientam nossa proposta de alfabetização, uma atividade é considerada uma boa situação de aprendizagem quando:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas;
- a organização da tarefa garante a máxima circulação de informações possível entre os alunos – por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio e a interação entre eles.

Sabemos que nem sempre é possível garantir todas essas condições ao mesmo tempo, mas é importante procurar assegurá-las.

²¹ O que chamamos de “provas externas” são as atividades de avaliação realizadas por outros profissionais que não o próprio professor da classe – o coordenador pedagógico da escola, um outro professor, ou uma instituição que realize avaliação de desempenho no sistema de ensino.

8. A intervenção pedagógica do professor durante as atividades

Embora muitos especialistas e educadores defendam que a intervenção pedagógica não é apenas o que o professor faz durante as atividades, enquanto os alunos trabalham – mas também as decisões que toma antes e depois, em função do seu conhecimento sobre o que eles sabem e de suas observações sobre como procedem ao realizar as tarefas – trataremos a seguir especificamente da intervenção pedagógica do professor durante as atividades, o que inclui a consigna e as orientações gerais relacionadas à realização da tarefa proposta.

Algumas dessas orientações gerais implicam:

- informar os alunos sobre o que se pretende com a atividade, levando-os a perceber que estão fazendo algo que responde a um certo tipo de objetivo, e/ou de necessidade;
- preparar os alunos antes de toda e qualquer mudança ou novidade que for ocorrer em relação a: uso do tempo, organização do espaço, forma de agrupamento, utilização dos materiais, propostas de atividade e demais aspectos que interferem nos resultados do trabalho pedagógico;
- apresentar as atividades de maneira a incentivar os alunos a darem o melhor de si mesmos e a acreditarem que sua contribuição é relevante para todos;
- criar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de autoconceito positivo e de confiança na própria capacidade de enfrentar desafios (por meio de situações em que eles, por exemplo, são incentivados a se colocar, a fazer perguntas, a comentar o que aprenderam etc.).

Se, por um lado, esse tipo de contexto geral de ensino e aprendizagem é necessário, por outro, não garante nem substitui a intervenção direta do professor enquanto os alunos trabalham. Esse é um momento privilegiado não só para avaliar a adequação das propostas à medida que elas se concretizam, na ação dos alunos, como para fazer colocações que respondem a suas necessidades de aprendizagem – é quando podemos oferecer informações, problematizar respostas ou procedimentos, orientar a ação etc. Nos programas de vídeo utilizados neste curso há inúmeras situações em que se pode observar e analisar como os professores procedem durante a realização das atividades.

É importante considerar que a problematização é um dos mais relevantes tipos de intervenção, do ponto de vista pedagógico. Nesse tipo de situação, a atitude do professor é fundamental por três razões principais. Em primeiro lugar: se queremos que os alunos expressem seus procedimentos, opiniões e idéias, precisamos saber lidar com eles, especialmente quando estão equivocados. Não é possível pretender que façam as atividades da maneira que sabem e, ao mesmo tempo, corrija-los sempre que erram; se isso ocorrer, com certeza deixarão de produzir, ou farão apenas aquilo de que tiverem certeza, para não passarem pelo desconforto de ter seu erro apontado.

Em segundo lugar, é preciso saber dosar o nível de desafio. Se acreditamos que desafiador é aquilo que é difícil e possível ao mesmo tempo, temos que saber “o quanto o aluno agüenta” ser questionado; para tanto, é imprescindível identificar – e/ou inferir – os

conhecimentos prévios que ele possui sobre o conteúdo trabalhado.

Em terceiro, não se deve perder de vista que a problematização é um procedimento que rompe com o contrato didático clássico, de uma proposta tradicional, no qual a regra é o professor perguntar para avaliar o que os alunos sabem, e não para ajudá-los a pensar. Se isso não estiver claro para os alunos, é possível que não compreendam as razões das perguntas, e que lidem mal com esse tipo de situação.

A intervenção direta do professor durante as atividades, evidentemente, é condição para que os alunos avancem em seus conhecimentos. Entretanto, também a atividade proposta deve ser, em si, portadora de desafios; deve colocar um problema real de forma que, para tentar solucioná-lo, os alunos mobilizem tudo que já sabem sobre aquele conteúdo. Sendo assim, não basta que a atividade seja interessante: ela precisa favorecer a construção e a utilização de conhecimentos. Quanto mais a atividade estiver adequada às necessidades de aprendizagem, e quanto mais criteriosamente planejados forem os agrupamentos, maiores serão as possibilidades de os alunos evoluírem em seu processo de alfabetização, mesmo se não puderem contar a todo instante com a intervenção direta do professor.

9. A gestão da sala de aula

A gestão da sala de aula envolve inúmeros aspectos, mas aqui trataremos apenas daqueles relacionados ao gerenciamento do tempo e à apresentação de propostas alternativas, em função do planejamento pedagógico e do ritmo de realização das atividades pelos alunos. “Pilotar” adequadamente uma sala de aula exige muito conhecimento, talento e capacidade de improvisar de forma inteligente, pois a atuação de professor se apóia em competências relacionadas principalmente à resolução de situações-problema. Como se pode observar, várias competências profissionais do professor, indicadas no início deste texto, se relacionam direta ou indiretamente à gestão da sala de aula.

Vejamos uma situação típica. O que fazer com os alunos que terminam as atividades rapidamente? O que fazer com os que nunca terminam? Como orquestrar essas diferenças de ritmo?

A incapacidade de lidar com essas situações pode criar na classe um tal nível de desorganização que leve o professor a sonhar com uma homogeneidade - que jamais conseguirá - no ritmo de realização das tarefas. Nesse caso, há dois pontos a considerar: um é que a organização de uma rotina de trabalho já deve responder ao menos parcialmente às questões; e o outro é que o professor precisa criar um tipo de funcionamento para a aula de maneira a dar, ao mesmo tempo, espaço e resposta para as diferenças de ritmo. Alguns exemplos:

- Organizar atividades alternativas para os alunos mais rápidos e deixá-las em folhas separadas sobre a mesa, em uma ordem conhecida por todos – assim, à medida que forem terminando as tarefas, poderão apanhar as folhas, na seqüência. Para que esse tipo de proposta seja eficaz, o contrato didático que estabelece essa organização da aula deve estar claro para todos; as atividades devem ser familiares e interessantes, não soando como simples “passatempo”, e os alunos precisam poder realizá-las individualmente e com autonomia.

- Utilizar parte do quadro-negro (ou o quadro alternativo que existe em muitas salas de aula) para indicar as atividades que os alunos mais rápidos devem realizar assim que terminarem a tarefa. Isso pode ser feito por escrito, quando eles já sabem ler, ou utilizando o recurso do desenho, quando ainda não sabem – por exemplo, o desenho de um livro ou de um gibi indicará que devem apanhar um desses materiais para “ler”.

Considerando essas duas alternativas para os alunos mais rápidos, há que se pensar também no que fazer com os mais lentos. O professor precisa ter claro o que é possível negociar com esses alunos, em função de suas características pessoais e das razões pelas quais retardaram a execução da tarefa: se podem parar o que estão fazendo e iniciar outra atividade, ou é indispensável que terminem o começado; se é o caso de o próprio professor escrever o que falta (por exemplo, no caso de uma cópia da agenda do dia, ou da proposta de lição de casa); se vale a pena insistir para que terminem, por terem atrasado devido a conversas fora de hora ou simples dispersão.

É importante ressaltar, entretanto, que é a capacidade do professor de observar os alunos durante as atividades e, a partir daí, prever o que pode ocorrer, que lhe permitirá organizar uma rotina levando em conta os diferentes ritmos e criar propostas alternativas que atendam às necessidades dos mais rápidos e dos mais lentos. Com o tempo, é possível antecipar de maneira muito precisa quanto tempo uma atividade vai demandar deste ou daquele aluno e, conseqüentemente, quais propostas precisarão estar “guardadas no bolso do colete”. É a observação atenta que permite o monitoramento do uso do tempo pelos alunos enquanto eles trabalham, e a criação de soluções alternativas imediatas.

10. A relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica

A educação é um espaço de intersecção da família e da escola, com influências recíprocas. Por exemplo: se a família considerar a criança “burra”, dificilmente ela se achará capaz de aprender na escola. E se o professor a julgar pouco capaz, dificilmente os pais acreditarão em sua possibilidade de aprender facilmente (o que pode até se confirmar na prática, independente da real capacidade da criança).

O que trataremos neste item, no entanto, é apenas a relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica.

As pessoas geralmente tendem a avaliar o que vivem e observam a partir de suas experiências anteriores. Assim, os pais de alunos têm como referência sua própria experiência escolar (se a tiveram), ou suas representações sobre o que deveria ser (quando nunca estudaram). Por isso operam, habitualmente, com as idéias predominantes na sociedade: “escola é lugar de aprender – quem não aprende tem algum problema”; “o professor sabe muito bem o que está fazendo”; “a necessidade de disciplina justifica ‘certos excessos’ nas escolas”; “escola forte é aquela que reprova muito”; “esse negócio de ciclo prejudica os alunos, porque eles

perdem a motivação para aprender”; “escola é lugar de escrever muito no caderno e falar pouco”; e assim por diante.

Não só por essa razão, mas também porque a família tem direito a isso, é preciso estabelecer um diálogo permanente sobre a proposta pedagógica desenvolvida, as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos e os papéis que cabem à escola e à família, respectivamente.

Evidentemente, esses papéis devem ser ajustados às condições reais: não faz sentido solicitar que pais analfabetos ajudem seus filhos na escrita das lições de casa, mas é perfeitamente possível quando se trata de famílias de classe média. Mas isso não significa que nada se possa exigir das famílias mais pobres, ou analfabetas. Pais analfabetos podem, por exemplo, contar aos filhos histórias de sua infância, ou “causos”, ditar uma lista de compras, cantar cantigas para a criança registrar no papel, ensinar a fazer contas “de cabeça”, se souberem. Por outro lado, não será possível pedir com frequência esse tipo de apoio a pais que trabalham fora o dia inteiro e só chegam em casa à noite, quando as crianças já estão dormindo.

A escola não tem o direito de modificar, total ou parcialmente, uma proposta pedagógica que as famílias conhecem sem discussão prévia. Mesmo que os pais não se importem muito com o desempenho dos filhos, precisam estar a par do que se faz na escola. Em caso contrário podem inclusive, com o tempo, funcionar como elemento de resistência no processo de transformação do trabalho pedagógico: se não entendem as “novidades” que acontecem na escola, talvez façam comentários inadequados com outros pais e com as próprias crianças.

As reuniões de pais – e também, sempre que possível, as conversas particulares entre o professor e a família – representam uma ótima oportunidade de estabelecer um diálogo sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Nesse caso, além de explicar os objetivos das propostas feitas na sala de aula, é preciso deixar claro o quanto os alunos estão aprendendo, mostrar seus trabalhos, comparar suas produções em diferentes momentos, procurando “tornar observável” o que geralmente pode passar despercebido ou ser mal compreendido.

Têm se mostrado muito eficazes as mostras de trabalhos dos alunos, especialmente quando organizadas como evento para a comunidade, ou para a cidade. Também nesse caso, é necessário criar dispositivos que permitam “tornar observável” o que geralmente pode passar despercebido ou ser mal compreendido: apresentar descrições em cartazes, explicações do professor ou dos alunos em painéis e outros recursos que contribuam nesse sentido.

O que já discutimos a respeito do papel das expectativas da relação professor-aluno-conhecimento e da familiaridade com as propostas feitas aos alunos sobre os resultados do trabalho pedagógico serve como referência para analisar também a forma de os pais se relacionarem com o ensino e a aprendizagem de seus filhos.

Quanto mais a família e a escola estiverem afinadas a respeito do que deve ser o processo educativo, mais os alunos tendem a ganhar em aprendizagem, pois se cria uma complementaridade entre o que ocorre em casa e na sala de aula. Cabe à escola criar tais condições: se formos esperar uma ação espontânea das famílias nessa direção, é provável que não ocorra.

Por que nem sempre conseguimos ensinar a todos?

Há aproximadamente dez anos, o Dr Saul Cypel, neurologista e professor da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, estudioso das dificuldades de aprendizagem escolar, fez a seguinte afirmação em um seminário em São Paulo:²²

“Recentemente, o Instituto Nacional de Psiquiatria Infantil da Venezuela publicou relatório sobre atendimentos no ano de 1984, mostrando que cerca de 30% das crianças que procuravam aquele serviço traziam como queixa a dificuldade escolar; e estudo detalhado desse grupo mostrou que mais de metade se apresentava dentro de processo normal de desenvolvimento; outras crianças mostravam alterações diversas de comportamento, e somente 2% tinham dificuldades na leitura. Essas cifras correspondiam às observadas em nosso grupo de trabalho, e vêm sendo confirmadas também em outros locais, como na Inglaterra. Estamos saindo dos números aberrantes onde as dificuldades de aprendizagem aconteciam em até 30% dos escolares, para números mais corretos, entre 1 a 3%.”

Essa afirmação é emblemática da posição assumida por muitos estudiosos das dificuldades de aprendizagem que, após o contato com as pesquisas de Emilia Ferreiro e seus colaboradores, puderam compreender o que acontecia com as crianças que eram consideradas portadoras dessas dificuldades. A opinião desses especialistas trouxe uma enorme contribuição para os educadores, especialmente para os alfabetizadores, uma vez que desmitificou algumas das causas do fracasso escolar. Se considerarmos a hipótese de que 3% dos alunos podem ter de fato um comprometimento real no aprendizado de leitura e escrita (o máximo que os especialistas hoje admitem como aceitável), isso corresponderia a 1 aluno, em média, em uma classe de 35 – sendo que a média de 1 aluno tanto pode significar que existam dois quanto que não haja nenhum (o que é muito diferente de acreditar que 30% têm dificuldade para aprender!). Isso, evidentemente, não quer dizer que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo e com a rapidez que desejamos: há aqueles que de fato demoram mais, por diferentes razões. Mas o importante é saber que a demora, em certas aprendizagens, é apenas uma questão de tempo, e não de impossibilidade.

Por essa razão, cada vez mais os educadores vêm procurando nas suas propostas de ensino as razões da ineficácia da aprendizagem. Quando as atividades “não dão certo”, geralmente o problema está relacionado a uma das dez variáveis abordadas neste texto, e não à falta de capacidade dos alunos. Esse redirecionamento do olhar dos educadores tem uma grande importância política, pois revela a seriedade de uma atitude profissional: a responsabilidade pelos resultados do próprio trabalho.

Em uma categoria como o magistério, que luta a duras penas pela profissionalização, essa atitude é uma grande conquista. Significa que os professores começam a se sentir responsáveis não só pelo sucesso, mas também pelo fracasso na aprendizagem dos seus alunos, tal como se espera que os médicos se sintam responsáveis pelo fracasso na cura de seus doentes; os engenheiros, pelo fracasso nas construções e máquinas que projetam; os advogados, pelo fracasso na defesa de seus clientes; os publicitários, pelo fracasso das campanhas que inventaram...

²² In *Caderno Idéias*, Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). São Paulo, Secretaria Estadual da Educação.

Referências bibliográficas

- BROUSSEAU, Guy. "Os diferentes papéis do professor", in Cecília Parra & Irma Saiz (org.). *Didática da Matemática – Reflexões pedagógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1996.
- CHARNAY, Roland. "Aprendendo com a resolução de problemas", in Cecília Parra & Irma Saiz (org.). *Didática da Matemática – Reflexões pedagógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1996.
- LERNER, Délia. *El conocimiento didáctico como eje del proceso de capacitación*. Buenos Aires, Argentina: mimeo, 1996.
- . *Capacitação em serviço e mudança da proposta didática vigente*. Texto apresentado no projeto "Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores". Bogotá, Colômbia, outubro de 1993.
- . *El lugar del conocimiento didáctico en la formación del maestro*. Texto apresentado no Primeiro Seminário Internacional "Quem é o professor do terceiro milênio?". Bahia, agosto de 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)*. Brasília/DF, 1997.
- . *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília/DF, 1998.
- . *Parâmetros em Ação – Alfabetização*. Brasília/DF, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- . *Pedagogia diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- . *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SOLÉ, Isabel. "Disponibilidade para aprender e sentido da aprendizagem", in *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1996.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. São Paulo, Ática, 1994.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

A fábula da águia e da galinha

Leonardo Boff*

A globalização representa uma etapa nova no processo de cosmogênese e de antropogênese. Temos que entrar nela. Não do jeito que as potências controladoras do mercado mundial querem – mercado competitivo e nada cooperativo –, apenas interessadas em nossas riquezas materiais, reduzindo-nos a meros consumidores. Nós queremos entrar soberanos e conscientes de nossa possível contribuição ecológica, multicultural e espiritual.

Percebe-se desmesurado entusiasmo do atual governo pela globalização. O presidente fala dela sem as nuances que colocariam em devida luz nossa singularidade. Ele tem capacidade para ser uma voz própria e não o eco da voz dos outros.

Para ele e seus aliados, conto uma história que vem de um pequeno país da África Ocidental, Gana, narrada por um educador popular, James Aggrey, nos inícios deste século, quando se davam os embates pela descolonização. Oxalá os faça pensar.

Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro, a fim de mantê-lo cativo em casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto às galinhas. Cresceu como uma galinha.

Depois de cinco anos, esse homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista: “Esse pássaro aí não é uma galinha. É uma águia”.

“De fato”, disse o homem. “É uma águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais águia. É uma galinha como as outras.”

“Não”, retrucou o naturalista. “Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.”

“Não”, insistiu o camponês. “Ela virou galinha e jamais voará como águia.”

Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e, desafiando-a, disse: “Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!”.

A águia ficou sentada sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.

O camponês comentou: “Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!”.

* *Folha de São Paulo*, 6 de abril de 1997. Leonardo Boff é teólogo, professor de Ética na UERJ e escritor.

“Não”, tornou a insistir o naturalista. “Ela é uma águia. E uma águia sempre será uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.”

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe: “Águia, já que você é uma águia, abra suas asas e voe!”.

Mas, quando a águia viu lá embaixo as galinhas ciscando o chão, pulou e foi parar junto delas.

O camponês sorriu e voltou à carga: “Eu havia lhe dito, ela virou galinha!”.

“Não”, respondeu firmemente o naturalista. “Ela é águia e possui sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.”

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram-na para o alto de uma montanha. O sol estava nascendo e dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe: “Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!”.

A águia olhou ao redor. Tremia, como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então, o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, de sorte que seus olhos pudessem se encher de claridade e ganhar as dimensões do vasto horizonte.

Foi quando ela abriu suas potentes asas. Ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto e a voar cada vez mais alto. Voou. E nunca mais retornou.

Povos da África (e do Brasil)! Nós fomos criados à imagem e semelhança de Deus. Mas houve pessoas que nos fizeram pensar como galinhas. E nós ainda pensamos que somos efetivamente galinhas. Mas nós somos águias.

Por isso, irmãos e irmãs, abram as asas e voem. Voem como as águias. Jamais se contentem com os grãos que lhes jogarem aos pés para ciscar.

Doras e Carmosinas

Fernanda Montenegro*

Há momentos em que os anos vividos nos obrigam olhar em volta e fazer uma revisão das nossas perdas e dos nossos danos. Se hoje estou sendo agraciada com a mais alta condecoração de nosso país, é porque sou resultado de muitas influências e convivências. Centenas de companheiros e personagens me formaram, me educaram e estão comigo sempre. Não me refiro só a minha família de sangue, mas principalmente à minha família de opção...

Mas existe o antes. A infância. E – por que não? – o período da minha educação primária. Acho que é aí que tudo começa. Ao trabalhar o mundo da professora Dora de *Central do Brasil*, lá na infância é que fui buscar, na minha memória, as primeiras professoras que me alfabetizaram. Credenciadas, respeitadas, prestigiadas professoras primárias da minha infância. Professoras de escolas públicas que eu freqüentei, no subúrbio do Rio.

Eu me lembro especialmente com muito carinho de Dona Carmosina Campos de Meneses, que me alfabetizou. E, mais do que isso, que me ensinou a ler, o que é um degrau acima da alfabetização. Naquele tempo, as professoras ainda se chamavam Carmosinas, Afonsinas, Ondinas. Busquei na memória a figura de Dona Carmosina para me aproximar da professora Dora (para mim, personagem não é ficção). E vi como seria trágico se a minha tão prestigiada e amada Dona Carmosina viesse a se transformar, por carências existenciais e sociais, numa endurecida e miserável Dora. Foi essa visão de tantas perdas que me deu o emocional da cena final do filme quando Dora escreve “tenho saudade de tudo”.

Saudade é uma palavra forte e uma forma profunda de chamamento, de invocação. Entre Carmosina e Dora lá se vão sessenta anos. Penso que minha vocação de atriz foi sensibilizada a partir das leituras em voz alta, leituras muito exigidas, cuidadas, orgânicas, que nós alunos fazíamos usando os livros de português do antigo curso primário. As primeiras coisas que decorei na vida foram dois poemas que Dona Carmosina mandou (é essa a palavra: mandou) que decorássemos nas férias de dezembro: “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu e “Canção do exílio” de Gonçalves Dias. Na volta das férias naquele ano de 1937, eu, mesmo tímida, envergonhada e encantada declamei: “Oh! Que saudades que eu tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais. Que amor, que sonhos, que flores, naquelas tardes fagueiras, à sombra das bananeiras, debaixo dos laranjais”. Essas

* Transcrição do discurso feito pela atriz ao ser homenageada por sua indicação ao Oscar de melhor atriz estrangeira pelo desempenho no filme *Central do Brasil*.

bananeiras e esses laranjais não eram licença poética. Os subúrbios de nossas cidades ainda não tinham sofrido essa degradação ambiental que infelizmente se fez presente com o passar dos anos. Vi muitos Brasis entre esses meus oito anos, os oito anos do poeta e essas duas mulheres: Carmosina e Dora. Vejo essa passagem de tempo, claro, com alegrias e ganhos, mas também com muitas perdas e dor. Sou atriz e confesso a minha deformação profissional: esse sentimento de perdas, essa nostalgia me ajudaram a resgatar o emocional dessa desprotegida e amarga Dora ao intuir que dentro dessas Doras desiludidas existe sempre uma Carmosina à espera de um ombro e de um socorro.

Senhor presidente, nesta nossa confraternização de artistas e autoridades como não lembrar o milagre que a educação e a cultura produzem em todo ser humano. É este, me parece, o espírito que nos une aqui, neste espaço, e por estarmos diante da mais alta autoridade do nosso país, que é Vossa Excelência, a herança cultural da reivindicação artística e social se apresenta... Mas, Vossa Excelência é um democrata e um professor, por isso peço a Vossa Excelência me dar o direito de não resistir, mesmo porque acredito que estamos numa concordância de vontades. Senhor presidente, precisamos urgentemente de muitas, muitas Carmosinas e, se possível, nenhuma Dora. Vossa Excelência tem poder para transformar as Doras em Carmosinas. O país lhe deu esse poder. Eu tenho um sonho que certamente é também um sonho de Vossa Excelência e de muitos, muitos, muitos brasileiros. Eu tenho um sonho (parodiando o notável reverendo americano) que um dia, realmente, todas as desesperadas Doras serão resgatadas desses ônibus perdidos que atravessam esse nosso sertão de miséria e que a elas será dado nem que seja uma parcela daquele reconhecimento e respeito social das professoras Carmosinas da minha infância. Doras com visão de futuro, com auto-estima, economicamente ajustadas. Professoras Doras inventivas, confiantes, confiantes no seu magistério, para que possam ser amadas como seres humanos e (por que não?) como personagens também. Muito amadas e lembradas por todos os Vinícius e todos os Josués de nosso país. Mesmo assim prefiro as Carmosinas... Que Dora compreenda e me perdoe. Vale a troca. Para o fortalecimento da nossa educação, da nossa cultura, vale a pena, senhor presidente, se a nossa alma, isto é, se a realização do sonho de todos nós, se essa realização não for pequena. Faço de Dora e Carmosina minhas companheiras neste meu agradecimento. Ignorá-las seria desprezar a minha infância e a realidade da minha, não digo velhice, mas da minha maturidade.

Como um rio

Thiago de Mello*

Ser capaz, como um rio
que leva sozinho
a canoa que se cansa,
de servir de caminho
para a esperança.
E de lavar do límpido
a mágoa da mancha,
como o rio que leva,
e lava.

Crescer para entregar
na distância calada
um poder de canção,
como o rio decifra
o segredo do chão.

Se tempo é de descer,
reter o dom da força
sem deixar de seguir.
E até mesmo sumir
para, subterrâneo,
aprender a voltar
e cumprir, no seu curso,
o ofício de amar.

Como um rio, aceitar
essas súbitas ondas
feitas de água impuras
que afloram a escondida
verdade nas funduras.

Como um rio, que nasce
de outros, saber seguir
junto com outros sendo
e noutros se prolongando
e construir o encontro
com as águas grandes
do oceano sem fim.

Mudar em movimento,
mas sem deixar de ser
o mesmo ser que muda.
Como um rio.

* *Mormaço na floresta*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

Quadro de referência do trabalho semanal – 1º trimestre

Organização do trabalho pedagógico

Classe de Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<p>Língua Portuguesa Atividade permanente</p> <p>Leitura feita pelo professor de texto narrativo. Livro: O visconde partido ao meio, de Italo Calvino (em capítulos).</p>	<p>Língua Portuguesa Atividade permanente</p> <p>Leitura feita pelo professor de texto informativo ou instrucional.¹</p>	<p>Língua Portuguesa Atividade permanente</p> <p>Leitura feita pelo professor de texto narrativo. Livro: O visconde partido ao meio, de Italo Calvino (em capítulos).</p>	<p>Língua Portuguesa Atividade permanente</p> <p>Leitura feita pelo professor de poemas e/ou piadas, e/ou fábulas, e/ou lendas populares, e/ou literatura de cordel.</p>	<p>Língua Portuguesa Atividade permanente</p> <p>Leitura feita pelo professor de texto narrativo. Livro: O visconde partido ao meio, de Italo Calvino (em capítulos).</p>
<p>Atividade permanente de alfabetização</p> <p>Para alunos com escrita não-alfabética (atividade de leitura)²</p> <ul style="list-style-type: none"> • listas: leitura ou identificação de palavras ou frases (provérbio, frase de caminhão, pensamento, nomes) • ordenação de textos conhecidos <p>Para alunos com escrita alfabética³</p> <ul style="list-style-type: none"> • ordenar as partes de um conto • leitura de curiosidades – com tarefa⁴ 	<p>Atividade permanente de alfabetização</p> <p>Para alunos com escrita não-alfabética (atividade de leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • palavras cruzadas (com a lista de palavras) • ditado cantado (música) <p>Para alunos com escrita alfabética</p> <ul style="list-style-type: none"> • palavras cruzadas • leitura de história – com tarefa 	<p>Atividade permanente de alfabetização</p> <p>Para alunos com escrita não-alfabética (atividade de leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • adivinhas (com lista de palavras) • leitura de texto conhecido (poema e quadrinha) <p>Para alunos com escrita alfabética</p> <ul style="list-style-type: none"> • adivinhas • leitura de texto informativo – com tarefa 	<p>Atividade permanente de alfabetização</p> <p>Para alunos com escrita não-alfabética (atividade de leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ordenação de textos: poema ou parlenda (frase ou palavra) • atividade com nomes próprios <p>Para alunos com escrita alfabética</p> <ul style="list-style-type: none"> • completar textos • leitura de frase de caminho, provérbio ou pensamento 	<p>Atividade permanente de alfabetização</p> <p>Para alunos com escrita não-alfabética (atividade de leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • leitura de receitas • identificando os ingredientes • adivinhas <p>Para alunos com escrita alfabética</p> <ul style="list-style-type: none"> • leitura de receitas • adivinhas • escrever o texto com letras móveis
<p>Atividade permanente de escrita⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> • escrita de textos conhecidos (poema, quadrinha, música...) ou escrita de listas (frase de caminho, títulos de músicas, pensamentos, provérbios...) 	<p>Atividade sequenciada</p> <ul style="list-style-type: none"> • escrita de cartas 	<p>Atividade permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> • leitura de diferentes portadores de texto: jornais, revistas, gibis...⁶ 	<p>Atividade permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> • brincadeiras do meu tempo - recordar para preservar 	<p>Atividade permanente de escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • escrita de trecho de história conhecida
<p>Atividade permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> • roda de conversa⁶ 	<p>Projeto⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> • brincadeiras do meu tempo - recordar para preservar 	<p>Atividade permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> • brincadeiras do meu tempo - recordar para preservar 	<p>Projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> • brincadeiras do meu tempo - recordar para preservar 	<p>Atividade permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> • roda de biblioteca (compartilhar as leituras da semana)
<p>Atividade de Matemática</p>	<p>Atividade ocasional</p> <ul style="list-style-type: none"> • abordagem de assunto trazido pelo grupo 	<p>Atividade de Matemática</p>	<p>Atividade permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> • relato de casos da minha terra⁹ 	<p>Atividade de Matemática</p>
<p>Atividade de História</p>	<p>Atividade de Ciências</p>	<p>Atividade de História</p>	<p>Atividade de Ciências</p>	<p>Atividade de Geografia</p>
<p>Atividade de Artes</p>	<p>Atividade de Geografia</p>	<p>Atividade de Artes</p>	<p>Atividade de Matemática – Jogos</p>	<p>Atividade de Artes</p>

Notas

1. Os textos informativos compreendem: notícias, reportagens, curiosidades, textos expositivos de diferentes fontes e textos instrucionais como: receitas, regras de jogo etc.
2. As atividades de leitura envolvem textos que os alunos conhecem de memória, ou de cujo conteúdo são informados antes de ler. É importante que o professor conheça o repertório de músicas, frases de caminhão, piadas, adivinhas, provérbios, histórias etc. de seus alunos. Na maioria das vezes essas atividades devem ser realizadas em duplas, formadas a partir do conhecimento que o professor tem sobre o que sabem seus alunos a respeito da escrita.
3. Essas atividades envolvem tanto a leitura como a escrita.
4. São atividades que possibilitam ao aluno coordenar melhor as estratégias envolvidas no ato de ler. Uma das tarefas que poderá ser solicitada é que, a partir de um texto informativo, seja elaborado um "Você sabia?" para colocar no mural da sala.
5. Essas atividades são realizadas por todos os alunos, independente de sua hipótese sobre a escrita. Sempre que possível, deverão ter um destinatário real ou, na impossibilidade, um destinatário virtual.
6. Nesse momento os alunos compartilham seu final de semana, curiosidades, notícias relevantes, seus problemas ou sucessos profissionais etc. Além desse espaço previamente reservado, outros poderão ocorrer durante a semana, caso seja necessário.
7. Esse projeto tem como objetivo resgatar as brincadeiras infantis. Ele foi selecionado porque propicia um intercâmbio entre os alunos, que podem conhecer momentos marcantes da infância de cada um. O produto final do projeto será um livro de brincadeiras, destinado à creche da fábrica em que trabalha um de nossos alunos. Os alunos organizarão um evento, em um final de semana, para que seus filhos, sobrinhos, netos ou vizinhos conheçam as brincadeiras.
8. Esse é um material a que os alunos têm acesso diário, mas nesse dia podem explorá-lo com mais cuidado, discutindo com os colegas e trocando informações. O professor também deve reservar esse tempo para ler.
9. O objetivo dessa atividade é que os alunos possam ganhar confiança para se expressar oralmente, preocupando-se em adequar a fala ao contexto comunicativo. Será necessário que os alunos se preparem para compartilhar os "causos".

*Depoimento das professoras Rosa Maria e Marly**

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 cinquenta 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 significasse estender a alfabetização por três anos (período que compõe o 1º ciclo). A experiência de 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 1º 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 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.

* In Telma Weisz, *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 2000.

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 1º 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 1º 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 1º ano e, assim, organizamos os Grupos de Estudos que funcionarão duas vezes por semana. Com a experiência, estamos todas mais atentas a 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 aprenderem 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 1º ciclo realizam esse tipo de trabalho – isso inclui 1º, 2º e 3º ano. Esse é, atualmente, um projeto muito importante do 1º 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 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 pode fazer a eles.

Cada vez mais temos percebido, ao longo desses anos todos, o quanto o trabalho pedagógico, especialmente com o 1º 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 possa 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 1º 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 2º 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 ao entrar no 1º 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 frequentar 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 1º 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 5 ou 6 anos, sem sacrifício; no Brasil, as crianças de classe média e alta também aprendem a ler, felizes, aos 5 ou 6 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)

Depoimento da professora Marly

Há alguns anos tenho trabalhado com séries iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de São Paulo, em classes compostas por alunos que se encontram em diferentes momentos de seu processo de alfabetização.

Inicialmente, o fato de ter alunos com níveis muito diferenciados de conhecimento me deixava insegura e ansiosa para “homogeneizá-los”. Meu sonho era uma classe homogênea – como se isso fosse possível!

Mas fui percebendo que, se bem aproveitada, a heterogeneidade era muito importante no processo de construção do conhecimento e que, para tirar proveito pedagógico dela, precisaria estudar muito, conhecer bem os meus alunos e saber propor atividades em que eles pudessem aprender também uns com os outros. E foi isso que coloquei como tarefa para mim. Há alguns anos, venho me dedicando a aprender como ensinar, em uma mesma classe, alunos com diferentes níveis de informação e conhecimento.

Passei a ser uma defensora do critério da heterogeneidade para formação das turmas, pois, apesar da impossibilidade de montar uma sala verdadeiramente homogênea (os alunos aprendem coisas o tempo todo e o seu conhecimento vai se modificando), havia todo um esforço na escola para agrupar os alunos “mais parecidos”.

Neste ano, tive uma turma de 3º ano do ciclo inicial (equivalente à 3ª série) com 35 alunos, dos quais quinze não estavam alfabetizados no começo do ano. Ou seja, não liam ainda e nem escreviam alfabeticamente. Entre os demais, havia aqueles que já faziam uso de convenções da escrita – ortografia, segmentação de palavras, pontuação etc. – e outros que ainda produziam textos sem segmentá-los em frases, em alguns casos nem mesmo em palavras. Para quem sempre defendeu a heterogeneidade como uma vantagem para a aprendizagem dos alunos, era um prova e tanto!

Após o diagnóstico inicial, algumas questões se colocaram para mim:

- Como desenvolver um trabalho produtivo, considerando essa configuração de classe?
- Como agrupar os alunos para que pudessem, sempre que possível, aprender uns com os outros?
- Que critérios utilizar para que os agrupamentos fossem sempre produtivos e não ocorressem situações do tipo “um faz e os outros copiam”?
- O que fazer para garantir situações didáticas de fato desafiadoras, aquelas **possíveis e difíceis ao mesmo tempo**?

Também para mim estavam colocados muitos desafios. A questão era saber se, embora difíceis, seria possível superá-los.

Eu tinha algumas idéias essenciais para orientar minha intervenção pedagógica, porém eram ainda insuficientes para me tranquilizar em relação ao que propor todos os dias na sala de aula. Sabia que o trabalho deveria estar centrado fundamentalmente no texto, e que trazer a diversidade textual para a escola é uma tarefa de todo professor. Sabia que, apesar de as atividades individuais também terem lugar no trabalho pedagógico, em uma turma muito heterogênea as situações de cooperação entre os alunos são as mais produtivas – quando o

critério de agrupamento, as atividades propostas e a intervenção do professor são pertinentes. Sabia que, em determinadas atividades, não poderia reunir alunos com conhecimento muito diferenciado em relação ao conteúdo – por exemplo, aqueles que ainda nem utilizavam letras para escrever com os que já escreviam convencionalmente. Mas não sabia exatamente quais textos eram mais apropriados em função dos objetivos das atividades, em quais situações seria produtivo reunir alunos com conhecimentos tão diferentes e em quais isso não seria adequado, não sabia exatamente quais as boas propostas de atividade, não sabia exatamente que intervenções pedagógicas seriam as mais adequadas numa classe como a minha.

O início do ano foi um momento muito difícil para mim. Eram tantas as questões que eu me colocava que vários colegas com os quais conversei acabaram achando que eu estava desacreditando do trabalho com classes heterogêneas. Foram eles que me ajudaram a refletir sobre o meu trabalho, me indicaram leituras, afirmaram algumas certezas compartilhadas.

Apreendi muitas coisas nesse processo de reflexão em busca de respostas para as questões que me angustiavam como professora. Estudei muito, discuti infinitas vezes com outros professores, pensei muito sobre o que iria fazer e sobre o que já tinha feito na sala de aula. Na verdade, faço isso até hoje, e sei que vai ser sempre assim... Fui conseguindo planejar meu trabalho, buscando garantir interações possíveis e desafiadoras para todos os meus alunos, procurando definir o critério de agrupamento deles segundo os objetivos didáticos das atividades e considerando os diferentes saberes de que dispunham.

Passei então a uma organização didática do trabalho do seguinte tipo:

- momentos em que todos os alunos realizavam a mesma proposta, individualmente ou em grupo;
- momentos em que, diante de uma mesma proposta ou material, realizavam tarefas diferentes, individualmente ou em grupo;
- momentos de propostas diversificadas: os grupos tinham tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Para cada situação, o critério de agrupamento era o que eu considerava mais adequado, segundo meus objetivos didáticos.

O que vou descrever a seguir é apenas um pequeno *flash*, com alguns exemplos do que foi esse trabalho, cujo principal propósito era que os alunos aprendessem o mais possível. Não sei se aprenderam tudo o que poderiam, mas, no que dependeu de mim como professora, certamente aprenderam o máximo que me foi possível garantir. Restringi os exemplos à área de Língua Portuguesa, que é a área na qual me sinto mais à vontade, pois tenho estudado mais sobre o assunto.

Situações em que todos os alunos realizavam a mesma proposta

Um exemplo: a produção coletiva de texto, na qual eu era a escriba. Planejavamos coletivamente o texto – um texto conhecido de todos, a ser reescrito, ou o relato de uma experiência vivida por eles, que são contextos em que faz sentido a produção coletiva, pois todos conhecem o conteúdo (do texto ou da experiência vivida). E eu ia escrevendo. Outra possibilidade – mas, nesse caso, individual – era a escrita de textos curtos, cujo objetivo didático era a avaliação de como cada um estava escrevendo.

Qualquer atividade didática em que tenha sentido os alunos fazerem da forma como conseguem é uma possibilidade desse tipo – e não são poucas.

Situações em que, a partir de uma mesma proposta ou material, os alunos deveriam realizar tarefas diferentes

Uma atividade desse tipo era a produção de texto em duplas, em que cada um tinha uma tarefa específica – nesse momento, os alunos que já estavam alfabetizados tinham a função de escribas e os demais, de produtores do texto.

Outra proposta: para um texto poético, conhecido de memória, os alunos já alfabetizados tinham a tarefa de escrevê-lo e os alunos ainda não-alfabetizados tinham a tarefa de ordená-lo (tendo recebido tiras com os versos recortados).

Há muitas outras possibilidades que fui descobrindo, ou aprendendo com outros professores. Por exemplo, uma atividade como a de preenchimento de palavras cruzadas era proposta para os alunos já alfabetizados para que realizassem da forma convencional – portanto, era uma situação de escrita em que, para eles, estava em jogo a ortografia (uso de ss, rr, ch etc.).

E, para os alunos que ainda não escreviam alfabeticamente, a tarefa era de preenchimento da mesma “cruzadinha” consultando uma relação de palavras agrupadas por quantidade de letras. Encontrada a palavra considerada correta, os alunos tinham que copiá-la no espaço correspondente – portanto, uma atividade de leitura e cópia, em que estava em jogo o funcionamento do sistema alfabético. Isto porque, não tendo ainda compreendido a regra de geração do sistema de escrita, provavelmente a quantidade de quadradinhos da “cruzadinha” não iria coincidir facilmente com as hipóteses dos alunos sobre a forma de escrever a palavra. E também porque – para garantir um nível de desafio adequado – na relação de palavras havia sempre muitas desnecessárias, várias delas com a mesma quantidade de letras e com as mesmas letras iniciais e finais. Essa circunstância obrigava os alunos a analisar as letras internas às palavras para poder escolher a adequada ao preenchimento. Veja: diante da necessidade de encontrar a palavra BARCO, consultando a lista, o aluno poderia encontrar, por exemplo, BARCO, BRAÇO e BANHO: todas começadas com B e terminadas com O; portanto, para descobrir a correta, teria de analisar as letras do meio da palavra. E se estivesse acreditando que a palavra teria de ser escrita com duas letras apenas, por conseguir identificar somente duas partes ao pronunciá-la, então teria outro bom problema para pensar.

Situações diversificadas

Nesse caso, os grupos realizavam tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem. Eram situações em que eu agrupava os alunos tendo como critério as dificuldades parecidas, o que favorecia uma intervenção mais dirigida de minha parte. Esse tipo de organização me permitia, às vezes, lançar mão da ajuda de alunos que estavam em condições de monitorar a atividade dos demais, o que era de grande ajuda para mim e para a aprendizagem de todos.

Alguns exemplos desse tipo: o grupo de alunos ainda não alfabetizados fazia, em duplas, atividades de leitura de textos poéticos conhecidos, tendo de ajustar o que conheciam de cor com o que sabiam que estava escrito; o outro grupo – de alunos que já liam convencionalmente

– lia textos individualmente. Outra possibilidade: o grupo de alunos ainda não alfabetizados escrevia, em duplas, uma lista de histórias lidas na classe e o outro reescrevia uma história de sua preferência, individualmente ou em duplas. E outra: um procurava, em duplas, palavras indicadas por mim em uma lista de personagens de histórias conhecidas e o outro revisava seus textos individualmente e depois trocava com os colegas.

Nesse tipo de organização didática, minha prioridade era sempre a intervenção nos subgrupos de alunos que ainda não liam convencionalmente, uma vez que os demais já tinham maior autonomia para realizar as atividades propostas. E, como eu disse, em alguns casos, eu lançava mão da ajuda de alguns “monitores”.

Dessa forma, fui aprendendo a trabalhar produtivamente com turmas heterogêneas e a propor atividades difíceis e possíveis para os alunos. Penso que o grande desafio do professor é descobrir como dificultar atividades que não colocariam desafios por serem muito fáceis, e como criar condições favoráveis para que as propostas que não seriam desafiadoras, por serem impossíveis de realizar, pudessem se manter difíceis, mas se tornassem possíveis. Creio que o critério de agrupamento e a intervenção problematizadora do professor são os maiores aliados nesse sentido.

Agora, no final do ano, depois de muito trabalho, pude constatar, gratificada, o quanto meus alunos aprenderam. Aprenderam muito, não só em relação aos conteúdos escolares, mas também em relação ao convívio social em um grupo como a sala de aula. Melhoraram muito suas atitudes, aprenderam a trabalhar em grupo e a ser mais solidários.

Dois alunos apenas, por motivos que não vale a pena relatar nesse momento, não se alfabetizaram. Os demais conquistaram os objetivos do ciclo inicial e ingressaram no primeiro ano do ciclo posterior como leitores e escritores. Uma das alunas, a Ana Paula, que não escrevia alfabeticamente no início do ano, teve um incrível avanço em relação ao seu próprio desempenho e chegou a superar toda a turma no que diz respeito à leitura. Foi realmente uma surpresa, uma linda surpresa. Ela tornou-se uma leitora voraz, interessadíssima, completamente autônoma: a leitura passou a fazer parte de sua vida, e é isso que importa. Tenho certeza de que essa é uma valiosa herança do trabalho que conseguimos realizar na classe.

E esse não foi, de forma alguma, um trabalho fácil. Não gostaria que este meu relatório deixasse a impressão de que considero natural que os alunos cheguem ao terceiro ano de escolaridade no ensino fundamental sem escrever ainda alfabeticamente – acho que as crianças devem se alfabetizar o quanto antes, e sei que podem fazer isso desde os 5 ou 6 anos. Porém, se a realidade que vivemos hoje permite que aos 9 ou 10 anos – muitas vezes, até mais – as crianças não tenham conquistado essa aprendizagem fundamental para suas vidas, é preciso que nós, professores, não vacilemos em assumir, o quanto antes, a tarefa de ensiná-las a ler e a escrever. Em qualquer série que seja.

Finalmente, quero compartilhar uma das muitas lições que aprendi nesses anos todos como professora: na sala de aula, não é fácil fazer um aluno que é diferente, porque “sabe menos”, se tornar alguém imprescindível para o grupo, que “sabe mais”. Mas não é impossível.

Marly de Souza Barbosa
EMEF Antonio Carlos de Andrada e Silva

Entrevista

Rosinalva Dias, professora da escola pública, no ensino fundamental há 24 anos, vinte dos quais na 1ª série, fala sobre seu trabalho na sala de aula e nos conta um pouco de sua história profissional, na busca de uma prática educativa de qualidade e de uma rotina adequada para o trabalho pedagógico de alfabetização.

PROFA: *Como você planeja o trabalho nas primeiras semanas de aula?*

Rosinalva: Todo início de ano, nós, professores, ficamos ansiosos não só para conhecer os novos alunos, como também para organizar a rotina do trabalho pedagógico nas primeiras semanas de aula. Alguns anos atrás, isso não era muito tranquilo para mim e nem para os meus colegas, não só porque não tínhamos claro que atividades desenvolver, mas porque os objetivos de alcance do ano não eram discutidos pela equipe escolar. Antes de contar o que faço hoje, nas primeiras semanas de aula, gostaria de destacar que é importante que o professor tenha claros os objetivos didáticos colocados para a série com a qual vai trabalhar.

PROFA: *E quais são seus objetivos, em Língua Portuguesa, para a sua classe de 1ª série?*

Rosinalva: O que espero é que meus alunos cheguem alfabetizados ao final do 1º ano, isto é, que saibam ler e escrever com autonomia, mesmo que cometam ainda muitos erros. Há alguns anos, venho utilizando em meu plano de trabalho os objetivos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. E tenho contado com a parceria da coordenadora pedagógica da minha escola, que tem me ajudado a compreender o real significado desses objetivos e a expressá-los de fato no meu planejamento. Com a implementação dos ciclos em nosso município, aumentou a minha preocupação em definir os objetivos para o ano letivo, pois o fato de não haver retenção, entre a 1ª e a 2ª série, para os alunos que não se alfabetizam, não significa que a grande maioria não possa aprender a ler e escrever em um ano. Essa possibilidade depende, em grande parte, das metas que a gente traçar.

PROFA: *Alfabetizar todos os alunos em um ano não é a meta de todo professor alfabetizador?*

Rosinalva: Sim. Todos querem que seus alunos se alfabetizem no 1º ano, mas a proposta de organização da escolaridade em ciclos provocou algumas distorções sérias, em alguns casos, por falta de clareza dos professores sobre os seus fundamentos. Eu mesma cheguei a dizer que, agora, com os ciclos, os alunos teriam dois anos para aprender a ler e escrever – o que não é a finalidade de um sistema de ciclos –, e isso se refletiu diretamente em minha prática. O que acontecia comigo, e acontece com muitos colegas ainda, é o seguinte: acham que se os alunos não aprendem no 1º ano, devem começar tudo de novo no 2º e, com esse raciocínio, repetem-se as mesmas atividades propostas no ano anterior e eles continuam sem saber ler e escrever.

PROFA: *Conte como você organiza seu trabalho no início do ano?*

Rosinalva: Na década de 80, eu já tinha como objetivo alfabetizar todos os alunos em um ano, mas meus primeiros dias de aula eram muito diferentes dos de hoje em dia. Nas duas escolas públicas em que trabalhava, sempre tive de três a cinco dias de reuniões de planejamento no início do ano, sendo que um dos dias era reservado para organizar o trabalho na primeira semana de aula. Eu sentava com as minhas colegas e definíamos uma série de atividades. A rotina do trabalho proposta para a semana era mais ou menos assim:

- Segunda-feira: apresentação dos alunos, visita à escola para conhecer suas dependências e funcionários, desenho da escola, leitura de história, apresentação do nome de cada criança no crachá e cópia do cabeçalho. Apresentação da vogal A,

treinando uma página do seu traçado, levantamento de palavras que começam com A e pintura do desenho de objetos com nomes iniciados por A.

- Terça-feira: apresentação da vogal E, da mesma forma que foi feita a apresentação do A. Cópia do próprio nome, construção de maquete da sala (1ª parte), desenho livre e brincadeira no pátio.
- Quarta-feira: Trabalho com a vogal I, tal como foi feito com o A e o E. Cópia do nome, construção de maquete da sala (2ª parte) e leitura de história.
- Quinta-feira: trabalho com a vogal O, tal como com as anteriores. Colagem do nome com papel crepom, jogos, criação de uma história, oralmente, a partir de seqüências de gravuras e canto de músicas infantis.
- Sexta-feira: trabalho com a vogal U, da mesma forma que foi feito com as anteriores. Recorte, colagem e apresentação de uma história em vídeo.

Como se pode ver, essas atividades pouco contribuem para que se possa conhecer quais são os saberes que os alunos possuem quando chegam à escola e não favorecem o alcance dos objetivos de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa.

PROFA: *Você diz que hoje faz um trabalho diferente. O que provocou essa mudança?*

Rosinalva: Sem dúvida o conhecimento teórico que fui construindo ao longo do tempo. Eu sempre fiz os cursos que a Secretaria de Educação oferecia; aliás, tudo que sei é fruto das oportunidades que tive e nunca deixei de aproveitar. Uma das primeiras coisas que aprendi nos cursos de formação em serviço é que os alunos, mesmo os não-alfabetizados, têm conhecimentos sobre a escrita. Lembro-me de alunos que não usavam letras para escrever, mas que sabiam que se escreve da esquerda para a direita e faziam garatujas imitando escritas de adultos – conhecimentos que para mim não tinham o menor valor. Na verdade, o que fui aprendendo sobre o que pensam os alunos a respeito da escrita foi mudando o meu olhar e o meu jeito de trabalhar: aprendi a enxergar não mais o que eles não sabiam, mas quais saberes já possuíam. Quando temos clareza disso, muda a nossa relação com os alunos e o respeito intelectual por eles passa a ser muito maior. Considerar um aluno “fraquinho”, ou considerar que ele tem pouco conhecimento sobre a escrita, pode parecer a mesma coisa, mas não é. Essa compreensão faz toda a diferença.

PROFA: *Saber como os alunos aprendem é suficiente para organizar uma prática pedagógica de qualidade?*

Rosinalva: Acreditei nisso durante alguns anos. Com o tempo e muito estudo aprendi que não é assim. É necessário ter domínio dos conteúdos que ensinamos aos alunos. Todo professor que trabalha com a área de Língua Portuguesa precisa ter certos conhecimentos básicos, como, por exemplo: o que é ler, o que caracteriza e o que diferencia a linguagem oral e a escrita, para que serve a gramática, o que é prioritário ensinar aos alunos... entre muitos outros.

PROFA: *Há outro tipo de conhecimento que o professor precisa dispor para ensinar os alunos a ler e escrever?*

Rosinalva: Há sim. É o conhecimento didático, isto é, de como se ensina. Saber como os alunos aprendem e dominar os conteúdos do ensino não basta: é necessário saber como ensinar considerando os processos de aprendizagem e a natureza dos conteúdos a serem aprendidos.

PROFA: *Mas como ensinar não foi sempre a preocupação central dos professores?*

Rosinalva: É verdade. Só que nos preocupávamos com o ensino sem considerar as formas de aprender dos alunos. Hoje sabemos que o conhecimento didático que nos pode ser útil se apóia nos conhecimentos sobre o sujeito da aprendizagem (o aluno) e sobre o que é objeto de seu conhecimento (no caso da alfabetização, a Língua Portuguesa).

PROFA: *Como esses conhecimentos a ajudaram a rever seu trabalho no início do ano?*

Rosinalva: Eu continuo sentando com os meus colegas e planejando com eles o que faremos na sala de aula. Temos um plano anual que é sempre revisto antes de começar o ano letivo, desde a linguagem até as propostas. Ele sofre alterações, porque durante o ano anterior sempre aprendemos muitas coisas novas, principalmente nas reuniões coletivas da equipe escolar. E quanto mais nosso conhecimento avança, mais nosso olhar se renova e mais o nosso plano é aprimorado. Ele também é modificado em função das turmas de alunos, que são sempre diferentes.

PROFA: *Então, ter um plano já definido é fundamental para planejar os primeiros dias de aula?*

Rosinalva: Sem dúvida, mas o planejamento não é fechado, ele sofre alterações. É fundamental que

se tenha claro o que se pretende ensinar para que se possa fazer um diagnóstico sobre o que os alunos já sabem a respeito. Isto serve não só para Língua Portuguesa, mas para qualquer área do conhecimento.

PROFA: *Conte-nos: o que você e seus colegas fazem nas primeiras semanas do ano letivo?*

Rosinalva: A partir do plano que envolve as diferentes áreas do conhecimento, nós priorizamos algumas para trabalhar. Na verdade, só não damos ênfase inicial a História, Geografia e Ciências, pois organizamos as atividades dessas áreas por meio de projetos, e estes só começam a ser desenvolvidos em meados de março. Listamos todas as atividades que julgamos importantes para os alunos realizarem e que podem nos dar informações sobre quais são os seus saberes em cada área a ser trabalhada.

PROFA: *E que atividades são essas que vocês listam?*

Rosinalva: Em Língua Portuguesa, as atividades envolvem principalmente:

- leitura e escrita dos nomes dos alunos;
- escrita de diferentes tipos de texto curto;
- apresentação do alfabeto com letra de fôrma maiúscula e minúscula;
- leitura diária de diferentes tipos de textos e principalmente de boas histórias (priorizamos os contos infantis tradicionais);
- manuseio de diferentes portadores de texto: gibis, revistas, jornais, livros etc.
- leitura feita pelos alunos que ainda não lêem convencionalmente (para isso é necessário ir apresentando as atividades, para que eles possam se familiarizar com as propostas);
- roda de conversa para conhecer músicas, poemas, parlendas, quadrinhas e histórias que fazem parte do repertório dos alunos (caso eles tenham um repertório restrito, é o momento de ampliá-lo);
- roda de conversa informal, de notícia, de novidades etc.

PROFA: *Nas primeiras semanas os alunos usam algum caderno?*

Rosinalva: Sim, nele os alunos registram as atividades do dia e também copiam nomes significativos para eles: o nome da escola, seu próprio nome, os nomes dos colegas e de outras coisas que lhes façam sentido etc. Além disso, são coladas no caderno todas as atividades mimeografadas propostas na sala de aula. Essa é uma forma de os pais acompanharem o trabalho

que é desenvolvido na classe e os alunos comecem a aprender os procedimentos de utilização do caderno.

PROFA: *Quais são os materiais que vocês consultam para preparar as atividades de alfabetização?*

Rosinalva: Hoje está mais fácil a pesquisa de material para organizar as atividades didáticas. Além de podermos contar com os PCNs, em nossa escola, por exemplo, a coordenadora pedagógica fez um trabalho de formação, com todos os professores, utilizando o Módulo de Alfabetização do Programa Parâmetros em Ação, o que deu maior fundamentação para nossa prática. A coordenadora também nos apresentou vários exemplos de atividades, por escrito e em programas de vídeo, discutindo conosco as melhores formas de desenvolvê-las com os alunos. Também, compramos alguns livros que foram indicados na bibliografia do Módulo de Alfabetização: cada professor comprou um e fomos trocando entre nós.

PROFA: *Você afirmou que as primeiras semanas de aula são para conhecer os alunos? E se eles não souberem fazer as atividades?*

Rosinalva: O objetivo é oferecer uma diversidade de situações que permitam conhecer o que os alunos sabem e, caso não saibam o que se imaginava que soubessem, apresentar a eles propostas que contribuam para que comecem a se familiarizar com o que desconhecem. Os primeiros dias de aula são para o professor diagnosticar os saberes dos alunos, mas são também para eles aprenderem muitas coisas.

PROFA: *Você não faz as atividades do chamado período preparatório?*

Rosinalva: Não faço e, para ser sincera, nunca fiz. Sempre tive uma intuição de que o período preparatório não servia para nada. Meus alunos sempre aprenderam a ler e escrever sem ter passado pelas atividades do período preparatório, mesmo quando eu alfabetizava pelo método analítico-sintético. É escrevendo, copiando textos significativos, fazendo desenhos que os alunos exercitam a coordenação motora. É realizando as diferentes atividades de leitura e escrita propostas na sala de aula que eles põem em uso a capacidade de discriminação visual e auditiva e as demais capacidades que se pretende desenvolver nesse período. O período preparatório não é condição para aprender a ler e escrever.

PROFA: *Você e os seus colegas fazem um planejamento com atividades iguais para todas as turmas, desenvolvidas nos mesmos horários do dia?*

Rosinalva: Não. Como eu disse anteriormente, nós listamos todas as atividades das áreas a serem trabalhadas, o que, nesse período inicial, inclui jogos de mesa e conhecimento do espaço da escola e das pessoas que nela trabalham. Depois, cada professor faz a organização da sua rotina semanal, considerando o que discutimos e as necessidades específicas do seu agrupamento. Portanto, não existe mais aquela coisa estranha de todo mundo, no mesmo horário, realizar as mesmas atividades.

PROFA: *De onde vêm os recursos para vocês comprarem os materiais de que precisam?*

Rosinalva: Alguns vêm da verba do Fundef: foi com esse dinheiro que compramos o mimeógrafo, o vídeo, a tevê e outros materiais para os alunos: jogos, brinquedos e alguns materiais escolares. Os livros, recebemos do Ministério da Educação. As revistas e gibis foram doados, inclusive por familiares dos professores. Dificilmente podemos contar com a ajuda financeira dos pais, mas quando fazemos festas que revertem em fundos para a escola eles comparecem e colaboram de uma forma ou de outra. O pouco que arrecadamos, investimos em livros e outros materiais para os alunos. Não é nada fácil, mas os resultados são sempre gratificantes. Com o tempo a gente vai aprendendo que quando se quer verdadeiramente algo nada nos impede de conseguir. O material que temos ainda é pouco, mas já provocou grandes avanços em nosso trabalho.

PROFA: *Há uma pergunta que ainda gostaríamos de fazer. Como você faz quando encontra na sua classe alunos já alfabetizados, no início do ano? Existe uma rotina semanal diferente para eles? Não seria melhor remanejá-los?*

Rosinalva: Não é fácil responder essas questões em poucas palavras... Mas vamos lá. Em todas as classes, há alunos que iniciam o ano alfabetizados: nesse caso, não há necessidade de se fazer uma rotina diferenciada e sim propostas que atendam a suas necessidades de aprendizagem. Por exemplo,

quando os alunos com escrita não-alfabética realizam uma atividade de leitura de um texto com algum tipo de apoio que permita tornar o desafio de ler possível para eles, os alunos já alfabetizados podem ler esse mesmo texto sem nenhum tipo de apoio, ou escrever o texto, ditado pelo professor. Quando a proposta é de escrita, os alunos que já estão alfabetizados escreverão de forma mais próxima da convencional e os que ainda não estão alfabetizados escreverão conforme suas próprias hipóteses de escrita. Durante todo o ano em minha sala de aula, há situações em que todos realizam a mesma atividade, cada qual de acordo com a sua competência; há situações em que o texto é o mesmo e a proposta é que varia, conforme as possibilidades de realização dos alunos; e há situações em que as propostas são mesmo diferenciadas. Mas isso não significa uma rotina de trabalho diferente para alunos que já sabem ler e que ainda não sabem... E a possibilidade de remanejamento nem passa pela nossa cabeça, por vários motivos. Em primeiro lugar, porque é horrível para um aluno ficar mudando de professora em função do que sabe ou não. E, depois, porque os alunos com um nível de conhecimento superior à média da classe são informantes importantes, que em muito contribuem com o trabalho de todos. O cuidado necessário, entretanto, é para não colocá-los na condição de ajudantes do professor, pois eles são alunos que precisam ter atendidas as suas próprias necessidades de aprendizagem.

PROFA: *Mas, de qualquer forma, esses alunos com mais conhecimento não ficam prejudicados?*

Rosinalva: Eu também pensava assim. Mas se eles têm suas próprias necessidades de aprendizagem atendidas esse risco não existe. Além do que, quando esses alunos experimentam situações em que precisam ensinar o que sabem aos colegas que ainda não sabem, acabam aprendendo muito também. Hoje sabemos que diante da tarefa de ensinar o outro, todo indivíduo aprende mais sobre o que ensina, pois precisa organizar os conhecimentos disponíveis para dar explicações e elaborar argumentações convincentes. Isto parece fácil, mas não é. Por fim, quero dizer uma coisa que me parece necessária: ter uma classe heterogênea é muito bom para os alunos, mas ainda um grande desafio para o professor.

Quadro para elaboração de uma rotina

Considerando o que você leu na entrevista da professora Rosinalva Dias, e os conhecimentos que construiu durante o primeiro módulo, organize uma rotina para a primeira semana de aula.

Sexta-feira	
Quinta-feira	
Quarta-feira	
Terça-feira	
Segunda-feira	

Farinha de mandioca

Nina Horta*

Que comida eu mais gosto... Que comida eu mais gosto?

Fiquei com a pergunta na cabeça por uns dois meses. Qual a preferida, qual a mais digna de merecer a palavra saudade.

Profunda, lúgubre, a toda hora me vinha à mente a feijoada, trançando o feijão, a lingüiça, o paio, quiçá, o rabo, talvez, a orelhinha, ah, feijão-preto, o óbvio ululante.

É, a feijoada resolveria. Só pode ser ela. Boa demais, brasileira com origens nobres de cassoulets, ela própria nascida no restaurante G. Lobo, carioca a mais não poder.

Conheço uma autora de livros de comida que só escreve receitas que gostaria de comer todos os dias, se possível. Nada de excessos, novidades, exotismos. Só o que perdura e se repete. Concordo com ela. Neste caso a feijoada perderia pontos, barroca, exagerada.

E o palmito? Só nosso. Quase só nosso, fruto da palmeira que anuncia nossa brasilidade, flor, folha, fruto, fresco, branco, macio, desmanchando na boca. Todo dia? Também não.

O jeito é percorrer as raízes portuguesas, africanas e indígenas. Doces de ovos, o bacalhau ao azeite, as sardinhas fritas. Tudo delicioso, da pontinha, muito bom, pois, pois.

Dos africanos, as papas, os mingaus, o dendê translúcido e dourado, comida baiana, vatapás, moquecas, carurus, acarajés. Comida de festa, comida de santo. Sai do rol das costumeiras.

Dos índios, a farinha. Assim, curto e grosso. A mandioca ralada, espremida, trabalhada, transformada. Há para todo gosto.

Na Amazônia pode quebrar a ponta do dente, desce o país em nuances de beijus, crocantes, etéreas, aéreas, embebem o feijão sem empapar, empapam-se de feijão.

É de uma modéstia de coisa centrada, que sabe o seu lugar.

Na Bahia conheço uma, macia como veludo e que escorre dos dedos como pó, massa saborosa que solta o sabor quando apertada contra o céu da boca com a língua. Tem um gosto decidido de mandioca.

Em Paraty a granulada já se faz mais evidente, é comprada em casas de farinha pelos caboclos e trazida para casa em lombo de burro ou nas costas, mesmo, em sacos de aniagem alvejados, brancos, limpíssimos. Fazem isso uma vez por mês, num ritual, escolhem o produto,

* Revista *Ícaro Brasil*, outubro de 1999. Nina Horta é jornalista, escritora, dona do bufê Ginger, autora do livro *Não é sopa* (Companhia das Letras) e colaboradora das páginas de gastronomia do jornal *Folha de São Paulo*.

provam, comparam com o anterior, sentem pequenas diferenças de sabor, de ponto, de cor. Discutem sobre ela, conversam sobre ela com os amigos, eles que falam tão pouco. É que não há como comer nem feijão nem peixe frito sem ela, a companheira.

É isso. Companheira. Acompanha sempre. Segura o melado, delimita o caldo grosso da galinha, corrige os exageros líquidos do feijão.

Gosto dela em farofa e em pirão. Farofa mineira pura, sem ovo, sem bacon. Só a manteiga na frigideira ou o óleo. Passa-se rapidamente na gordura quente sem deixar queimar o fundo, o que seria um desastre. Vai se mexendo, mexendo, até que se tenha amalgamado na perfeição. E está pronta, quente, dando o crocante a tudo que é mole. Tem gente que gosta fria, gosto tão quente que faça tzzz na língua na hora de experimentar.

Pirão em caldos de legume, pirão no peixe, farofa com lombo, com pernil e o vinagrete. Eu conheço e você conhece quem come arroz e macarrão com farofa, a companheira.

Farofa, farinha, efes fricativos, tem que fechar os lábios senão pula fora, farofa, farinha, frigideira, frisada, frita, fritada, frugal, fúlvida, fundamental, fundadora.

Isto

*Fernando Pessoa**

Dizem que finjo ou minto
Tudo que escrevo. Não.
Eu simplesmente sinto
Com a imaginação.
Não uso o coração.

Tudo o que sonho ou passo,
Ou que me falha ou finda,
É como que um terraço
Sobre outra coisa ainda.
Essa coisa é que é linda.

Por isso escrevo em meio
Do que não está ao pé,
Livre do meu enleio,
Sério do que não é.
Sentir? Sinta quem lê!

* Extraído de: Emilia Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. *Novas palavras. Literatura, gramática, redação e leitura*, vol. 3. São Paulo, FTD, 1997.

Ei! Tem alguém aí?

Jostein Gaarder*

Ele se inclinou bem para frente, fazendo uma reverência. [...] Perguntei:

“Por que você está se inclinando?”

“Lá de onde eu venho”, explicou ele, “nós sempre fazemos alguma reverência, quando alguém faz uma pergunta fascinante. E quanto mais profunda for a pergunta, mais profundamente a gente se inclina.”

[...] a resposta me impressionou tanto que fiz uma profunda reverência, me inclinando ao máximo.

“Por que você me fez uma reverência?”, perguntou ele, num tom quase ofendido.

“Porque você deu uma resposta superinteligente para minha pergunta”, respondi.

Daí, numa voz bem alta e clara, ele disse algo que eu haveria de lembrar para o resto da vida:

“Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que for inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela. [...] Quando você se inclina, dá passagem. [...] E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta. [...] A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só a pergunta pode apontar o caminho para frente”.

Achei que havia tanta sabedoria nas suas palavras, que precisei segurar bem firme meu queixo para não fazer outra reverência.

* Extraído de *Ei! Tem alguém aí?* São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1997, pp. 27-29.

Rotina semanal para a primeira semana de aula construída a partir do depoimento da professora Rosinalva Dias

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Roda de conversa Apresentação dos alunos Registro da agenda feito pelas crianças*	Roda de conversa Minhas músicas preferidas Registro da agenda feito pelas crianças Visita aos espaços da escola	Roda de conversa Minhas histórias preferidas (levantamento do repertório das crianças) Registro da agenda feito pelas crianças	Roda de notícias Leitura de gibis Registro da agenda feito pelas crianças	Roda de leitura Escolha dos livros que farão parte da roda de leitura semanal Registro da agenda feito pelas crianças
Leitura compartilhada Contos Brincadeiras no pátio	Leitura compartilhada Poemas Afixar um cartaz com o alfabeto	Leitura compartilhada Contos Jogos de mesa (Matemática)	Leitura compartilhada Parlendas e quadrinhas Escrita de parlenda	Leitura compartilhada Contos Alunos com escrita não-alfabética – cruzadinha com lista de palavras (leitura)
Desenho livre	Brincadeiras no pátio	Brincadeiras no pátio Cantigas de roda	Brincadeiras no pátio	Alunos com escrita alfabética – cruzadinha sem lista de palavras (escrita)
Atividade com nome próprio	Atividade com o nome próprio	Escrita – lista de nossas brincadeiras preferidas	Oficina de artes visuais: argila, tinta, lápis de cor, colagem (organizar os espaços para que as crianças escolham os materiais)	Jogos de mesa (Matemática) Jogo de força – com nomes próprios

* Esse registro refere-se à lista de atividades que serão realizadas no decorrer do período de aula. Por exemplo: roda de conversa; escrita da parlenda (“Lá em cima do piano”); jogos de mesa; leitura de conto de fadas etc.

Planejando agrupamentos produtivos

Imagine a seguinte situação-problema:

Você é professora em uma escola e uma colega da 1ª série solicitou sua colaboração para analisar e adequar (se necessário) uma atividade de leitura que ela planejou para seus alunos. Para que a atividade seja produtiva, você precisará pensar em formas de ajudá-la a montar os agrupamentos, e também em possíveis variações para a atividade proposta – com a preocupação de responder às necessidades de aprendizagem de todos os alunos e permitir que todos tenham bons problemas a resolver. Observe as escritas, que já foram previamente analisadas pela professora, veja se você concorda com a análise feita por ela e monte agrupamentos adequados, considerando não só as produções dos alunos, mas também as observações que ela fez em seu diário sobre suas características pessoais. Defina duplas e eventuais variações para a atividade, a fim de discutir com a professora posteriormente.

Observação: Apesar de a classe da 1ª série ter 35 alunos, a professora selecionou apenas doze escritas, que julgou representativas do conhecimento de todos seus alunos.

Algumas informações registradas no diário da professora

- **Tais** é uma criança muito agitada.
- **Ana** e **Pedro** se relacionam muito mal, basta colocá-los perto para que fiquem o tempo todo brigando.
- **Luísa** e **Elisa** são ótimas amigas e trabalham sempre com muita disciplina.
- **Daniel** tem muita informação sobre o sistema alfabético, mas não é um bom informante para crianças com escrita não-alfabética – ele não tem nenhuma paciência e acaba realizando as atividades pelos colegas.
- **Pedro** e **Ednaldo** continuam se enfrentando, basta que se olhem para que o tumulto comece.
- **Jeremias** tem avançado muito, se envolve em todas as atividades e se relaciona muito bem com todo mundo.
- **Fábio** não se envolve nas atividades. (“Ando preocupada, tenho a impressão que as atividades que tenho planejado estão além de sua possibilidade. Conversei com sua mãe e ela me disse que depois que nasceu seu irmãozinho, que tem um mês, ele anda muito apático.”)

Amostra recolhida pela professora

<p style="text-align: center;">FÁBIO</p> <p>Lista de brinquedos (bicicleta-carrinho-pipa- pião)</p> <p>HREZ WNC RMZPINA NW OGCL (HERIP IZ PRUZFG</p> <p>Escrita pré-silábica</p>	<p style="text-align: center;">TAÍS</p> <p>Lista de festa de aniversário (brigadeiro- guaraná-bolo- bis)</p> <p>FOJI ZLU HTA LW</p> <p>Escrita silábica</p>	<p style="text-align: center;">ELISA</p> <p>Música Atirei o pau...</p> <p>AIEOAVO HO OAO HO OAO OEUJAX AAJIOC G...</p> <p>Escrita silábica</p>	<p style="text-align: center;">LUÍSA</p> <p>Lista de frutas</p> <p>AUICAI jabuticaba AFIAL ameixa KIVY caqui AOUVCOEIV Adoro comer caqui</p> <p>Escrita silábica</p>
<p style="text-align: center;">ANA</p> <p>História: Chapeuzinho Vermelho</p> <p>Q O LOGAN DE VOCTVOY EPRA+VR MLOR</p> <p>Escrita silábica alfabética</p>	<p style="text-align: center;">DANIEL</p> <p>Lista de frutas</p> <p>JABTCBA AMEX CAQ ADROCOMCAQ</p> <p>Escrita silábica alfabética</p>	<p style="text-align: center;">JEREMIAS</p> <p>Lista de frutas</p> <p>JBTCB jabuticaba AMX ameixa CQ caqui ADOCMCQ Adoro comer caqui</p> <p>Escrita silábica</p>	<p style="text-align: center;">NATÁLIA</p> <p>Lista de festa de aniversário (brigadeiro- guaraná-bolo-bis)</p> <p>ANIA ANIA ANIA ANIA</p> <p>Escrita pré-silábica</p>
<p style="text-align: center;">PEDRO</p> <p>Bilhete para a mãe</p> <p>MAË FUIAFÉRA E VOTO LOJO JM BEJO PEDRO</p> <p>Escrita alfabética</p>	<p style="text-align: center;">EDNALDO</p> <p>Lista de festa de aniversário</p> <p>BIRCADERO CUARANA BOLU BIS</p> <p>Escrita alfabética</p>	<p style="text-align: center;">GUILHERME</p> <p>Lista de brinquedos</p> <p>A D Bicicleta pião carrinho</p> <p>Escrita pré-silábica</p>	<p style="text-align: center;">WILLIAN</p> <p>Lista de brinquedos (bicicleta-carrinho-pião)</p> <p>BAIERA A OUIO ITOU</p> <p>Escrita silábica</p>

Atividade

ELIAS JOSÉ ESCREVE POESIAS DIVERTIDAS. ESTA QUE LEREI É UMA DELAS, SÓ QUE ESTÁ INCOMPLETA. VAMOS VER SE VOCÊ DESCOBRE QUAIS AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO?

MUITO BEM, VOCÊ JÁ SABE QUEM SÃO OS DONOS DESSAS CASAS. AGORA, EU VOU RELER E VOCÊ VAI COMPLETAR COM O NOME DOS ANIMAIS, CONSULTANDO O QUADRO AO LADO.

A casa e o seu dono

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O _____

ESSA CASA É TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A _____

ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O _____

ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A _____

ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A _____

ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O _____

E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

ABELHA

JUMENTO

ANTA

MACACO

CHITA

ELEFANTE

MORCEGO

PATA

EMA

JAVALI

Contribuições à prática pedagógica – 6

Equipe pedagógica do Programa de
Formação de Professores Alfabetizadores

Neste segundo módulo de nosso curso daremos continuidade a esse recurso de formação tão importante: o estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados e suas decorrências na prática pedagógica.

Optou-se por uma numeração contínua dos textos dessa natureza, para que você, professor, continue arquivando-os no local específico de seu Caderno de Registro e consultando-os sempre que necessário.

Antes que você inicie a leitura do texto a seguir, gostaríamos de ressaltar que, mesmo entendendo a heterogeneidade como um fato que incide sobre as diferentes esferas do desenvolvimento humano – cognitiva, afetiva e social – neste texto, bem como nas atividades formativas já desenvolvidas na unidade, consideramos mais produtivo centrar nossas discussões no aspecto cognitivo.

As informações sobre heterogeneidade, que foram conteúdo desse encontro, indicam que:

- Trabalhar considerando a heterogeneidade não é realizar um trabalho individualizado que pressupõe planejar para cada aluno uma atividade diferente. Isso, além de não ser possível na situação de aula, “significaria retroceder a um sistema de ensino individualizado, que fecha cada criança numa relação unilateral com o professor e a impede de fazer precisamente aquilo que é fundamental para o progresso da aprendizagem: interagir com seus companheiros, confrontar com eles suas idéias sobre os problemas que tentam resolver, oferecer e receber informações pertinentes”.^{*} Portanto, considerar que os alunos têm saberes diferentes pressupõe trabalhar em um sistema de ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados. As propostas de atividades, ora iguais para todos, ora com variações, devem permitir que cada aluno possa fazer novas descobertas a partir delas.
- É na interação que os alunos aprendem. Portanto, planejar situações didáticas em que os alunos estejam agrupados criteriosamente e possam trocar pontos de vista, negociar e chegar a um acordo é imprescindível no cotidiano da sala de aula. Nessa proposta o professor deixa de ser o único informante e os alunos passam a ter também um status de informantes válidos. Essa condição, além de permitir que todos avancem, possibilita uma mobilidade maior ao professor dentro da sala de aula para atender os que precisam de mais ajuda. Desse modo, poderá planejar esse atendimento de forma que, por

^{*} Delia Lerner de Zunino & Alicia Palacios de Pizani. *A aprendizagem da língua escrita na escola*. Porto Alegre, Artmed, 1995.

exemplo possa se dedicar a todos ao longo de uma semana.

- Agrupar os alunos deve ser uma ação intencional e criteriosamente planejada pelo professor. Tal ação deve estar baseada em três aspectos: o conhecimento dos alunos sobre o que se pretende ensinar, as características pessoais dos alunos e a clareza do objetivo da atividade que se pretende propor. Deixar de considerar esses aspectos em geral resulta em agrupamentos improdutivos, baseados na improvisação.
- Além de contar com os conflitos cognitivos que, naturalmente, o trabalho em parceria provoca, o professor deve se preocupar em garantir que as atividades propostas sejam “portadoras” de desafios, ou seja, que carreguem em si um problema a ser resolvido, para que, na tentativa de solucioná-lo, os aprendizes coloquem em uso tudo o que já sabem sobre o conteúdo da tarefa. Dessa forma, maiores serão as possibilidades de os alunos progredirem em seu processo de alfabetização, mesmo quando não puderem contar com a intervenção direta do professor.
- As atividades individuais, incontestavelmente, devem ter um lugar entre as situações de aprendizagem propostas aos alunos, pois eles necessitam de espaços em que possam trabalhar com suas próprias idéias. No entanto, são as atividades que potencializam uma elaboração cooperativa do conhecimento que devem ser priorizadas.
- Dadas as diferenças de saberes dos alunos, a maneira de intervir não deve ser a mesma para todos. É preciso diversificar os tipos de ajuda: propor perguntas que requeiram níveis de esforço diferentes; oferecer uma informação específica que promova o estabelecimento de novas relações; ouvir o que o aluno tem a dizer sobre o que pensou para chegar a um determinado produto; estimular o progresso pessoal.
- Se quer que os alunos assumam como valores a cooperação, o respeito às idéias e maneiras de ser dos parceiros, a solidariedade, a justiça, o professor precisa atuar de acordo com esses princípios – ou seja, demonstrar em sala de aula atitudes de cooperação, de justiça, de solidariedade etc. – e criar um ambiente que traduza os valores que pretende ensinar. Assim, por exemplo, se a cooperação é um dos valores a ser ensinado, não basta discursar sobre o que são comportamentos cooperativos: é preciso que a aula transcorra de fato em um clima cooperativo, no qual seja possível testemunhar e experimentar atitudes desse tipo.
- Lidar com a heterogeneidade em sala de aula é um aprendizado para o professor. É um aprendizado trabalhoso, pois, em geral, a idéia de classe heterogênea vai de encontro à concepção tão difundida de que as classes homogêneas facilitam o aprendizado do aluno e o trabalho do professor. Na prática, essa concepção, além de não facilitar o aprendizado dos alunos, contribuiu para a desprofissionalização do professor que, ao delegar a responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos a fontes externas (métodos e materiais produzidos com a única finalidade de ensinar a ler e escrever), minimiza a importância de seu papel no processo de aprendizagem.

É preciso então, que o professor assuma a condição de autor da própria prática pedagógica: aquele que, diante de cada situação, precisa refletir, buscar suas próprias soluções, construir novas estratégias, tomar decisões, enfim, ter autonomia intelectual. Trilhar esse caminho exige estudo, reflexão sobre sua ação, auto-avaliação, trabalho em parceria, intencionalidade e, principalmente, disponibilidade para aprender e experimentar.

As Lágrimas de Potira

*Lenda indígena**

Muito antes de os brancos atingirem os sertões de Goiás, em busca de pedras preciosas, existiam por aquelas partes do Brasil muitas tribos indígenas, vivendo em paz ou em guerra e segundo suas crenças e hábitos.

Numa dessas tribos, que por muito tempo manteve a harmonia com seus vizinhos, viviam Potira, menina contemplada por Tupã com a formosura das flores, e Itagibá, jovem forte e valente.

Era costume na tribo as mulheres se casarem cedo e os homens, assim que se tornassem guerreiros.

Quando Potira chegou à idade do casamento, Itagibá adquiriu sua condição de guerreiro. Não havia como negar que se amavam e que tinham escolhido um ao outro. Embora outros jovens quisessem o amor da indiazinha, nenhum ainda possuía a condição exigida para as bodas, de modo que não houve disputa, e Potira e Itagibá se uniram com muita festa.

Corria o tempo tranqüilamente, sem que nada perturbasse a vida do apaixonado casal. Os curtos períodos de separação, quando Itagibá saía com os demais para caçar, tornavam os dois ainda mais unidos. Era admirável a alegria do reencontro!

Um dia, no entanto, o território da tribo foi invadido por vizinhos cobiçosos, devido à abundante caça que ali havia, e Itagibá teve que partir com os outros homens para a guerra.

Potira ficou contemplando as canoas que desciam rio abaixo, levando sua gente em armas, sem saber exatamente o que sentia, além da tristeza de se separar de seu amado por um tempo não previsto. Não chorou como as mulheres mais velhas, talvez porque nunca houvesse visto ou vivido o que sucede numa guerra.

Mas todas as tardes ia sentar-se à beira do rio, numa espera paciente e calma. Alheia aos afazeres de suas irmãs e à algazarra constante das crianças, ficava atenta, querendo ouvir o som de um remo batendo na água e ver uma canoa despontar na curva do rio, trazendo de volta seu amado. Somente retornava à taba quando o sol se punha e depois de olhar uma última vez, tentando distinguir no entardecer o perfil de Itagibá.

* *Contos e lendas de amor*. São Paulo, Ática, 1986.

Foram muitas tardes iguais, com a dor da saudade aumentando pouco a pouco. Até que o canto da araponga ressoou na floresta, desta vez não para anunciar a chuva mas para prenunciar que Itagibá não voltaria, pois tinha morrido na batalha.

E pela primeira vez Potira chorou. Sem dizer palavra, como não haveria de fazer nunca mais, ficou à beira do rio para o resto de sua vida, soluçando tristemente. E as lágrimas que desciam pelo seu rosto sem cessar foram-se tornando sólidas e brilhantes no ar, antes de submergir na água e bater no cascalho do fundo.

Dizem que Tupã, condoído com tanto sofrimento, transformou suas lágrimas em diamantes, para perpetuar a lembrança daquele amor.

Ambição e ética

Stephen Kanitz*

Ambição é tudo o que você pretende fazer na vida. São seus objetivos, seus sonhos, suas resoluções para o novo milênio. As pessoas costumam ter como ambição ganhar muito dinheiro, casar com uma moça ou um moço bonito ou viajar pelo mundo afora. A mais pobre das ambições é querer ganhar muito dinheiro, porque dinheiro por si só não é objetivo: é um meio para alcançar sua verdadeira ambição, como viajar pelo mundo. No fim da viagem você estará de volta à estaca zero quanto ao dinheiro, mas terá cumprido sua ambição.

As pessoas mais infelizes que eu conheço são as mais ricas. Quanto mais rico, mais infeliz. Nunca me esqueço do comentário de uma copeira, na casa de um empresário arquimilionário, que cochichava para a cozinheira: “Todas as festas de rico são tão chatas como esta?”. “Sim, todas, sem exceção”, foi a resposta da cozinheira.

De fato, ninguém estava cantando em volta de um violão. Os homens estavam em pé numa roda falando de dinheiro, e as mulheres numa outra roda conversavam sobre não sei o quê, porque eu sempre fico preso na roda dos homens falando de dinheiro.

Não há nada de errado em ser ambicioso na vida, muito menos em ter “grandes” ambições. As pessoas mais ambiciosas que conheço não são os pontocom que querem fazer uma IPO (sigla de oferta pública inicial de ações) em Nova York. São líderes de entidades beneficentes do Brasil, que querem “acabar com a pobreza do mundo” ou “eliminar a corrupção do Brasil”. Esses sim, são projetos ambiciosos.

Já ética são os limites que você se impõe na busca de sua ambição. É tudo o que você não quer fazer na luta para conseguir realizar seus objetivos. Como não roubar, mentir ou pisar nos outros para atingir sua ambição. A maioria dos pais se preocupa bastante quando os filhos não mostram ambição, mas nem todos se preocupam quando os filhos quebram a ética. Se o filho colou na prova, não importa, desde que tenha passado de ano, o objetivo maior.

Algumas escolas estão ensinando a nossos filhos que ética é ajudar os outros. Isso, porém, não é ética, é ambição. Ajudar os outros deveria ser um objetivo de vida, a ambição de todos, ou pelo menos da maioria. Aprendemos a não falar em sala de aula, a não perturbar a classe, mas pouco sobre ética. Não conheço ninguém que tenha sido expulso da faculdade por

* Veja (seção “Ponto de vista”), 24 de janeiro de 2001.

ter colado do colega. "Ajudar" os outros, e nossos colegas, faz parte de nossa "ética". Não colar dos outros, infelizmente, não faz.

O problema do mundo é que normalmente decidimos nossa ambição antes de nossa ética, quando o certo seria o contrário. Por quê? Dependendo da ambição, torna-se difícil impor uma ética que frustrará nossos objetivos. Quando percebemos que não conseguiremos alcançar nossos objetivos, a tendência é reduzir o rigor ético, e não reduzir a ambição. Monica Lewinsky, uma insignificante estagiária na Casa Branca, colocou a ambição na frente da ética, e tirou o Partido Democrata do poder, numa eleição praticamente ganha pelo enorme sucesso da economia na sua gestão.

Definir cedo o comportamento ético pode ser a tarefa mais importante da vida, especialmente se você pretende ser um estagiário. Nunca me esqueço de um almoço, há 25 anos, com um importante empresário do setor eletrônico. Ele começou a chorar no meio do almoço, algo incomum entre empresários, e eu não conseguia imaginar o que eu havia dito de errado. O caso, na realidade, era pessoal: sua filha se casaria no dia seguinte, e ele se dera conta de que não a conhecia, praticamente. Aquele choro me marcou profundamente e se tornou logo cedo parte da ética na minha vida: nunca colocar minha ambição à frente da minha família.

Defina sua ética quanto antes possível. A ambição não pode anteceder-la, é ela que tem de preceder à sua ambição.

O sábio da Efelogia

Malba Tahan*

Aqui é relatada a singular história de um pseudo-sábio que assombrava os seus ouvintes derramando uma erudição espantosa. No fim o leitor descobre que o herói do conto é um tipo semelhante a muitos outros que encontramos a cada passo na vida: verdadeiros sábios da Efelogia.

Durante a última excursão que fiz a Marrocos, encontrei um dos tipos mais curiosos que tenho visto em minha vida.

Conheci-o, casualmente, no velho hotel de Yazid El-Kedim, em Marraquexe. Era um homem alto, magro, de barbas pretas e olhos escuros; vestia sempre pesadíssimo casaco de astracã com esquisita gola de peles que lhe chegava até às orelhas. Falava pouco; quando conversava casualmente com os outros hóspedes, não fazia, em caso algum, a menor referência à sua vida ou ao seu passado. Deixava, porém, de vez em quando, escapar observações eruditas, denotadoras de grande, extraordinário saber.

Além do nome – Vladimir Kolievich –, pouco se conhecia dele. Entre os viajantes que se achavam em “El-Kedim” constava que o misterioso cavalheiro era um antigo e notável professor da Universidade de Riga, que vivia foragido por ter tomado parte numa revolução contra o governo da Letônia.

Uma noite estávamos, como de costume, reunidos na sala de jantar quando uma jovem escritora russa, Sônia Baliakine, que se entretinha com a leitura de um romance, me perguntou:

- Sabe o senhor onde fica o rio Falgu?
- O quê? Rio Falgu?

Ao cabo de alguns momentos de inútil pesquisa, nos caminhos da memória, fui obrigado a confessar a minha ignorância, lamentável nesse ponto, nunca tinha ouvido falar em semelhante rio, apesar de ter feito um curso completo e distinto na Universidade de Moscou.

Com surpresa de todos, o misterioso Vladimir Kolievich, que fumava em silêncio a um canto, veio esclarecer a dúvida da encantadora excursionista russa.

– O rio Falgu fica nas proximidades da cidade de Gaya na Índia. Para os budistas o Falgu é um rio sagrado, pois foi junto a ele que Buda, fundador da grande religião, recebeu a inspiração de Deus!

* *Contos e lendas orientais*. Rio de Janeiro, Ediouro, 2000.

E, diante da admiração geral dos hóspedes, aquele cavalheiro, habitualmente taciturno e concentrado, continuou:

– É muito curioso o rio Falgu. O seu leito apresenta-se coberto de areia; parece eternamente seco, árido, como um deserto. O viajante que dele se aproxima não vê nem ouve o menor rumor de líquido. Cavando-se, porém, alguns palmos na areia, encontra-se um lençol de água pura e límpida.

E, com simplicidade e clareza peculiares aos grandes sábios, passou a contar-nos coisas curiosas, não só da Índia, como de várias outras partes do mundo: falou-nos, por exemplo, minuciosamente, das “filazenes”, espécie de cadeiras em que se assentam, quando viajam, os habitantes de Madagascar.

– Que grande talento! Que invejável cultura científica! – segredou, a meu lado, um missionário católico, sinceramente admirado.

A formosa Sônia afirmou que encontrara referência ao rio Falgu exatamente no livro que estava lendo, uma obra de Otávio Feuillet.

– Ah! Feuillet, o célebre romancista francês! – atalhou ainda o erudito cavalheiro do astracã. – Otávio Feuillet nasceu em 1821 e morreu em 1890. As suas obras, de um romantismo um pouco exagerado, são notáveis pela finura das observações e pela concisão e brilho de estilo!

E, durante algum tempo, prendeu a atenção de todos, discorrendo sobre Otávio Feuillet, sobre a França e sobre os escritores franceses. Ao referir-se aos romances realistas, citou as obras de Gustavo Flaubert: *Salambô*, *Madame Bovary*, *Educação sentimental*...

– Não se limita a conhecer só a geografia – acrescentou a meia voz, o velho missionário. – Sabe também literatura a fundo!

Realmente. A precisão com que o erudito Vladimir citava datas e nomes e a segurança com que expunha os diversos assuntos não deixavam dúvida sobre a extensão de seu considerável saber.

Nesse momento, começa uma forte ventania. As janelas e portas batem com violência. Alguns excursionistas, que se achavam na sala, mostraram-se assustados.

– Não tenham medo – acudiu, bondoso, o extraordinário Kolievich. – Não há motivo para temores e receios. Faye, o grande astrônomo, que estudou a teoria dos ciclones...

E depois de discorrer longamente sobre a obra de Faye passou a falar, com grande loquacidade, dos ciclones, avalanchas, erupções e de todos os flagelos da natureza.

Senti-me seriamente intrigado. Quem seria, afinal, aquele homem tão sábio, de rara e copiosa erudição, que se deixava ficar modesto, incógnito, como simples aventureiro, sozinho, no pátio da linda mesquita de Kasb. Não me contive e fui ter com ele.

– O senhor maravilhou-nos ontem com o seu saber – confessei respeitoso. – Não podíamos imaginar, com franqueza, que fosse um homem de tão grande cultura. A sua academia, com certeza...

– Qual, meu amigo! – obtemperou ele, amável, batendo-me no ombro. – Não me considere um sábio, um acadêmico ou um professor. Eu pouco sei – ou melhor – eu nada sei.

Não reparou nas palavras de que tratei? Falgu, filzenas, Feuillet, França, Flaubert, Faye, flagelo. Começam todas pela letra “F”! Eu só sei sobre palavras que começam pela letra “F”!

Fiquei ainda mais admirado. Qual seria a razão de tão curiosa extravagância no saber?

– Eu lhe explico – acudiu com bom humor o estranho viajante. – Sou natural de Petrogado, e vivo do comércio do fumo. Estive, porém, por motivos políticos, durante dez anos nas prisões da Sibéria. O condenado que me havia precedido, na cela em que me puseram, deixou-me como herança os restos de uma velha enciclopédia francesa. Eu conhecia pouco esse idioma, e – como não tivesse em que me ocupar – li e reli, centenas de vezes, as páginas que possuía. Eram todas da letra “F”. Desde então fiquei sabendo muita coisa, tudo, porém, sem sair da letra “F”: fá, fabagela, fabela, fabiana, fashbordão.

Achei curiosa aquela conclusão da original história do inteligente Kolievich – o negociante de fumo.

Ele era precisamente o contrário do famoso e venerado rio Falgu, da Índia. Parecia possuir uma corrente enorme, profunda e tumultuosa de saber; entretanto, sua erudição, que nos causara tanto assombro, não ia além dos vários capítulos decorados da letra “F” de uma velha enciclopédia.

Era, inquestionavelmente, o homem que mais conhecia a ciência que ele mesmo denominara “Efelogia”!

Trabalho pedagógico com nomes próprios

Rosa Maria Antunes de Barros*

O conhecimento do próprio nome tem duas conseqüências importantes para os alunos que estão se alfabetizando:

- é uma escrita livre de contexto;
- é uma escrita que informa sobre a ordem não-aleatória dentro do conjunto de letras.

A escrita do próprio nome representa uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, pelas seguintes razões:

- tanto do ponto de vista lingüístico como do gráfico, o nome próprio é um modelo estável;
- o nome próprio é um nome que se refere a um único objeto, com o que se elimina, para a criança, a ambigüidade na interpretação;
- o nome próprio tem valor de verdade porque se reporta a uma existência, a um saber compartilhado por ambos, emissor e receptor;
- do ponto de vista da função, fica claro que identificar objetos ou indivíduos com nomes faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura;
- do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta lingüística e o referente coincidem.

A escrita de nomes próprios é uma boa situação para trabalhar com modelos de escrita, e isso é conveniente porque esse tipo de modelo oferece informação à criança sobre:

- a forma e o valor sonoro convencional das letras;
- a quantidade de letras necessária para escrever os nomes;
- a variedade, a posição e a ordem das letras em uma escrita convencional;
- a realidade convencional da escrita, o que serve de referência para checar as próprias hipóteses.

Algumas atividades

No que se refere ao trabalho pedagógico, têm se mostrado produtivas as situações em que as crianças precisam:

- Consultar listas de nomes ou apelidos.
- Reconhecer a escrita dos nomes dos colegas.

* Texto organizado por Rosa Maria Antunes de Barros, tendo como referência o conteúdo dos livros *Psicopedagogia da linguagem escrita*, de Ana Teberosky, e *Além da alfabetização*, de Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky.

- Identificar diferentes segmentos constituintes dos nomes (sílabas, fonemas/letras), fazendo uso desse conhecimento em outras situações.
- Identificar, em fichas ou cartões, o próprio nome, o dos colegas ou outros.
- Usar/ver a utilização de nomes para marcar desenhos, objetos, utensílios, roupas, trabalhos de classe.
- Copiar nomes em situações em que isso é necessário e/ou faz sentido.
- Montar um nome com letras fornecidas pela professora, em número exato e sem modelo.
- Escrever nomes com letras móveis, sem modelo, selecionando-as dentre um conjunto de letras.
- Escrever o nome do colega nos trabalhos feitos por ele.
- Organizar agenda telefônica, estabelecendo correspondência entre os nomes e os respectivos números de telefone.
- Participar de jogos dos seguintes tipos:
 - “forca” com nomes;
 - jogo da memória (relacionando fotos e nomes);
 - bingo de nomes;
 - adivinhações, como por exemplo: “Tenho um cartão com um nome de seis letras, que começa com a primeira letra do nome do Fábio. Qual é?”.
- Participar de outras situações desafiadoras, tais como:
 - A professora coloca na mesa as letras dos nomes de quatro alunos: cada um deve encontrar as que pertencem ao seu próprio nome e, depois, com o grupo, procurar quais são coincidentes com as dos outros nomes.
 - Descoberta dos nomes que vão sendo escritos na lousa pela professora, a partir das orientações que ela oferece: “Primeiro o S, depois o A... De quem será este nome?” (entre outras possibilidades).
 - Utilização de cartões com o nome dos personagens das histórias lidas, misturados a outros com os nomes das crianças, para classificar e analisar, por exemplo:
 - ✓ quais são os nomes que começam como o de Branca de Neve;
 - ✓ quais os que têm mais letras que o nome do Pinóquio;
 - ✓ quais são escritos como o de Chapeuzinho Vermelho.

Atividades com nomes próprios

Desafios															
Que propiciam a reflexão sobre a escrita															
Que envolvem a identificação e a organização															
Que propiciam o uso dos nomes como modelo para outras escritas															

Roteiro para planejamento de atividade

NOME DA ATIVIDADE

Tipo de atividade: Leitura Escrita

Proposta da atividade

O que se pretende que os alunos aprendam

INTERVENÇÕES

Explicação inicial dada aos alunos sobre o que terão de fazer (consigna)

Descrição de como serão agrupados os alunos

Perguntas que serão realizadas durante o desenvolvimento da atividade, a fim de potencializar a reflexão dos alunos

A terceira margem do rio

João Guimarães Rosa*

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente – minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a idéia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: - “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: - “Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?” Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo – a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

* *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas – passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda – descrevendo que nosso pai nunca surgia a tomar terra, em ponto nem canto de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa.

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a idéia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longo, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, depusitei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse encargo, só se encobrimdo de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos – sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer,

era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistindo, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo – de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no agasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: – *“Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim...”*; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ele mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei – na vagação, no rio no ermo – sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estivam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era eu que tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio – pondo perpétuo. Eu sofria já o começo

de velhice – esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrenguice de reumatismo. E ele? Por que? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranqüilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse – se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que meurgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: - “Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n’água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto – o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por favor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir; da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras; e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio.

*Lampião e Maria Bonita**

Cangaceiros

Época: século XIX e XX (1897-1938).

Lugares onde viveram e trabalharam: Vila Bela (atual Serra Talhada), interior do Nordeste, Angicos.

Lampião é o apelido de um conhecido líder de um grupo de cangaceiros, na região Nordeste. Maria Bonita foi sua mulher e companheira.

Vida e época

Virgulino Ferreira da Silva, mais conhecido como Lampião, nasceu em Vila Bela (atual Serra Talhada), no estado de Pernambuco, em 1897. Ganhou o apelido por gabar-se da claridade – “tal qual um lampião” – provocada pela sua espingarda nos enfrentamentos com a polícia.

Filho de uma família de fazendeiros, era religioso e trabalhador e ajudava a cuidar do gado. Nunca foi à escola; aprendeu a ler e a escrever com um professor particular. Na juventude foi preso por roubar algumas cabras. Seus irmãos foram libertá-lo, mas mataram o filho do policial que o prendeu. A família se refugiou em Alagoas; o pai, José, morreu em uma emboscada em Pariconhas.

Maria Bonita, cujo nome verdadeiro era Maria Déia, era uma mestiça de Jeremoabo, Bahia. Aos 18 anos se casou, mas não era feliz no seu casamento. Costumava visitar a fazenda dos pais, na fronteira entre a Bahia e o Sergipe. Lampião também freqüentava a região e ele e Maria se apaixonaram. Fugiram juntos em 1931. Morreram em um tiroteio com a polícia em 28 de julho de 1938, em Angicos, Sergipe.

* In César Coll e Anna Tiberosky, *Aprendendo personagens. Conteúdos essenciais para o ensino fundamental*. São Paulo, Ática, 2000.

Obra

Lampião percorreu sete estados do Nordeste. Diziam que era como Robin Hood, que roubava dos ricos para dar aos pobres. Na verdade, ele saqueava cidades, cometendo muitos crimes. Foi nomeado capitão dos Batalhões Patrióticos, com ordem de perseguir a Coluna Prestes, que enfrentava o governo desde a década de 1920. Ficou conhecido como o rei do cangaço, um movimento que se caracterizou pela ação de grupos armados de sertanejos e pelos confrontos com os coronéis, a polícia e o governo. Lampião foi, e continua sendo, muito popular.

Uma mulher que se abre

Marize Castro*

Quando uma mulher se abre o que há de mais solitário se alarga. Espantalhos de dor se mostram e se decompõem. Flocos de agonia se aproximam. Crescem perdas. Voam conchas.

Uma mulher que se abre é uma mulher mergulhada em anáguas e sendas. Saltando sobre a luz. Deram-lhe lanças e um falso espelho para enganar as feridas.

Quebrada, ela conduz corações ao túmulo. Esperando que uma nova morte traga-lhe nova grinalda e novo véu.

Em surdina, uma mulher que se abre deseja o esquecimento e a maternidade. Quer parir, dormir, trepar. Morte à memória!

– O mundo não corrompe quem habita os subterrâneos.

Disse-lhe um livro com o sol no ventre.

O extravio de uma mulher que se abre é um deslumbre. Uma significação doce e mórbida. Possui a beleza e está carregado de hóstias e sepulturas.

Moças e rapazes, caindo em abismos, sustentam essa mulher aberta. Beijam-lhe o útero exposto.

Afogado em seus cabelos, ela se arqueia na esperança que o amor, quando novamente acontecer, não traga algemas.

Uma mulher que se abre é pedra, cratera, rio, relíquia.

Traz na língua o perdão e suas chamas.

* Publicado no *Diário de Natal*, em 18 de julho de 1999.

Listas de palavras

Lista 1

Ratoeira
Romã
Ração
Revista
Raridade
Relógio
Receita
Ruído
Ribeirão
Rapadura
Ritual
Roda
Ruga
Revisão
Revolver
Ricardo

Lista 2

Figo
Maçã
Goiaba
Pêssego
Abacaxi
Melancia
Limão
Banana
Manga
Ameixa
Pêra
Laranja
Morango
Abacate
Uva
Mamão

Cartas a Théo

Vincent Van Gogh*

Hoje, Van Gogh é cultuado. Mas, enquanto vivo, esse pintor de sóis silenciosos e girassóis de ouro vendeu apenas um quadro. Na correspondência que manteve por anos com seu irmão Théo, ele relata suas alegrias, dúvidas e principalmente seu desespero.

Etten, 3 de setembro de 1881

Meu caro Théo,

*Há algo que me atormenta e que eu quero contar, talvez você já esteja a par, e eu não lhe conte nenhuma novidade. Eu queria lhe dizer que neste verão comecei a amar K.** Mas quando me declarei, ela me respondeu que seu passado e seu futuro permaneciam inseparáveis para ela, e que jamais poderia corresponder aos meus sentimentos.*

Tive então que resolver um terrível dilema: resignar-me a este “jamais, não jamais”, ou considerar a coisa como não resolvida, guardar boas esperanças e não me resignar?

Escolhi esta última hipótese.

Enquanto isto, continuo a trabalhar duro, e desde que a encontrei meu trabalho está bem mais fácil.

Um ano em sua companhia seria salutar para ela e para mim, mas os pais são realmente teimosos neste ponto.

Mas você compreenderá que eu não pretendo negligenciar nada que possa me aproximar dela e estou decidido a amá-la até que ela acabe por me amar.

Acontece-lhe, às vezes, Théo, de ficar apaixonado? Eu gostaria que isto lhe acontecesse, pois, creia-me, as “pequenas misérias” também têm seu valor. Às vezes ficamos desolados, há momentos em que acreditamos estar no inferno, mas há ainda outras coisas, e melhores. Há três graus:

1º não amar e não ser amado;

2º amar e não ser amado (é o meu caso);

3º amar e ser amado.

* *Cartas a Théo – Antologia* (Coleção L&PM Pocket, vol. 21). Porto Alegre, L&PM, 1997.

** Kee Voos, prima de Vincent, viúva e mãe de um filho. [NT]

Quanto a mim, pretendo que o segundo grau valha mais que o primeiro, mas o terceiro... é o summum.

Pois bem, old boy, fique também apaixonado, e conte-me por sua vez, seja amável num caso como o meu e mostre-me simpatia. [...]

Vincent

O pescador e o gênio

*Conto árabe**

Há muito, muito tempo um velho pescador morava com a esposa perto do mar. Todo dia ele lançava sua rede quatro vezes, nem mais nem menos – ganhando a vida com o que tirava do mar. Um dia a má sorte o perseguiu. Na primeira vez em que jogou a rede, pescou um asno morto; na segunda, uma urna cheia de areia e, na terceira, apenas cacos de cerâmica. Desesperado, rezou a Alá, pedindo melhor sorte na sua última tentativa. E realmente, quando puxou a rede, viu nela emaranhada uma pequena ânfora de cobre.

O objeto estava selado e em sua tampa estavam gravados textos sagrados. Por mera curiosidade, o velho abriu a ânfora. Nada encontrou dentro dela mas, no instante seguinte, começou a vazar fumaça e um gênio horrível se materializou. O monstro curvou-se ante o pescador e disse: – Poderoso Salomão, eu vos saúdo e agradeço por me terdes libertado de minha prisão!

O pescador tremia aterrorizado. – Eu não sou Salomão – disse –, o grande rei está morto há milhares de anos!

O gênio parou e depois riu. – Neste caso, prepare-se para morrer, homenzinho!

O pescador estava apavorado. – Mas eu o libertei da ânfora! – ele gritou. – Que gratidão é essa?

– Salomão me prendeu nesta ânfora porque me rebelei contra ele – o gênio explicou – e então, durante os primeiros cem anos, fiz o voto de tornar a quem me libertasse mais rico do que se possa sonhar. Mas não apareceu ninguém. Nos cem anos seguintes, prometi conceder três pedidos ao meu libertador. Mas, de novo, não apareceu ninguém. Então fiquei zangado e fiz um juramento solene: que mataria, no ato, o homem que me libertasse. Portanto, mortal, prepare-se para morrer!

O pescador implorou em vão pela própria vida. Então pensou depressa e disse finalmente: – Muito bem, você pode me matar, monstro ingrato! Mas, invocando o Mais Terrível Nome de Alá, pelo menos me diga a verdade. – O gênio tremeu ao ouvir o nome de Alá. – Como pôde um gênio grande como você caber numa ânfora tão pequena? – O pescador perguntou. – Você deve ter vindo de um outro lugar.

O gênio se sentiu insultado. – Homem tolo – vociferou –, você não acredita em mim?

* Resumo do conto “O pescador e o gênio”, extraído de R. Burton, *Tales from the Arabian Nights*. Nova York, Avenel, 1978.

Vou lhe mostrar o poder da minha magia e depois matá-lo! – Dizendo isso, o gênio transformou-se numa nuvem de fumaça e entrou de novo na ânfora. Imediatamente, o velho pescador fechou a tampa. Uma voz metálica partiu do objeto. – Deixe-me sair! – o gênio gritava.

– Jamais! Respondeu o pescador.

Então o gênio falou com mais delicadeza. – Eu o recompensarei generosamente, se você me soltar! – ele prometeu.

– Você é um assassino – retrucou o pescador – e eu vou jogar sua ânfora no mar, construir minha casa neste lugar como um aviso às pessoas para que nunca mais pesquem aqui.

– Não, não! – implorou o gênio. – Eu só o estava testando! Agora que sei que você é um homem temente a Alá, vou recompensá-lo!

– Você me toma por algum tolo? – o pescador disse rindo. Acendeu o cachimbo, sentou-se na areia e então sorriu. – Isto me lembra a história do “Rei ingrato” – o velho ponderou.

– Eu não conheço essa história – disse o gênio. – Por favor, conte-a para mim! Porém não posso ouvir bem, dentro desta ânfora, por isso você precisa, primeiro, abrir a tampa.

– Eu não vou libertá-lo – disse o pescador rindo –, mas vou contar-lhe a história. – E assim ele contou a história de um rei que fora vitimado por uma horrível doença, pior que a lepra. Nenhum de seus médicos e magos o puderam curar até que, um dia, passou por lá um médico que diagnosticou o mal... Esse médico o tratou e o rei, em sinal de gratidão, distinguiu-o com honrarias que jamais concedera a nenhum homem em seus domínios. Isso suscitou a inveja do vizir, que segredou aos ouvidos do rei sobre a facilidade com que o médico poderia envenená-lo. O tolo rei atentou à mentira do vizir e atirou o médico à prisão. Todos os rogos do bom homem foram vãos e o rei condenou-o à morte. Antes de morrer, ele fez menção a um livro que possuía e que continha toda a sabedoria do mundo. Então, o rei apossou-se do livro do defunto e folheou-o simplesmente para descobrir que o volume não trazia uma palavra escrita. Pelo contrário, suas páginas estavam envenenadas e logo depois o rei morreu, em agonia. – Da mesma forma, Alá se vingaria de você, se você me tivesse matado! – o pescador concluiu.

– Mas nosso caso não tem nada que ver com essa história – protestou o gênio. – É mais parecida com a história do “Príncipe e o Ogre”.

– Ah! – murmurou o pescador. – Essa eu não conheço. Conte-a para mim.

– Não consigo lembrar-me dela dentro desta ânfora – disse o gênio. – Solte-me e tenho certeza de que a relembrei melhor.

– Outros milhares de anos no fundo do mar refrescarão talvez a sua memória? – perguntou o pescador.

– Não, não – respondeu o gênio. – Agora me lembro dela.

– E então ele contou a história, que era, por sinal, maravilhosa. Quando o gênio terminou, o pescador sorriu.

– Essa foi uma bela história – disse –, mas não tão boa quanto esta aqui... – E assim os dois passaram a tarde trocando histórias, até que o pescador notou a hora avançada. – Preciso deixá-lo em breve, meu amigo – ele disse ao gênio.

– Por favor, me liberte! – o gênio insistiu. – Prometo que não lhe farei nenhum mal e que o ajudarei. Diante do Mais Terrível Nome, eu juro! – A ânfora sacudiu-se toda quando o gênio tremeu lá dentro.

O pescador fez uma pausa e depois disse: – Muito bem, eu vou libertá-lo.

O velho tirou a tampa e o gênio reapareceu. No mesmo instante, com um pontapé, jogou a ânfora ao mar. – Lembre-se do seu juramento! – balbuciou o pescador, cujos joelhos começaram a tremer.

O gênio franziu o sobrolho e depois ordenou mal-humorado: – Siga-me.

O gênio conduziu o velho ao mais profundo seio da floresta e pararam junto a um lindo lago rodeado por quatro montanhas. Nas águas nadavam peixes de quatro cores – vermelhos, amarelos, azuis e brancos. – Lance a sua rede aqui – o gênio disse ao velho –, mas somente uma vez por dia. Depois leve ao sultão o que pescar. – Com isso, o gênio bateu o pé no chão, a terra se abriu e ele desapareceu.

O pescador lançou a rede no lago e pescou imediatamente quatro peixes, um de cada cor. Eram a coisa mais bonita que já vira, de forma que ele correu ao palácio do sultão e os deu de presente ao monarca. O sultão ficou encantado com a beleza dos peixes e recompensou o velho regamente. Depois entregou-os a um cozinheiro para que os fritasse. Quando este os colocou sobre o fogão, a parede da cozinha rompeu-se com violência e dos escombros saiu uma mulher. – Vocês foram fiéis a seus compromissos? – perguntou aos peixes, e todas as criaturas responderam sim, e a mulher e os peixes desapareceram.

O cozinheiro relatou o fato ao sultão, mas ele não acreditou. De forma que pediu ao pescador que trouxesse no dia seguinte mais quatro peixes, o que o velho fez. Porém, aconteceu o mesmo: no momento em que o cozinheiro estava prestes a fritar os peixes, a mulher saiu de dentro da parede, dirigiu-se às criaturas e depois desapareceu juntamente com elas. O sultão decidiu constatar o estranho fato por si mesmo, de forma que pediu ao pescador que trouxesse mais quatro peixes, e o velho novamente atendeu. Dessa vez o sultão ficou observando, enquanto o cozinheiro se aprestava para fritá-los. A parede se escancarou e um negro surgiu, perguntando aos peixes: – Vocês foram fiéis aos seus compromissos? – Todos responderam: – Sim – e depois desapareceram juntamente com o estranho.

– Aqui tem magia! – o sultão falou. Então chamou o pescador ao palácio e perguntou: – Onde você pesca seus peixes? – O velho guiou o sultão até o lago rodeado pelas quatro montanhas. – Acho – pensou o sultão – que vou explorar esta área pessoalmente.

Nessa noite o sultão enveredou pessoalmente pelas encostas das montanhas até que, afinal, chegou a um castelo. Aventurou-se por aquele lugar sombrio onde não havia viva alma. Então ouviu alguém gemer e, seguindo o som, chegou a um jovem cuja cintura e pernas estavam petrificadas e que se contorcia de dor!

– Alá tenha piedade! – o sultão exclamou. – O que aconteceu com você? – O jovem espantou-se ao ver um rosto humano no castelo encantado, mas logo lhe contou a história de sua desdita. Ele era o príncipe das Ilhas Ocidentais, explicou, e havia desposado uma mulher maravilhosa. Porém, sua esposa era, na verdade, uma terrível feiticeira, e, pior ainda, amava um outro homem. – Quando soube desse caso maldito – o príncipe continuou – saquei a

espada e golpeei o vilão. – Em vingança, a bruxa transformara metade de seu corpo em pedra e enfeitiçara todo o seu reino. Suas ilhas se converteram em montanhas, o mar, num deserto e seu povo querido, nos peixes do lago – rubis, amarelos, azuis e brancos, devido aos quatro compromissos assumidos pelo reino.

O infeliz príncipe contou que toda noite a feiticeira aparecia e o açoitava; que em algum lugar do palácio jazia seu amante, nem morto nem curado de seu ferimento. – Você precisa partir depressa, antes que a bruxa o encontre aqui! – o príncipe concluiu.

– Não – respondeu o Sultão –, se puder vou ajudá-lo.

Estudou a situação e arquitetou um plano. Vasculhou todo o castelo até que descobriu o amante da bruxa, semi-adormecido, em um quarto escuro. O vilão tomou o sultão pela feiticeira e sussurrou por alguns minutos. O sultão ouviu atentamente e depois matou o desgraçado, afastou o infame cadáver e deitou-se na cama, puxando o cortinado. Logo depois a bruxa chegou.

O sultão imitou a voz de seu amante: – Querida do meu coração – ele disse –, agora, enquanto dormia, soube em sonhos por que não sarou de meu sofrimento. É porque todas as noites você atormenta o moço e não ficarei bom até que você o liberte!

A malvada regozijou-se e correu a libertar o jovem do feitiço. Voltou depois para junto do amado. O sultão sussurrou em voz mais audível: – Sinto que as forças estão me voltando, mas ainda não estou curado. O povo que você transformou em peixe, todas as noites clama a Alá e até que você não o liberte desse sofrimento, Alá não terá compaixão de mim.

A feiticeira correu para o lago. Pronunciou umas palavras mágicas e, no mesmo instante, as montanhas se transformaram em ilhas, o deserto, em mar, o lago em cidade e, em lugar dos peixes, surgiram todos os súditos. A bruxa correu ao encontro de seu amado e o sultão a matou.

No momento seguinte, o castelo sombrio converteu-se em um palácio cheio de fontes e de flores. O príncipe e toda a sua corte apressaram-se em agradecer ao sultão por libertá-los e entoaram louvores à sua inteligência e bravura. O sultão, porém, era um homem honesto e justo, de forma que mandou chamar o velho pescador. – Este é o homem a quem devemos homenagear – declarou. O sultão não era casado e quando conheceu a filha mais velha do pescador, apaixonou-se e casou-se com ela, fazendo-a sua rainha. Depois, o príncipe conheceu a filha mais moça do pescador, apaixonou-se e casou-se com ela. Finalmente, o sultão concedeu ao pescador uma túnica de honra e uma riqueza fabulosa.

– Você nunca mais precisará pescar – declarou o sultão. E assim o velho e sua esposa passaram o resto de seus dias cercados de conforto e honrarias. O velho, porém, ia freqüentemente pescar – para matar as saudades.

Caminhos de minha terra

Jorge de Lima*

Caminhos inventados
por quem não tem pressa de ir embora.

Pelos que vão à escola.
Pelos que vão à vila trabalhar.
Pelos que vão ao eito.
Pelos que levam quem se despede da vida, que é tão bela...

À minha terra ninguém chega: ela é tão pobre...
Dizem que tem bons ares para os tísicos -
Mas os tísicos não vão lá: é tão difícil de ir-se lá...

Caminhos de minha terra onde perdi
os olhos e o passo de meditação...
Caminhos em que ceguinhos e aleijados podem
ir sem olhos e sem pernas: eles não atropelam os pobrezinhos.
Alguém quer partir e eles dizem:

– “Não vás: toma lá uma goiaba madura,
uma pitanga, um ingá e dão como
as mãos dos missionários que dão tudo,
cajus, pitombas, araçás a todos os meninos do lugar”.

* Os melhores poemas. São Paulo, Global, 1994.

Caminhos que ainda têm orvalhos e sonambrios bacurais,
E têm ninhos suspensos nas ramadas.

Ali perto, na curva do encanto
Onde mataram de emboscada um cangaceiro,
Há uma cruz de pitombeira...
Quem passa joga uma pedra,
Reza baixinho: "Padre nosso que estais no céu
santificado seja o vosso nome
venha a nós..."
Aquela cruz do cangaceiro é milagrosa.
Já me curou de um puchado que
Eu peguei na escola da professora –
Minha tia Bárbara de Oliveira Cunha Lima.

Mundaú! – soube depois
Que quer dizer rio torto.
Quem te inventou Mundaú, das minhas lavadeiras
Seminus,
Dos meus pescadores de traíras?
Mundaú! – rio torto – caminho de curvas,
Por onde eu vim para a cidade
Onde ninguém sabe o que é caminho.

Professor(a), imagine a seguinte situação

Você recebe o seguinte bilhete da professora que leciona em sua sala, no período oposto ao seu.

Olá colega!

Tenho percebido que você tem feito muitas inovações no jeito de trabalhar com os alunos. Vendo as atividades que ficam no mural da classe e os cadernos sobre a mesa, reparei que você oferece muitas atividades com listas. Achei muito bacana a lista dos preparativos para o piquenique na escola e aquela com títulos de histórias. Queria que você me desse algumas dicas sobre esse trabalho: Qual seu objetivo? Como encaminha essas atividades? Elas ajudam o aluno a aprender a ler e escrever mais rápido? E tudo mais que você achar que pode me ajudar.

Aguardo uma resposta

Bom trabalho pra você!!!

Malu

Agora, você precisa organizar as informações mais relevantes tratadas na Unidade e responder a sua colega de trabalho, a fim de ajudá-la a melhorar sua prática.

Roteiro para planejamento de atividade

NOME DA ATIVIDADE _____

Tipo de atividade *Leitura de lista*

Proposta da atividade

O que se pretende que os alunos aprendam

INTERVENÇÕES

Explicação inicial dada aos alunos sobre o que terão de fazer (consigna)

Descrição de como serão agrupados os alunos

Perguntas que serão realizadas durante o desenvolvimento da atividade, a fim de potencializar a reflexão dos alunos

Roteiro para planejamento de atividade

NOME DA ATIVIDADE

Tipo de atividade *Escrita de lista*

Proposta da atividade

O que se pretende que os alunos aprendam

INTERVENÇÕES

Explicação inicial dada aos alunos sobre o que terão de fazer (consigna)

Descrição de como serão agrupados os alunos

Perguntas que serão realizadas durante o desenvolvimento da atividade, a fim de potencializar a reflexão dos alunos

Listas*

Listar significa relacionar nomes de pessoas ou coisas para a organização de uma ação. Por exemplo: lista de convidados para uma festa, lista dos produtos para comprar, lista dos compromissos do dia, lista das atividades que serão realizadas na sala de aula etc. Por ter uma estrutura simples, a lista é um texto privilegiado para o trabalho com alunos que não sabem ler e escrever convencionalmente, mas é necessário que o professor proponha a escrita de uma lista que tenha alguma função de uso na comunidade ou na sala de aula. A escrita de listas de palavras que começam com a mesma letra ou outras similares são inadequadas, pois descaracterizam a função social desse texto.

Situações de aprendizagem

Leitura de listas – É importante propor atividades de leitura em que os alunos são os leitores. Por exemplo: atividade em que recebam uma lista com os títulos dos contos lidos ou dos personagens conhecidos, e tenham de localizar determinados personagens ou títulos; leitura da lista dos ajudantes do dia; da lista de atividades que serão realizadas no dia; da lista dos aniversariantes do mês etc.

Escrita individual de listas – Por ser um tipo de texto simples, as atividades de escrita de listas possibilitam que os alunos pensem muito mais na escrita das palavras (que letras usar, quantas usar, comparar outras escritas etc.). O professor deve propor atividades de escrita de listas que possam de alguma forma ser usadas pelos alunos. Por exemplo: escrever a lista dos contos lidos, a lista dos animais que já foram estudados e dos que ainda pretendem estudar, lista dos personagens preferidos etc. Vale ressaltar que, quando propomos a escrita de textos em que não há um destinatário específico, é fundamental aceitar as hipóteses e não interferir diretamente nas produções: não se deve corrigir, escrever embaixo ou coisa do tipo.

Reflexão sobre a escrita – Sempre que for possível, favorecer a reflexão dos alunos sobre a escrita, propor comparações entre palavras que começam ou terminam da mesma forma. As listas são ótimos textos para a realização dessas atividades.

* Fragmento de “O que são listas, cartas e bilhetes”, capítulo de *Alfabetização - Livro do Professor*, do Programa Escola Ativa. Brasília, Fundescola/SEF/MEC, 2000, p. 105.

Contribuições à prática pedagógica – 7

Hipóteses de leitura

Hoje já é possível saber que, assim como as hipóteses sobre como se escreve são construções originais das crianças, a distinção entre o que está escrito e o que se pode ler também resulta de uma elaboração do aprendiz. Isso não significa que as informações recebidas tanto dentro como fora da escola deixem de ter um papel nessa construção, e sim que a compreensão de que se escreve cada segmento do que se fala, na ordem em que se fala, por exemplo, não é passível de transmissão direta nem é, como se pensava, evidente por si mesma.

Mas o que, de fato, saber sobre a distinção elaborada pelo aprendiz entre o que está escrito e o que se pode ler contribui para a prática pedagógica?

As informações sobre as “hipóteses de leitura” indicam que:

- As idéias dos alunos sobre o que está escrito e o que se pode ler evoluem de acordo com as oportunidades de contato com a escrita; portanto, promover variadas situações de leitura – em que eles participem de forma ativa, ou testemunhem atos de leitura e escrita como parte interessada – favorece a conquista da correspondência exaustiva entre os segmentos do enunciado oral e os segmentos gráficos.
- Ler em voz alta um texto marcando oralmente de forma artificial as fronteiras de cada um dos segmentos escritos, ou solicitar que os alunos pintem os espaços entre as palavras (como se eles tivessem dificuldades para perceber o “vazio” que separa graficamente as palavras) não garante sua compreensão de que tudo o que foi dito deve estar escrito, e escrito na mesma ordem emitida. As informações fornecidas pelo professor são processadas pelo aprendiz de acordo com suas próprias concepções. Em outras palavras: os alfabetizando não possuem problemas de percepção quando não compreendem esse fato tão óbvio ao olhar alfabetizado – o de que tudo o que se diz deve estar escrito na mesma ordem da emissão. Mas a conceitualização que possuem ainda não dá conta da questão, e avançarão na medida em que tiverem oportunidade de participar em situações de aprendizagem que demandem refletir sobre o que deve estar escrito em cada “pedaço” dos textos.
- Oferecer textos que os alunos conhecem de cor (parlendas, poesias, canções, quadrinhas etc.) e solicitar que acompanhem a leitura indicando com o dedo costuma

ser uma boa situação para que possam reorganizar suas idéias sobre o que está escrito e o que se pode ler. Solicitar que localizem nesses textos determinados substantivos, adjetivos, verbos e até mesmo as “partes pequenas” – artigos, preposições etc. – pode ser uma boa intervenção por parte do professor. Por exemplo, ao realizar uma atividade de leitura de uma quadrinha ou canção que as crianças sabem de cor, é interessante que, enquanto elas vão dando conta de localizar as palavras que acreditam estarem escritas, o professor vá propondo a localização de outras mais “difíceis”. Observe a quadrinha abaixo:

PIRULITO QUE BATE BATE
PIRULITO QUE JÁ BATEU
QUEM GOSTA DE MIM É ELA
QUEM GOSTA DELA SOU EU

Além de pedir para localizar “pirulito” e de perguntar com que letra começa ou termina, é possível propor inúmeras questões para os alunos pensarem. Pode-se notar que há palavras repetidas. Para alunos que ainda não compreenderam que tudo o que se lê precisa estar escrito, isso soa absurdo. Mas, como as dificuldades são de ordem conceitual, e não perceptual, salta-lhes aos olhos que existem vários “pedaços” idênticos. Mais precisamente cinco pares. Quatro se repetem na mesma posição, no verso seguinte e um (BATE) no mesmo verso. Apoiar o esforço dos alunos para descobrir o que está escrito em cada par e em cada um dos outros pedaços é a tarefa do professor. Lançando uma questão de cada vez, analisando as respostas para formular a seguinte e, dialogando, ir avançando com eles.

- O trabalho com listas (de animais, brincadeiras preferidas, ajudantes da semana etc.) também é adequado na fase inicial da alfabetização. Além de ser um tipo de texto que vem de encontro à idéia das crianças de que só os nomes estão escritos, permite que elas, diante de uma situação de leitura de lista, antecipem o significado de cada item, guiadas pelo contexto (“É de animais”; “É de brincadeiras”; “É de comidas” etc.) e, nas situações de escrita de lista, concentrem na palavra a reflexão sobre quais letras usar, quantas usar, em que ordem usar.
- Iniciar a alfabetização pelas vogais e palavras como “ovo, uva, pé”, em lugar de facilitar, pode acabar dificultando a aprendizagem dos alunos. Essa escolha didática desconsidera que, no início de seu processo, os alfabetizados acreditam que palavras com poucas letras não podem ser lidas. Portanto, centrar a fase inicial da alfabetização em atividades com esse tipo de palavras – tidas como fáceis – significa caminhar na contramão das idéias que em geral eles têm.
- O conhecimento das “hipóteses de leitura” não deve se transformar em um recurso para categorizar os alunos, mas sim estar a serviço de um planejamento de atividades que considere as representações dos alunos e atenda suas necessidades de aprendizagem.
- É preciso cuidado para não confundir hipóteses de leitura com estratégias de leitura: são coisas diferentes. As idéias que as crianças têm a respeito do que está escrito e do que se pode ler, isto é, as hipóteses de leitura, são de natureza conceitual. Já as estratégias de leitura – antecipação, inferência, decodificação e verificação –

Parlendas, frases feitas e trava-línguas

Ricardo Azevedo*

Parlendas – versos para brincar

Uni duni tê
Salamê minguê
Um sorvete colorê
O escolhido foi você!

Lá em cima do piano
Tem um copo de veneno
Quem bebeu, morreu
O culpado não fui eu.
Lá na rua vinte e quatro
A mulher matou um gato
Com a sola do sapato
O sapato estremeceu
A mulher morreu
O culpado não fui eu.

Batalhão, lhão, lhão
Quem não entra é um bobão.
Abacaxi, xi, xi
Quem não sai é um saci.
Beterraba, raba, raba
Quem errar é uma diaba.
Borboleta, leta, leta
Quem errar é um capeta!

Hoje é sábado
Pé de quiabo
Amanhã é domingo
Pé de cachimbo
O cachimbo é de ouro
Bate no touro
O touro é valente
Chifra a gente
A gente é fraco
Cai no buraco
O buraco é fundo
Acabou-se o mundo

Um, dois, feijão com arroz
Três, quatro, feijão no prato
Cinco, seis, no fim do mês
Sete, oito, comer biscoito
Nove, dez, comer pastéis.

* Meu livro de folclore. São Paulo, Ática, 1999.

Quem foi a Cotia
Perdeu a tia
Quem foi pra Pirapora
Perdeu a hora
Quem foi pra Portugal
Perdeu o lugar
Quem foi à roça
Perdeu a carroça
Rico trigo
Um dois três
Lá vou eu!

Cadê o toucinho
Que estava aqui?
O gato comeu?
Cadê o gato?
Fugiu pro mato.
Cadê o mato?
O fogo queimou.
Cadê o fogo?
A água apagou.
Cadê a água?
O boi bebeu.
Cadê o boi?
Foi amassar o trigo.
Cadê o trigo?
Foi fazer pão.
Cadê o pão?
O padre pegou.
Cadê o padre?
Foi rezar a missa.
Cadê a missa?
Já se acabou.

Frases feitas – coisas que o povo diz

Dar nó em pingo d'água.
Quer dizer fazer uma coisa muito difícil.

Bicho-de-sete-cabeças.
Quer dizer um problema muito complicado.

Fazer com o pé nas costas.
Quer dizer fazer algo com muita facilidade.

Deixar a peteca cair.
Quer dizer desistir, desanimar.

Dor-de-cotovelo.
Quer dizer inveja ou ciúme.

Matando cachorro a grito.
Quer dizer estar numa situação bem difícil.

Mijar para trás.
Quer dizer desanimar, desistir.

Ficar com a pulga atrás da orelha.
Quer dizer ficar desconfiado.

Pintar o sete.
Quer dizer fazer muita bagunça.

Maria-vai-com-as-outras.
Quer dizer a pessoa que só faz o que as outras fazem.

Entrar pelo cano.
Quer dizer se dar mal.

Tomar chá de sumiço.
Quer dizer desaparecer, ir embora.

Tirar água do joelho.
Quer dizer fazer xixi.

Dar um riso amarelo.
Quer dizer ficar encabulado, sem graça.

Vá lamber sabão!
Quer dizer não perturbe, não aborreça, não enche.

Dar no pé.
Quer dizer fugir, ir embora bem depressa.

Trava-línguas – brincadeiras com palavras

Quem cara paca compra, paca cara pagará.
Quem compra paca cara, pagará cara paca.

A pia pega e pinga. O pinto pega e pia.
Quanto mais o pinto pia, mais e mais a pia pinga.

O padre Pedro partiu a pedra no prato de prata.
A pedra partiu o prato de prata do padre Pedro.

Quando digo digo, digo digo, não digo Diogo.
Quando digo Diogo digo Diogo, não digo digo.

Se o papa papasse papa, se o papa papasse pão,
o papa papava tudo, seria o papa papão.

Pedro tem o peito preto. Preto é o peito de Pedro.
Quem disser que o peito de Pedro não é preto,
tem o peito mais preto que o peito de Pedro.

Causo 2

Eduardo Galeano*

E dizem por aí que ali havia um tesouro, escondido na casa de um velhinho todo mequetrefe.

Uma vez por mês, o velhinho, que estava nas últimas, se levantava da cama e ia receber a pensão.

Aproveitando a ausência, alguns ladrões, vindos de Montevideú, invadiram a casa.

Os ladrões buscaram e buscaram o tesouro em cada canto. A única coisa que encontraram foi um baú de madeira, coberto de trapos, num canto do porão. O tremendo cadeado que o defendia resistiu, invicto, ao ataque das gazuas.

E assim, levaram o baú. Quando finalmente conseguiram abri-lo, já longe dali, descobriram que o baú estava cheio de cartas. Eram cartas de amor que o velhinho tinha recebido ao longo de sua longa vida.

Os ladrões iam queimar as cartas. Finalmente, decidiram devolvê-las. Uma por uma. Uma por semana.

Desde então, ao meio-dia de cada segunda-feira, o velhinho se sentava no alto da colina. E lá esperava que aparecesse o carteiro no caminho. Mal via o cavalo, gordo de alforjes, entre as árvores, o velhinho desandava a correr. O carteiro, que já sabia, trazia sua carta nas mãos. E até São Pedro escutava as batidas daquele coração enlouquecido de alegria por receber palavras de mulher.

* O livro dos abraços. Porto Alegre, L&PM, 1991.

A aranha

Orígenes Lessa*

– Quer assunto para um conto? – perguntou Enéias, cercado-me no corredor.
Sorri.
– Não, obrigado.
– Mas é assunto ótimo, verdadeiro, vivido, acontecido, interessantíssimo!
– Não, não é preciso... Fica para outra vez...
– Você está com pressa?
– Muita!
– Bem, de outra vez será. Dá um conto estupendo. E com esta vantagem: Aconteceu...
É só florear um pouco.
– Está bem... Então... até logo... Tenho que apanhar o elevador...
Quando me despedia, surge um terceiro. Perdendo-me à prosa. Desmoralizando-me a pressa.
– Então, o que há de novo?
– Estávamos batendo papo... Eu estava cedendo, de graça, um assunto notável para um conto. Tão bom, que até comecei a esboça-lo, há tempos. Mas conto não é gênero meu – continuou o Enéias, os olhos muito azuis transbordando de generosidade.
– Sobre o quê? – perguntou o outro.
Eu estava frio. Não havia remédio. Tinha que ouvir, mais uma vez, o assunto.
– Um caso passado. Conheceu o Melo, que foi dono de uma grande torrefação aqui em São Paulo, e tinha uma ou várias fazendas pelo interior?
Pergunta dirigida a mim. Era mais fácil concordar:
– Conheci.
– Pois olhe. Foi com o Melo. Quem contou foi ele. Esse é o maior interesse do fato. Coisa vivida. Batatal.** Sem literatura. É só utilizar o material, e acrescentar uns floreios, para encher, ou para dar mais efeito. Eu ouvi a história, dele mesmo, certa noite, em casa do velho. Não sei se você sabe que o Melo é um violinista famoso. Um artista. Tenho conhecido poucos violões tão bem tocados quanto o dele. Só que ele não é profissional nem fez nunca muita questão de aparecer. Deve ter tocado em público poucas vezes. Uma ou duas, até, se não me

* *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1991, pp. 16-22.

** Na gíria: certo, exato, seguro.

engano, no Municipal. Mas o homem é um colosso. O filho está aí, confirmando o sangue... fazendo sucesso.

– Bem... eu vou indo... Tenho encontro marcado. Fica a história para outra ocasião. Não leve a mal.

– Você sabe: eu sou escravo...

– Ora essa! Claro! Até logo.

Palmadinha no ombro dele. Palmadinha no meu. Chamei o elevador.

– É um caso único no gênero – continuou Enéias para o companheiro. – O Melo tinha uma fazenda, creio que na Alta Paulista. Passava lá enormes temporadas, sozinho, num casarão desolador. Era um verdadeiro deserto. E como era natural, distração dele era o violão velho de guerra. Hora livre, pinho no braço, dedada nas cordas. No fundo, um romântico, um sentimental. O pinho dele soluça mesmo. Geme de doer. Corta a alma. É contagiante, envolvente, de machucar. Ouvi-o tocar várias vezes. *A madrugada que passou, O luar do sertão*, e tudo quanto é modinha sentida que há por aí tira até lágrima da gente, quando o Melo toca...

– Completo! – gritou o ascensorista, de dentro do elevador, que não parou, carregando com gente que vinha do décimo andar, acotovelando-se de fome.

Apertei três ou quatro vezes a campainha, para assegurar o meu direito à viagem seguinte.

Enéias continuava:

– E não é só modinha... Os clássicos. Música no duro... Ele tira Chopin e até Beethoven. *A tarantela* de Liszt é qualquer coisa, interpretada pelo Melo... Pois bem... (Isto foi contado por ele, hein! Não estou inventando. Eu passo a coisa como recebi.) Uma noite, sozinho na sala de jantar, Melo puxou o violão, meio triste, e começou a tocar. Tocou sei lá o quê. Qualquer coisa. Sei que era toada melancólica. Acho que havia luar, ele não disse. Mas quem fizer o conto pode pôr luar. Carregando, mesmo. Sempre dá mais efeito. Dá ambiente.

O elevador abriu-se. Quis entrar.

– Sobe!

Recuei.

– Você sabe: nessa história de literatura, o que dá vida é o enchimento, a paisagem. Um tostão de lua, duzentão de palmeira, quatrocentos de vento sibilando na copa das árvores, é barato e agrada sempre... De modo que quem fizer o conto deve botar um pouco de tudo isso. Eu dou só o esqueleto. Quem quiser que aproveite.

– O Melo estava tocando. Luz, isso ele contou, fraca. Produzida na própria fazenda. Você conhece iluminação de motor. Pisca-pisca. Luz alaranjada.

– A luz alaranjada não é do motor, é do...

– Bem, isso não vem ao caso... Luz vagabunda, Fraquinha...

– Desce!

Dois sujeitos, que esperavam também, precipitaram-se para o elevador.

– Completo!

– O Melo estava tocando... Inteiramente longe da vida. De repente, olhou para o chão.

Poucos passos adiante, enorme, cabeluda, uma aranha caranguejeira. Ele sentiu um arrepio. Era um bicho horrível. Parou o violão para dar um golpe na bruta. Mal parou, porém,

a aranha, com uma rapidez incrível, fugiu, penetrando numa frincha da parede, entre o rodapé e o soalho. O Melo ficou frio de horror. Nunca tinha visto aranha tão grande, para maior garantia, e ficou esperando. Nada. A bicha não saía. Armou-se de coragem. Aproximou-se da parede, meio de lado, começou a bater na entrada da fresta para ver se atraía a bichona. Era preciso matá-la. Mas a danada era sabida. Não saiu. Esperou ainda uns quinze minutos. Como não vinha mesmo, voltou para a rede, pôs-se a tocar outra vez a mesma toada triste. Não demorou, a pernona cabeluda da aranha apontou na frincha...

O elevador abriu-se com violência, despejando três ou quatro passageiros, fechou-se outra vez, subiu.

O Enéias continuava.

– Apareceu a pernona, a bruta foi chegando. Veio vindo. O Melo parou o violão, para novo golpe. Mas a aranha, depois de uma ligeira hesitação, antes que o homem se aproximasse, afundou outra vez no buraco. “Ora essa!” Ele ficou intrigado. Esperou mais um pouco, recomeçou a tocar. E quatro ou cinco minutos depois, a cena se repetiu. Timidamente, devagarzinho, a aranha apontou, foi saindo da fresta. Avançava lentamente, como fascinada. Apesar de enorme e cabeluda, tinha um ar pacífico, familiar. O Melo teve uma idéia. “Será por causa da música?” Parou, espreitou. A aranha avançara uns dois palmos...

– Desce!

– Eu vou na outra viagem.

– Dito e feito... – continuou Enéias. – A bicha ficou titubeante, como tonta. Depois, moveu-se lentamente, indo se esconder outra vez. Quando ele recomeçou a tocar, já foi com intuito de experiência. Para ver se ela voltava. E voltou. No duro. Três ou quatro vezes a cena se repetiu. A aranha vinha, a aranha voltava. Três ou mais vezes. Até que ele resolveu ir dormir, não sei com que estranha coragem, porque um sujeito saber que tem dentro de casa um bicho desses, venenoso e agressivo, sem procurar liquidá-lo, é preciso ter sangue! No dia seguinte, passou o dia inteiro excitadíssimo. Isto sim, dava um capítulo formidável. Naquela angústia, naquela preocupação. “Será que a aranha volta? Não seria tudo pura coincidência?” Ele estava ocupadíssimo com a colheita. Só à noite voltaria para o casarão da fazenda. Teve que almoçar com os colonos, no cafezal. Andou a cavalo o dia inteiro. E sempre pensando na aranha. O sujeito que fizer o conto pode tecer uma porção de coisas em torno dessa expectativa. À noite, quando se viu livre, voltou para casa. Jantou às pressas. Foi correndo buscar o violão. Estava nervoso. “Será que a bicha vem?” Nem por sombras pensou no perigo que havia em ter em casa um animal daqueles. Queria saber se “ela” voltava. Começou a tocar como quem se apresenta em público pela primeira vez. Coração batendo. Tocou. O olho na fresta. Qual não foi a alegria dele quando, quinze ou vinte minutos depois, como um viajante que avista terra, depois de uma longe viagem, percebeu que era ela... o pernã cabeludo, o vulto escuro no canto mal iluminado.

– Desce!

– Sobe!

– Desce!

– Sobe!

– A aranha surgiu de todo. O mesmo jeito estonteado, hesitante, o mesmo ar arrastado. Parou a meia distância. Estava escutando. Evidentemente, estava. Aí, ele quis completar a experiência. Deixou de tocar. E como na véspera, quando o silêncio se prolongou, a caranguejeira começou a se mover pouco a pouco, como quem se desencanta, para se esconder novamente. É escusado dizer que a cena se repetiu nesse mesmo ritmo uma porção de vezes. E para encurtar a história, a aranha ficou famosa. O Melo passou o caso adiante. Começou a vir gente da vizinhança, para ver a aranha amiga da música. Todas as noites era aquela romaria. Amigos, empregados, o administrador, gente da cidade, todos queriam conhecer a cabeluda fã de *O luar do sertão*, e de outras modinhas. E até de música boa... Chopin... Eu não sei qual é... Mas havia um noturno de Chopin que era infalível. Mesmo depois de acabado, ela ainda ficava como que amolentada, ouvindo ainda. E tinha uma predileção especial pela *Gavota* de Tárrega, que o Melo tocava todas as noites. Havia ocasiões em que custava a aparecer. Mas era só tocar a *Gavota*, ela surgia. O curioso é que Melo se tomou de amores pela aranha. Ficou sendo a distração, a companheira. Era Ela, com E grande. Chegou até a pôr-lhe nome, não me lembro qual. E ele conta que, desde então, não sentiu mais a solidão incrível da fazenda. Os dois se compreendiam, se irmanavam. Ele sentia quais as músicas que mais tocavam a sensibilidade “dela”... E insistia nessas, para agradar a inesperada companheira de noitadas. Chegou mesmo a dizer que, após dois ou três meses daquela comunhão – o caso não despertava interesse, os amigos já haviam desertado – ele começava a pensar, com pena, que tinha de voltar para São Paulo. Como ficaria a coitada? Que seria dela, sem o seu violão? Como abandonar uma companheira tão fiel? Sim, porque trazê-la para São Paulo, isso não seria fácil!... Pois bem, uma noite, apareceu um camarada de fora, que não sabia da história. Creio que um viajante, um representante qualquer de uma casa comissária de Santos. Hospedou-se com ele. Cheio de prosa, de novidades. Os dois ficaram conversando longamente, inesperada palestra de cidade naqueles fundos de sertão. Negócios, safras, cotações, mexericos. Às tantas, esquecido até da velha amiga, o Melo tomou do violão, velho hábito que era um prolongamento de sua vida. Começou a tocar, distraído. Não se lembrou de avisar o amigo. A aranha cotidiana apareceu. O amigo escutava. De repente, seus olhos a viram. Arrepiou-se de espanto. E, num salto violento, sem perceber o grito desesperado com que o procurava deter o hospedeiro, caiu sobre a aranha, esmagando-a com o sapatão cheio de lama. O Melo soltou um grito de dor. O rapaz olhou-o sem compreender, comentou:

– Que perigo, hein?

– O outro não respondeu logo. Estava pálido, uma angústia mortal aos olhos.

– E justamente quando eu tocava a *Gavota* de Tárrega, a que ela preferia, coitadinha...

– Mas o que há? Eu não compreendo...

E vocês imaginam o desapontamento, a humilhação com que ele ouviu toda essa história que eu contei agora...

– Desce!

Desci.

Análise de atividade de alfabetização

Analise a situação relatada abaixo e discuta com seu grupo:

“Quais desafios cada uma das propostas de atividade coloca para os alunos?”

A partir da discussão, registre as conclusões do grupo nas linhas em branco.

Lúcia é uma professora alfabetizadora que tem como desafio alfabetizar uma classe com 30 alunos em diferentes hipóteses de escrita. Na última avaliação diagnóstica que fez com os alunos, no final de fevereiro Lúcia encontrou sua classe assim:

- 3 alunos com hipótese de escrita alfabética
- 5 alunos com hipótese de escrita silábica-alfabética
- 7 alunos com hipótese de escrita silábica com valor sonoro
- 10 alunos com hipótese de escrita silábica sem valor sonoro
- 5 alunos com hipótese de escrita pré-silábica

Pensando no que propor aos alunos, Lúcia decidiu trabalhar com textos que eles sabem de cor, como os poemas que lê freqüentemente para eles, parlendas e cantigas de roda com que brincam toda semana.

Iniciou pelas parlendas. Juntos, fizeram um levantamento das parlendas conhecidas pelo grupo. Depois, escolheram a preferida pela turma. Com a parlenda preferida, Lúcia apresentou três diferentes propostas de atividade (descritas a seguir), considerando o nível de conhecimento de seus alunos e definindo as duplas de trabalho a partir do que eles sabiam a respeito da escrita.

Proposta 1: Leitura da parlenda Rei Capitão...

*Rei, Capitão,
Soldado, Ladrão,
Moço bonito
Do meu coração.*

Objetivo: Que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita tendo como desafios:

Encaminhamento da atividade

1. Distribuir para cada dupla a parlenda dividida em palavras (cada palavra em um cartão).
2. Propor a cada uma das duplas que organize a parlenda para que fique na ordem em que todos cantaram.
3. Informar que não poderão sobrar palavras, pois todas pertencem à parlenda.

Duplas de trabalho

César (escrita silábica com valor sonoro)

Marcos (escrita silábica sem valor sonoro)

Ângela (escrita silábica com valor sonoro)

Rodrigo (escrita silábico-alfabética)

Bárbara (escrita silábica sem valor sonoro)

Carlos (escrita silábica com valor sonoro)

Beatriz (escrita silábica com valor sonoro)

Gabriel (escrita silábica sem valor sonoro)

André (escrita silábica com valor sonoro)

Rafaela (escrita silábica-alfabética)

Bruna (escrita silábica com valor sonoro)

Sandra (escrita silábica sem valor sonoro)

Proposta 2: Escrita da parlenda Rei, Capitão...

Objetivo: Que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita tendo como desafios:

Encaminhamento da atividade

1. Distribuir para cada dupla as letras móveis previamente selecionadas pelo professor (oferecer somente as letras que de fato fazem parte da parlenda).
2. Propor que escrevam a parlenda utilizando todas as letras ali disponíveis, sem deixar sobrar nenhuma.

Duplas de trabalho

Arnaldo (escrita alfabética)

André (escrita silábica-alfabética)

Carolina (escrita alfabética)

Everaldo (escrita silábica-alfabética)

Bruno (escrita alfabética)

Diogo (escrita silábica-alfabética)

Proposta 3: Escrita da parlenda Rei Capitão...

Objetivo: Que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita tendo como desafios:

Encaminhamento da atividade

- Distribuir para cada dupla um conjunto de letras móveis.
- Propor que escrevam a parlenda considerando o seguinte critério: cada aluno da dupla coloca uma letra, justifica o que já está escrito até ali e passa a vez para o colega que continua a escrita, colocando outra letra e justificando. E assim sucessivamente.

Duplas de trabalho

Gabriela (escrita silábica sem valor sonoro)

Fernando (escrita pré-silábica)

Márcia (escrita silábica sem valor sonoro)

Hugo (escrita pré-silábica)

Denis (escrita silábica sem valor sonoro)

Bianca (escrita silábica com valor sonoro)

Fábio (escrita silábica sem valor sonoro)

Márcio (escrita pré-silábica)

Murillo (escrita silábica sem valor sonoro)

Rafael (escrita pré-silábica)

Jonathan (escrita pré-silábica)

Felipe (escrita silábica sem valor sonoro)

Roteiro para planejamento de atividade

NOME DA ATIVIDADE

Tipo de atividade Leitura Escrita

Proposta da atividade

O que se pretende que os alunos aprendam

INTERVENÇÕES

Explicação inicial dada aos alunos sobre o que terão de fazer (consigna)

Descrição de como serão agrupados os alunos

Perguntas que serão realizadas durante o desenvolvimento da atividade, a fim de potencializar a reflexão dos alunos

*O que são poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas**

As **adivinhas**, as **cantigas de roda**, as **parlendas**, as **quadrinhas** e os **trava-línguas** são antigas manifestações da cultura popular, universalmente conhecidas e mantidas vivas através da tradição oral.

São textos que pertencem a uma longa tradição de uso da linguagem para cantar, recitar e brincar. A maioria deles é de domínio público, ou seja, não se sabe quem os inventou: foram simplesmente passados de boca a boca, das pessoas mais velhas para as pessoas mais novas.

Os **poemas** servem para divertir, emocionar, fazer pensar. Geralmente têm rimas e apresentam diferentes diagramações. São textos com autoria, isto é, geralmente sabemos quem os fez.

Todos nós conhecemos poemas, pois são textos de conhecimento popular. São parecidos com as **canções**, só que não são musicados. Alguns são feitos especialmente para crianças. Os poemas, assim como as quadrinhas e os trava-línguas, “brincam” com os sons das palavras e com o seu significado.

“A poesia nada mais é do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver não é poesia: é papo furado!”

J. Paulo Paes

* Alfabetização – Livro do professor, Programa Escola Ativa. Brasília, Fundescola/MEC/SEF, 2000. pp. 59-74.

Convite

Poema de José Paulo Paes

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Tenho Sede

Canção de Dominginhos e Anastácia

Traga-me um copo d'água
Tenho sede
E esta sede pode me matar
Minha garganta pede
Um pouco d'água
E os meus olhos pedem
Teu olhar
A planta pede chuva
Quando quer brotar
O céu logo escurece
Quando vai chover
Meu coração só pede
Teu amor
Se não me deres
Posso até morrer.

As **cantigas de roda** são textos que servem para brincar e divertir. Com bastante frequência se encontram associadas a movimentos corporais em brincadeiras infantis.

Cai Balão

Cai, cai balão
cai, cai balão
aqui na minha mão.
Não cai não, não cai não
cai na rua do sabão.

As **adivinhas** servem para divertir e provocar curiosidade. São textos curtos, geralmente encontrados na forma de perguntas: O que é, o que é? Quem sou eu? Qual é? Como? Qual a diferença?

O que é, o que é que cai em pé e corre deitado?

Resposta: A chuva.

Os **trava-línguas** brincam com o som, a forma gráfica e o significado das palavras. A sonoridade, a cadência e o ritmo dessas composições encantam adultos e crianças. O grande desafio é recitá-los sem tropeços na pronúncia das palavras.

O rato e a Rita

O rato roeu a roupa do rei de Roma,
O rato roeu a roupa do rei da Rússia,
O rato roeu a roupa do Rodovalho...
O rato a roer roía.
E a rosa Rita Ramalho
do rato a roer se ria.

As **parlendas** são conjuntos de palavras com arrumação rítmica em forma de verso, que podem rimar ou não. Geralmente envolvem alguma brincadeira, jogo, ou movimento corporal.

Boca de forno
Forno
Tira um bolo Bolo
Se o mestre mandar!
Faremos todos!
E se não for?
Bolo!

As **quadrinhas** são estrofes de quatro versos, também chamadas de quartetos. As rimas são simples, assim como as palavras que fazem parte do seu texto.

Roseira, dá-me uma rosa;
Craveiro, dá-me um botão;
Menina, dá-me um abraço,
que eu te dou meu coração.

É fundamental lembrar...

A presença desses textos na sala de aula favorece a valorização e a apreciação da cultura popular, assim como o estabelecimento de um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita.

Quando os alunos ainda não lêem e escrevem convencionalmente, atividades de leitura e escrita com esses textos, que pertencem à tradição oral e as crianças conhecem de memória, podem possibilitar avanços nas hipóteses dos alunos a respeito da língua escrita.

Situações de aprendizagem

A seguir você encontrará uma lista de situações de sala de aula que possibilitam a aprendizagem da língua escrita por meio de atividades de leitura e escrita com textos de tradição oral.

As sugestões que seguem servem para trabalhar com vários textos: adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas e trava-línguas, por isso é necessário que, ao trabalhar cada um deles, você construa uma seqüência de atividades que considere pertinentes para ensinar os seus alunos.

Tirando dúvidas

As **seqüências de atividades** são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade, para que os alunos possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/MEC.

Leitura pelo professor – É importante que o professor faça a leitura de vários textos do mesmo gênero (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas), de modo que os alunos possam se apropriar de um amplo repertório do texto em questão. Essa atividade de leitura pode ser diária (na hora da chegada, na volta do recreio...), ou semanal. O importante é que os alunos tenham um contato freqüente com os textos, para que possam conhecê-los melhor.

Leitura compartilhada (professor e alunos) de textos conhecidos – Em alguns momentos da rotina de sala de aula, o professor pode ler junto com os alunos alguns textos (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas) que os alunos conheçam bastante, para que possam inferir e antecipar significados durante a leitura. Os textos que serão lidos podem estar afixados na sala em forma de cartaz, escritos na lousa ou impressos no livro do aluno.

Leitura coletiva – Ler, cantar, recitar e brincar com textos conhecidos. É fundamental que os alunos possam vivenciar na escola situações em que a leitura esteja vinculada diretamente ao desfrute pessoal, à descontração e ao prazer.

Leitura dirigida – Propor atividades de leitura em que os alunos tenham de localizar palavras em um texto conhecido. Por exemplo: o professor lê o texto inteiro e depois pede aos alunos que localizem uma palavra determinada (ex.: “piano”, na parlenda “Lá em cima do piano”). A intenção é que possam utilizar seus conhecimentos sobre a escrita para localizar e ler as palavras selecionadas.

Leitura individual – Quando os alunos conhecem bastante os textos, já podem começar a lê-los individualmente. E nesse caso é importante que tenham objetivos com a atividade de leitura. Por exemplo: ler para escolher a parte de que mais gosta, ler para depois recitar em voz alta para todos etc.

Pesquisa de outros textos – Os alunos podem pesquisar outros textos do mesmo gênero em livros, na família e na comunidade. Podem, por exemplo, entrevistar pais, avós e amigos a respeito de adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas que conhecem; ou procurar textos conhecidos no *Livro do aluno*. No caso dos poemas, também é possível pesquisar autores da comunidade, autores conhecidos no Brasil inteiro etc.

Rodas de conversa ou de leitura – Sentar em roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece a troca entre os alunos. A roda de conversa permite identificar o repertório dos alunos a respeito do texto que está sendo trabalhado e também suas preferências. A roda de leitura permite compartilhar momentos de prazer e diversão com a leitura. No caso dos trava-línguas, é interessante propor um concurso de trava-línguas – falar sem tropeçar nas palavras.

Escrita individual – Escrever segundo suas próprias hipóteses é fundamental para refletir sobre a forma de escrever as palavras. Por isso é importante criar momentos na rotina de sala de aula em que os alunos possam escrever sozinhos. Por exemplo: pedir que os alunos escrevam uma parlenda que conhecem de memória, ou que escrevam a cantiga de roda preferida. Vale ressaltar que, quando propomos a escrita de textos que os alunos conhecem de memória, em que não há um destinatário específico, é fundamental aceitar as hipóteses e não interferir diretamente nas produções: não se deve corrigir, escrever embaixo ou coisa do tipo.

Tirando dúvidas

Nessas **atividades de escrita**, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa se esforçar para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe a escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

Escrita coletiva – O professor escreve na lousa, ou em um cartaz, o texto que os alunos ditam para ele. Nesse caso é absolutamente necessário que todos os alunos conheçam bem a cantiga de roda, a parlenda ou a quadrinha que será ditada. Durante o processo de escrita, é fundamental que o professor discuta com os alunos a forma de escrever as palavras, pois isto favorece a aprendizagem de novos conhecimentos sobre a língua escrita. Quando for possível, liste coletivamente os títulos dos textos de que os alunos mais gostam.

Reflexão sobre a escrita – Sempre que for possível favoreça a reflexão dos alunos sobre a escrita, propondo comparações entre palavras que começam ou terminam da mesma forma (letras, sílabas ou partes das palavras).

Aprendendo com outros – A interação com bons modelos é fundamental na aprendizagem, por isso é importante que os alunos possam compartilhar atos de leitura e observar outras pessoas lendo, recitando ou cantando os textos que estão estudando. Desta forma podem aprender a utilizar uma variedade maior de recursos interpretativos: entonação, pausas, expressões faciais, gestos... O professor pode chamar para a sala de aula alguns familiares ou pessoas da comunidade que gostem de ler, recitar ou cantar para os outros. Também é possível levar para a sala de aula gravações de pessoas lendo, cantando ou recitando.

Gravação – Se for possível, grave em fita cassete a leitura ou recitação dos alunos de seus textos preferidos. Esta fita pode compor o acervo da classe, ou ser um presente para alguém especial.

Produção de um livro – Seleção dos textos preferidos para a produção de uma coletânea (livro). Cada aluno pode escrever um de seus textos preferidos.

Projetos – As propostas de aprendizagem também podem ser organizadas por meio de projetos que proponham aos alunos situações comunicativas envolvendo a leitura e escrita das adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas. Essas propostas de trabalho podem contemplar todas as séries, cada aluno contribuindo de acordo com suas possibilidades. Exemplos: propor a realização de:

- um mural/painel de textos para colocar na entrada da escola;
- um recital ou coral para pessoas da comunidade;
- um livro de textos, para presentear alguém ou para compor a biblioteca da classe.

Como os textos produzidos nos projetos têm um leitor real, o professor deve torná-lo o mais legível possível, com o mínimo de erros, traduzindo a escrita dos alunos ou revisando as escritas em que só faltam algumas letras.

Tirando dúvidas

Os **projetos** são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada; além disso, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, cartazes de divulgação de uma festa na escola, um único cartaz...

Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa/MEC

Exemplos de atividades

Seguem algumas sugestões de atividades que você poderá tomar como modelo para elaborar outras para os seus alunos.

Exemplo 1

O QUE É O QUE É

1. O PASSARINHO QUE MAIS VIGIA A GENTE?

BEM-TE-VI PAPAGAIO EMA

2. QUE CRESCE ANTES DE NASCER, E DEPOIS QUE NASCE, PÁRA DE CRESCER?

UVA OVO CLARA

3. QUE SENDO APENAS SEU, É USADO MAIS PELOS OUTROS DO QUE POR VOCÊ?

PÉ NARIZ NOME

4. QUE TEM PÉ DE PORCO, RABO DE PORCO, TEM ORELHA DE PORCO, MAS NÃO É PORCO NEM PORCA?

FEIJOADA ARROZ MACARRÃO

5. A AVE QUE QUEREMOS NO QUINTAL E NUNCA QUEREMOS NA CABEÇA?

PATO GALO PERIQUITO

6. DE NOITE APARECEM SEM SER CHAMADAS, DE DIA DESAPARECEM SEM QUE NINGUÉM AS TENHA ROUBADO?

SOL ESTRELAS BOLAS

7. QUE É MAIS ALTO SENTADO DO QUE EM PÉ?

GATO BOLA PIÃO

8. QUE TEM NA CASA E ESTÁ NO PALETÓ?

FORRO PANO BOTÃO

9. QUE VAI ATÉ A PORTA DA CASA MAS NÃO ENTRA?

CALÇADA CIMENTO PEDRA

10. QUE SE TEM EM CASA E NÃO SE QUER TER NA CASA?

FOGO GÁS TINTA

Exemplo 2

VAMOS ADIVINHAR AO CONTRÁRIO?
LEIA AS RESPOSTAS E INVENTE AS PERGUNTAS!

Resposta: OVO

Resposta: BULE

Resposta: SOMBRA

Exemplo 3

NOME: _____

DATA: _____

O QUE É O QUE É

1. O QUE MUITA GENTE ACABA VIRANDO DEPOIS QUE MORRE.
2. CAIXINHA DE BOM PARECER QUE NENHUM CARPINTEIRO PODE FAZER.
3. TEM BICO MAS NÃO BICA; TEM ASA, MAS NÃO VOA.
4. NASCE VERDE, VIVE PRETO E MORRE VERMELHO. NÃO PODE FALTAR NUM CHURRASCO.
5. DE DIA TEM 4 PÉS, À NOITE TEM 6 E, ÀS VEZES, 8 PÉS.
6. TEM COROA, MAS NÃO É REI. TEM ESPINHOS E NÃO É PEIXE.
7. QUE A GENTE COMPRA PARA COMER, MAS NÃO COME.
8. FICA MAIS ALTO QUE UM HOMEM E MAIS BAIXO QUE UMA GALINHA.
9. NA ÁGUA EU NASCI, NA ÁGUA ME CRIEI, MAS SE NA ÁGUA ME JOGAREM, NA ÁGUA MORREREI.
10. QUEM ENTRA NÃO VÊ. QUEM VÊ NÃO ENTRA.
11. O NAVIO TEM EMBAIXO, A TARTARUGA TEM EM CIMA E OS CAVALOS TÊM NAS PATAS.

RESPOSTAS

BULE

O CARVÃO

O ABACAXI

NOTÍCIA

CASCA DE AMENDOIM

A CAMA

O CHAPÉU

O GARFO

O CASCO

O SAL

TÚMULO

Exemplo 4

POEMA: A FOCA

COMPLETE COM AS PALAVRAS QUE FALTAM, CONSULTANDO AS DADAS ABAIXO.

QUER VER A _____

FICAR FELIZ?

É PÔR UMA _____.

NO SEU _____

QUER VER A FOCA

BATER _____?

É DAR A ELA

UMA _____

QUER VER A FOCA

FAZER UMA _____?

É ESPETAR ELA _____

NARIZ

SARDINHA

BARRIGA

BOLA

PALMINHAS

BRIGA

FOCA

BEM NA BARRIGA

Exemplo 5

VAMOS VER QUEM ADIVINHA?

VOU COMPRAR
UNS PRESENTINHOS
PARA MEUS BONS
AMIGUINHOS.
QUE SERÁ
QUE VOU DAR
VOCÊS VÃO ADIVINHAR...

PARA O JOÃO
VOU DAR UM PI_____

DEPOIS AO DIOGO
EU DOU UM JO_____

E PARA O ZECA
UMA PE_____

E AO NICOLAU
MAIS UMA BO_____

AO JULIANO
DOU UM PI_____

PARA O QUINZINHO
ESTE TREN_____

PARA O RENATO
VOU DAR UM GA_____

E AO CHIQUITO
UM PE_____

TODOS VÃO FICAR CONTENTES
COM ESTES LINDOS PRESENTES.

O sonho de Habib, filho de Habib

Conto sufi*

Durante todo o dia, Habib, o tapeceiro, sentava-se diante de seu tear com os aprendizes à sua volta e tecia um lindo tapete. Mas seu filho, Habib, filho de Habib, quase nunca estava presente. Ele não se interessava por tapetes. Ele gostava de ir ao caravançarâ, onde se reuniam todas as caravanas de camelos no seu caminho para Samarkanda, para Bokara ou para as praias da Enseada Dourada.

Um dia, enquanto olhava um cavaliço penteando a cauda prateada de um dos cavalos pertencentes a um mercador de Tabriz, Habib, filho de Habib, pensou consigo mesmo:

“Ah, se eu pudesse seguir as caravanas.”

– Por que você está tão interessado no lindo corcel do meu senhor? – perguntou o cavaliço. – Você, um menino empoeirado, deve estar muito mais acostumado com burros!

– Um dia, quando for mercador – disse Habib, filho de Habib –, terei um cavalo como esse, também terei bolsas cheias de ouro e vou me casar com uma princesa.

– Fora daqui, pequeno galo de briga! – gritou o cavaliço. – É melhor você sair de perto deste cavalo ou então vai levar um coice quando menos esperar.

Então o menino foi embora, e chegou em casa bem na hora em que seu pai ia sair à sua procura com uma grande vara na mão.

– Preguiçosa criatura! – gritou Habib. – Quando preciso de você para separar os fios de lã colorida você não está. Aonde você foi? Aposto que estava outra vez no caravançarâ. Volte ao trabalho ou vai levar um surra.

– Pai, se eu pudesse ir com as caravanas para algum lugar diferente poderia fazer fortuna, tenho certeza disto.

– Sonhando acordado outra vez! – e Habib deu-lhe um tapa no pé do ouvido, levando-o, pela orelha, para dentro da loja.

Nessa noite, Habib, filho de Habib, esgueirou-se para fora de casa sob a brilhante luz da lua, determinado a juntar-se à caravana que partiria ao amanhecer. Debaixo do braço levava

* *Histórias da tradição sufi*. Grupo Granada de Contadores de Histórias (seleção e tradução) e Nícia Grillo (coordenação). Dervish, Instituto Tarika, 1993.

um pequeno tapete, o mais velho da loja, do qual ninguém sentiria falta, ele tinha certeza, pois há muito tempo estava jogado num canto. Esperava que quando seu pai notasse a sua ausência ele já estivesse longe.

No mercado, camelos com sinos em seus arreios estavam sendo carregados. Todos os mercadores arrumavam suas bolsas nas selas e suas cestas nas costas dos camelos.

Habib, filho de Habib, aproximou-se de um velho homem de barba e disse:

– Bondoso senhor, deixe-me acompanhá-lo, pois quero viajar e meu pai só quer que eu faça tapetes.

– Vá embora – disse o mercador. – Não posso levá-lo comigo sem o consentimento de seu pai. Volte para falar com ele, e se ele permitir então pode ser que eu leve você comigo.

Habib, filho de Habib, dirigiu-se a outro mercador:

– Tomarei conta de seus camelos, deixe-me ir com você para lugares distantes.

Mas o homem respondeu:

– Você é muito pequeno e, de qualquer forma, já tenho dois meninos que cuidam dos meus camelos durante a viagem. Vá embora, volte para sua casa antes que notem a sua falta.

Nesse momento os galos já começavam a cantar, e o dia estava nascendo. Os camelos se levantaram e logo iriam partir pelo portão da cidade em direção à terras estrangeiras.

Quando o último camelo estava partindo o homem que o guiava disse a Habib, filho de Habib:

– Quer seguir com a caravana, meu menino? Você parece estar sozinho e não ter ninguém para cuidar de você. Quer acompanhar-me no caminho de Samarkanda?

Então o menino pulou de alegria e saiu correndo ao lado do último dos camelos. O homem, que era um mercador de lã, seguiu ao lado de seu camelo, que estava carregado demais, e ficou contente de ter o menino como companhia. Seu nome era Qadir e disse a Habib, filho de Habib, que lhe daria um dinar de prata por mês se ele o ajudasse a cuidar de seu camelo nos poços e fontes de água.

Foram dias e noites de grande alegria para o menino enquanto ele viajava no final da enorme caravana de camelos, através de lugares montanhosos e desertos de areia, sob sol e chuva até que chegaram a Samarkanda.

Habib, filho de Habib, ganhou seu primeiro dinar de prata e foi andar pelas ruas da cidade, procurando coisas para comprar. Comprou uma boina branca bordada com fios de seda e um colete verde de feltro revestido de algodão verde. Nessa noite não conseguiu dormir de tão feliz que estava. Sentou-se no tapete que havia trazido de casa e olhou para os brincos que havia comprado para sua mãe.

– Gostaria de poder voar nesse tapete – disse baixinho, enquanto olhava à sua volta.

Nem bem as palavras saíram de sua boca, ele já estava voando pelo ar sentado de pernas cruzadas sobre o tapete.

– Um tapete mágico! – ele gritou. – Eu nunca soube disso durante todos estes anos.

Então se dirigiu ao tapete e disse:

– Leve-me ao palácio do rei deste país.

Era uma noite de lua brilhante, tão clara como o dia, e ele viu que, lentamente, o tapete o levava para o terraço de um palácio de mármore, onde, à luz da lua, a princesa Flor Dourada brincava com bolinhas de gude. A princesa era da mesma idade que Habib e ficou tão contente de ter um companheiro para brincar que o chamou para perto dela. Ela o confundiu com o filho do aguadeiro do palácio. Deu-lhe uma bola de rubi e pegou uma de cristal, ordenando-lhe que tentasse vencê-la no jogo. Em alguns minutos várias bolinhas preciosas, um diamante, uma esmeralda e uma turquesa, estavam sendo espalhadas para todos os lados pelo rubi de Habib.

A princesa Flor Dourada estava começando a arrumar uma outra linha de bolinhas quando se ouviu um grito. A ama da princesa vinha correndo na direção deles.

– Princesa, princesa, volte para casa imediatamente! – ela gritou. – Que ousadia deste camponês empoeirado, vestido com um colete de feltro verde, vir brincar com a filha do rei!

Nesse momento, Habib, filho de Habib, pulou no seu tapete mágico e ordenou que ele começasse a voar.

– Leve-me de volta para minha própria casa! – disse. Imediatamente o tapete levantou vôo, para surpresa da princesa e da velha ama.

Houve um som de ventania, e tudo ficou escuro para Habib, filho de Habib. Ele começou a sentir-se tonto e seus olhos se fecharam. O tapete continuou a voar, e logo ele estava dormindo. Ele só acordou quando estava outra vez na casa de seu pai.

Abriu os olhos e viu que estava na sua própria cama. Os galos cantavam e o dia amanhecia.

– acorde meu filho – disse o tapeceiro, sacudindo os ombros do filho. – Você gostaria de seguir a caravana e ver o mundo? Eu consegui que um mercador de Bagdá consentisse em levá-lo com ele na viagem.

Habib, filho de Habib, olhou embevecido para seu pai. Então tudo tinha sido um sonho? Mas ele segurava na mão uma bolinha vermelha, de rubi. Entregou-a ao pai.

– Veja, ganhei isto quando jogava com a princesa. Intrigado, o tapeceiro girava o rubi entre seus dedos.

– Onde achou isto? Se vendermos este rubi ao joalheiro ficaremos ricos. Tem certeza de que não o roubou?

– Eu o ganhei – insistiu o menino, e contou ao pai toda a história, do começo ao fim.

– É magia – gritou Habib, e correu para contar tudo à mulher.

Quando os dois foram falar com o menino, ele contou novamente a história, e eles acreditaram nele.

– Onde está o tapete voador? – perguntou sua mãe. Mas o tapete não se encontrava em parte alguma. Então Habib, filho de Habib, pôs um pouco de comida num alforje e correu para o caravançará. Habib deu-lhe sua bênção e o mercador de Bagdá prometeu trazê-lo de volta depois de seis meses.

Alguns anos mais tarde, quando cresceu o bastante, tornou-se mercador de tapetes e transportava a mercadoria de seu pai de país em país, e com isso conseguiu reunir grande riqueza. Então começou a se perguntar se existiria de fato uma princesa com o nome de Flor

Dourada que ele conhecera no seu sonho e cujo rubi o colocou no caminho da fortuna. Durante as viagens perguntava a todos se a conheciam, até que chegou à terra de Sogdiana.

– Qual é o nome da filha do rei? – perguntou a alguém na casa de chá em que se encontrava.

– Princesa Flor Dourada – disseram.

Então ele soube que sua busca terminara. Enviou valiosos presentes para o rei e pediu permissão para casar-se com sua filha.

– Só se minha filha quiser – disse o rei.

E arranjou para que Flor Dourada visse o jovem através de uma treliça secreta que havia na parede da câmara de audiências.

Assim que a princesa pôs os olhos no jovem e belo mercador de tapetes se apaixonou por ele, e enviou uma mensagem a seu pai dizendo que se casaria com ele e com nenhum outro.

– Que assim seja – disse o rei. – A felicidade de minha filha é mais importante do que qualquer título de nobreza. Que os ritos de casamento sejam realizados.

Na festa de casamento, Habib, filho de Habib, colocou um rubi de raro valor incrustado em uma corrente de ouro em volta do pescoço de sua esposa.

Eles viveram felizes para sempre, até que Allah mandou buscá-los finalmente.

Sopa de pedras

Conto popular

Pedro Malasarte era um cara danado de esperto. Um dia ele estava ouvindo a conversa do pessoal na porta da venda. Os matutos falavam de uma velha avarenta que morava num sítio pros lados do rio. Cada um contava um caso pior que o outro:

– A velha é unha-de-fome. Não dá comida nem pros cachorros que guardam a casa dela – dizia um.

– Quando chega alguém pro almoço, ela conta os grãos de feijão pra pôr no prato. Verdade! Quem me contou foi o Chico Charreteiro, que não mente – afirmava outro.

– Eta velha pão-duro! – comentava um terceiro.

– Dali não sai nada. Ela não dá nem bom-dia.

O Pedro Malasarte ouvindo. Ouvindo e matutando.

Daí a pouco entrou na conversa:

– Querem apostar que pra mim ela vai dar uma porção de coisas, e de boa vontade?

– Tu tá é doido! – disseram todos. – Aquela velha avarenta não dá nem risada!

– Pois aposto que pra mim ela vai dar – insistiu o Pedro. – Quanto vocês apostam?

A turma apostou alto, na certeza de ganhar. Mas o Pedro Malasarte, muito matreiro, já tinha um plano na cabeça. Juntou umas roupas, umas panelas, um fogãozinho, amarrou a trouxa e se mandou pra casa da velha. Era meio longe, mas pra ganhar aposta o Malasarte não tinha preguiça.

O Pedro foi chegando, foi arranchando, ali bem perto da porteira do sítio da velha. Esperou um tempo pra ser notado. Quando viu que a velha já tinha reparado nele, armou o fogãozinho, botou a panela em cima, cheia de água, e acendeu o fogo. E ficou o dia inteiro cozinhando água.

A velha, lá da casa, só espiando. E a panela fumegando.

E o Pedro atiçando o fogo.

Não demorou muito a velha não agüentou a curiosidade e veio dar uma espiada. Passou perto, olhou, assuntou, e foi embora. O Pedro firme, atiçando o fogo.

No dia seguinte, panela no fogo, fervendo água, soltando fumaça. Pedro atiçando o fogo. A velha olhando de longe, lá de dentro da casa.

Até que ela não conseguiu mais se segurar de curiosidade. Saiu e veio negaceando, olhar de perto. O Pedro pensou: “É hoje!”.

* Contos populares para crianças da América Latina. São Paulo, Ática, 1993.

Catou umas pedras no chão, lavou bem e jogou dentro da panela. E ficou atiçando o fogo pra ferver mais depressa.

A velha não se conteve:

– Oi, moço, tá cozinhando pedra?

– Ora, pois sim senhora, dona – respondeu o Pedro. – Vou fazer uma sopa.

– Sopa de pedra? – perguntou a velha com uma careta. – Essa não, seu moço! Onde já se viu isso?

– Pois garanto que dá uma sopa pra lá de boa.

– Demora muito pra cozinhar? – perguntou a velha ainda duvidando.

– Demora um bocado.

– E dá pra comer?

– Claro, dona! Então eu ia perder tempo à toa?

A velha olhava as pedras, olhava pro Pedro. E ele atiçando o fogo, e a panela fervendo. A velha meio incrédula, meio acreditando.

– É gostosa, essa sopa? – perguntou ela depois de um tempo.

– É – respondeu o Malasarte. – Mas fica mais gostosa se a gente puser um temperinho.

– Por isso não – disse a velha. – Eu vou buscar.

Foi e trouxe cebola, cheiro-verde, sal com alho.

– Tomate a senhora não tem? – perguntou Pedro.

A velha foi buscar e voltou com três, bem maduros.

Pedro botou tudo dentro da panela, junto com as pedras. E atiçou o fogo.

– Vai ficar bem gostosa – disse ele. – Mas se a gente tivesse um courinho de porco...

– Pois eu tenho lá em casa – disse a velha. E foi buscar.

Couro na panela, lenha no fogo, a velha sentada espiando. Daí a pouco ela perguntou:

– Não precisa pôr mais nada?

– Até que ficava mais suculenta se a gente pusesse umas batatas, um pouco de macarrão...

A velha já estava com vontade de tomar a sopa, e perguntou:

– Quando ficar pronta, posso provar um pouco?

– Claro, dona!

Aí ela foi e trouxe o macarrão e as batatas.

O Malasarte atiçou o fogo, pro macarrão cozinhar depressa.

Daí a pouco a velha já estava com água na boca!

– Hum, a sopa tá cheirando gostosa! Será que as pedras já amoleceram?

Em vez de responder, o Pedro perguntou:

– A senhora não tem uma lingüicinha no fumeiro? Ia ficar tão bom...

Lá foi a velha de novo buscar a lingüiça.

Cozinha que cozinha, a sopa ficou pronta. Malasarte então pediu dois pratos e talheres, a velha trouxe.

O Pedro encheu os pratos, deu um pra ela. Separou as pedras e jogou no mato.

– Ué, moço, não vai comer as pedras?

– Tá doido! – respondeu o Malasarte. – Eu lá tenho dente de ferro pra comer pedra?

E tratou de se mandar o mais depressa que pôde.

Foi correndo pra venda, cobrar o dinheiro da aposta.

Zeus

Heloisa Prieto*

Para mim, é difícil explicar o que significa ser o deus dos deuses. Ter o poder supremo da decisão, determinar os destinos das criaturas do universo, manter a ordem e a justiça na terra e nos céus.

Amo o conhecimento, as luzes, a filosofia, as artes da cura e as grandes cidades. Amo também as mulheres. Jamais resisto aos seus encantos. Sou casado com Hera, deusa belíssima, protetora dos casamentos. Porém, embora eu a queira profundamente, continuo me apaixonando por lindas jovens. Foi desses amores proibidos por Hera que nasceram Atena, Apolo e Ártemis, por exemplo. Os ciúmes de minha mulher sempre me causaram inúmeros problemas e passei grande parte da vida protegendo os filhos nascidos de meus romances proibidos. Hera nunca aceitou minha principal missão divina que é fertilizar os seres, gerar criaturas excepcionais, aproximar os humanos dos deuses, criar jovens semideuses de talentos insuperáveis. Além disso, ela jamais compreendeu a solidão de quem tem o poder supremo e é responsável por todos os atos do universo.

Portanto, minha vida tem sido marcada pelas desavenças com Hera e pela disputa com meu próprio pai, Cronos, o impiedoso deus do tempo...

Minha luta contra o tempo

Fui criado por ninfas, no interior de uma gruta secreta, longe dos olhos de meu pai. Alimentado com mel e leite, fui muito amado por minhas doces protetoras.

Cresci desfrutando da beleza da natureza, caminhando pelos campos e praias, nadando em águas salgadas. Mas chegou o momento em que senti que precisava finalmente enfrentar meu próprio pai. Chamei Métis, a deusa da prudência, para que ela me aconselhasse. Como poderia conquistar o poder que fora destinado? Como poderia tornar-me o deus dos deuses, o senhor supremo do universo?

Os olhos penetrantes de Métis fitaram-me por alguns instantes antes que ela me dissesse o que fazer:

– Você tem irmãos, Zeus, e precisa salvá-los. Eles foram engolidos por Cronos, mas não estão mortos, e você poderá trazê-los de volta. Necessitará da ajuda deles para conseguir conquistar o lugar que lhe pertence. Deve apresentar-se diante de seu pai como se fosse um

* *Divinas aventuras – História da mitologia grega*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1998.

simples mortal e dar-lhe esta poção. – Métis entregou-me um lindo frasco de vidro que continha um líquido brilhante e prosseguiu: – Esta poção foi preparada por Hécata, a pedido de sua mãe. Quando Cronos a beber, seus irmãos desaparecidos ressurgirão. Juntos, vocês vencerão seu pai.

Quando entrei no luxuoso palácio de Cronos, aguardei na fila de mortais que lhe imploravam favores. Jovens apaixonadas que haviam perdido seus amados em guerras suplicavam a Cronos que ele fizesse o tempo voltar. Inútil. “O que passou, passou”, era o que ele lhes dizia, curta e secamente. Velhos apavorados diante da morte pediam-lhe que retardasse a passagem dos minutos. “O tempo não pára”, ele repetia, impassível. Filhos saudosos rogavam-lhe que ele apressasse as horas para que seus pais retornassem de perigosas viagens o mais rapidamente possível. “Mas o tempo voa! Por que querem mais rapidez ainda?”, ele respondia com um sorriso irônico.

Quando chegou minha vez, declarei:

– Eu não desejo nada, mestre do tempo. Quero apenas dar-lhe um presente. O tempo tem sido bondoso comigo, pois durante toda a minha vida só senti a felicidade.

Curioso, Cronos apanhou o belo frasco com seu líquido brilhante.

– O que é isso, meu jovem?

– Uma bebida de sabor inigualável, feita com mel de abelhas especialmente para Vossa Majestade.

Cronos sorriu e destampou o vidro. Olhei para o chão, tentando ocultar minha ansiedade. De um só gole, meu pai bebeu o conteúdo do frasco. E logo em seguida começou a contorcer-se. Abriu a boca, e dela saíram três minúsculos bebezinhos. As crianças foram iluminadas por raios de luz e, contrariando todas as leis do tempo, cresceram numa fração de segundo. Depressa me vi cercado por vários irmãos e irmãs que instantaneamente se posicionaram para enfrentar Cronos e seus ajudantes, os Titãs.

No entanto, como já disse, Cronos era o senhor absoluto do tempo. Embora fôssemos muitos e bem mais fortes, nossos movimentos foram retardados pela lenta passagem das horas e nossa luta acabou durando dez anos terrestres. Vencemos graças à ajuda dos Cíclopes, imensas criaturas com apenas um olho no meio da testa, que, como nós, haviam sido prejudicados por Cronos.

A cada um de nós, filhos e adversários de Cronos, foi entregue uma arma especial. Eu recebi os raios e trovões. Hades, meu valente irmão, recebeu um capacete mágico que o tornava invisível; e Posêidon, o magnífico deus dos mares, recebeu seu poderoso tridente, cujo golpe rompia terras e águas. E assim, munidos de novos poderes, enfim triunfamos.

Após nossa vitória, repartimos o universo. Hades decidiu reinar nos mundos subterrâneos e secretos, Posêidon, no universo marinho, e a mim foram dados os céus e o trono de senhor do universo.

Fui encarregado ainda de governar o destino dos homens. À porta de meu palácio, tenho dois enormes jarros. Um deles contém os bens da vida, e o outro, os males. Ao longo da existência de meus súditos humanos, espalho um pouco do conteúdo de cada um dos jarros. Infelizmente, já me descuidei algumas vezes; em consequência disso, certas pessoas foram premiadas com uma vida de alegrias, e outras, com uma vida de tristezas. Mas tenho sido cauteloso ultimamente. E também generoso. Em especial para com vocês, que agora me ouvem confessar esses segredos.

Zeus: Deus dos céus. Protege a ordem e a justiça.

Não sabia que era preciso

José Saramago*

Ao contrário do que afirmam os ingênuos (todos o somos uma vez por outra), não basta dizer a verdade. De pouco ela servirá ao trato das pessoas se não for crível, e talvez até devesse ser essa a sua primeira qualidade. A verdade é apenas meio caminho, a outra metade chama-se credibilidade. Por isso há mentiras que passam por verdades, e verdades que são tidas por mentiras.

Esta introdução, pelo seu tom de sermão da quaresma, prometeria uma grave e aguda definição de verdades relativamente absolutas e de mentiras absolutamente relativas. Não é tal. É apenas um modo de me sangrar em saúde, de esquivar acusações, pois, desde já o anúncio, a verdade que hoje trago não é crível. Ora vejamos se isto é história para acreditar.

O caso passa-se num sanatório. Abro um parêntese: o escritor português que escolhesse para tema de um romance a vida de sanatório, talvez não viesse a escrever *A montanha mágica* ou *O pavilhão dos cancerosos*, mas deixaria um documento que nos afastaria da interminável ruminação de dois ou três assuntos erótico-sentimental-burgueses. Adiante, porém, que esta crônica não é lugar de torneios ou justas literárias. Aqui só se fala de simplezas quotidianas, pequenos acontecimentos, leves fantasias – e hoje, para variar, de verdades que parecem mentiras. (Verdade, por exemplo, é o doente que entrava para o chuveiro, punha a água a correr, e não se lavava. Durante meses e meses não se lavou. E outras verdades igualmente sujas, rasteiras, monótonas, degradantes.)

Mas vamos à história. Lá no sanatório, dizia-me aquele amigo, havia um doente, homem de uns cinqüenta anos, que tinha grande dificuldade em andar. A doença pulmonar de que padecia nada tinha que ver com o sofrimento que lhe arrepanhava a cara toda, nem com os suspiros de dor, nem com os trejeitos do corpo. Um dia até apareceu com duas bengalas toscas, a que se amparava, como um inválido. Mas sempre em ais, em gemidos, a queixar-se dos pés, que aquilo era um martírio, que já não podia agüentar.

O meu amigo deu-lhe o óbvio conselho: mostrasse os pés ao médico, talvez fosse reumatismo. O outro abanava a cabeça, quase a chorar, cheio de dó de si mesmo, como se pedisse colo. Então o meu amigo, que lá tinha as suas caladas amarguras e com elas vivia, impacientou-se e foi áspero. A atitude deu resultado. Daí a dois dias, o doente dos pés chamou-o e anunciou-lhe que ia mostrá-los ao médico. Mas que antes disso gostaria que o seu bom conselheiro os visse.

* *A bagagem do viajante*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

E mostrou. As unhas, amarelas, encurvavam-se para baixo, contornavam a cabeça dos dedos e prolongavam-se para dentro, como biqueiras ou dedais córneos. O espetáculo metia nojo, revolvia o estômago. E quando perguntaram a este homem adulto por que não cortava ele as unhas, que o mal era só esse, respondeu: “Não sabia que era preciso”.

As unhas foram cortadas. Cortadas a alicate. Entre elas e cascos de animais a diferença não era grande. No fim de contas (pois não é verdade?), é preciso muito trabalho para manter as diferenças todas, para alargá-las aos poucos, a ver se a gente atinge enfim a humanidade.

Mas de repente acontece uma coisa destas, e vemo-nos diante de um nosso semelhante que não sabe que é preciso defendermo-nos todos os dias da degradação. E neste momento não é em unhas que estou a pensar.

Hoje de madrugada

Raduan Nassar*

O que registro agora aconteceu hoje de madrugada quando a porta do meu quarto de trabalho se abriu mansamente, sem que eu notasse. Ergui um instante os olhos da mesa e encontrei os olhos perdidos da minha mulher. Descalça, entrava aqui feito ladrão. Adivinhei logo seu corpo obsceno debaixo da camisola, assim como a tensão escondida na moleza daqueles seus braços, energéticos em outros tempos. Assim que entrou, ficou espremida ali no canto, me olhando. Ela não dizia nada, eu não dizia nada. Senti num momento que minha mulher mal sustentava a cabeça sob o peso de coisas tão misturadas, ela pensando inclusive que me atrapalhava nessa hora absurda em que raramente trabalho, eu que não trabalhava. Cheguei a pensar que dessa vez ela fosse desabar, mas continuei sem dizer nada, mesmo sabendo que qualquer palavra desprezível poderia quem sabe tranquilizá-la. De olhos sempre baixos, passei a rabiscar no verso de uma folha usada, e continuamos os dois quietos: ela acuada ali no canto, os olhos em cima de mim; eu aqui na mesa, meus olhos em cima do papel que eu rabiscava. De permeio, um e outro estalido na madeira do assoalho.

Não me mexi na cadeira quando percebi que minha mulher abandonava o seu canto, não ergui os olhos quando vi sua mão apanhar o bloco de rascunho que tenho entre meus papéis. Foi uma caligrafia rápida e nervosa, foi uma frase curta que ela escreveu, me empurrando o bloco todo, sem destacar a folha, para o foco dos meus olhos: “vim em busca de amor”, estava escrito, e em cada letra era fácil de ouvir o grito de socorro. Não disse nada, não fiz um movimento, continuei com os olhos pregados na mesa. Mas logo pude ver sua mão pegar de novo o bloco e quase em seguida devolvê-lo aos olhos: “responda” ela tinha escrito mais embaixo numa letra desesperada, era um gemido. Fiquei um tempo sem me mexer, mesmo sabendo que ela sofria, que pedia em súplica, que mendigava afeto. Tentei arrumar (foi um esforço) sua imagem remota, iluminada, provocadoramente altiva, e que agora expunha a nuca a um golpe de misericórdia. E ali, do outro lado da mesa, minha mulher apertava as mãos, e esperava. Interrompi o rabisco e escrevi sem pressa: “não tenho afeto para dar”, não cuidando sequer de lhe empurrar o bloco de volta, mas nem foi preciso, sua mão, com a avidez de um bico, se lançou sobre o grão amargo que eu, num desperdício, deixei escapar entre meus dedos. Mantive os olhos baixos, enquanto ela deitava o bloco na mesa com calma e zelo surpreendentes, era assim talvez que ela pensava refazer-se do seu ímpeto.

* *Menina a caminho e outros textos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

Não demorou, minha mulher deu a volta na mesa e logo senti sua sombra atrás da cadeira, e suas unhas no dorso do meu pescoço, me roçando as orelhas de passagem, raspando o meu couro, seus dedos trêmulos me entrando pelos cabelos desde a nuca. Sem me virar, subi o braço, fechei minha mão no alto, retirando sua mão dali como se retirasse um objeto corrompido, mas de repente frio, perdido entre meus cabelos. Desci lentamente nossas mãos até onde chegava o comprimento do seu braço, e foi nessa altura que eu, num gesto claro, abandonei sua mão no ar. A sombra atrás de mim se deslocou, o pano da camisola esboçou um vôo largo, foi num só lance para a janela, havia até verdade naquela ponta de teatralidade. Mas as venezianas estavam fechadas, ela não tinha o que ver, nem mesmo através das frinchas, a madrugada lá fora ainda ressonava. Espreitei um instante: minha mulher estava de costas, a mão suspensa na boca, mordida os dedos.

Quando ela veio da janela, ficando de novo à minha frente, do outro lado da mesa, não me surpreendi com o laço desfeito do decote, nem com os seios flácidos tristemente expostos, e nem com o traço de demência lhe pervertendo a cara. Retomei o rabisco enquanto ela espalmava as mãos na superfície, e, debaixo da mesa, onde eu tinha os pés descalços na travessa, tampouco me surpreendi com a artimanha do seu pé, tocando com as pontas dos dedos a sola do meu, sondando clandestino minha pele no subsolo. Mais seguro, próspero, devasso, seu pé logo se perdeu sob o pano do meu pijama, se esfregando na densidade dos meus pêlos, subindo afoito, me queimando a perna com sua febre. Fiz a tentativa com vagar, seu pé de início se atracou voluntarioso na barra, e brigava, resistia, mas sem pressa me desembarcei dele, recolhendo meus próprios pés que cruzei sob a cadeira. Voltei a erguer os olhos, sua postura, ainda que eloqüente, era de pedra: a cabeça jogada em arremesso para trás, os cabelos escorridos sem tocar as costas, os olhos cerrados, dois frisos úmidos e brilhantes contornando o arco das pálpebras, a boca escancarada, e eu não minto quando digo que não eram os lábios descorados, mas seus dentes é que tremiam.

Numa arrancada súbita, ela se deslocou quase solene em direção à porta, logo freando porém o passo. E parou. Fazemos muitas paradas na vida, mas supondo-se que aquela não fosse uma parada qualquer, não seria fácil descobrir o que teria interrompido o seu andar. Pode ser simplesmente que ela se remetesse então a uma tarefa trivial a ser cumprida quando o dia clareasse. Ou pode ser também que ela não entendesse a progressiva escuridão que se instalava para sempre em sua memória. Não importa que fosse por esse ou aquele motivo, só sei que, passado o instante de suposta reflexão, minha mulher, os ombros caídos, deixou o quarto feito sonâmbula.

Retrato em branco e preto

Tom Jobim e Chico Buarque*

Já conheço os passos dessa estrada
Sei que não vai dar em nada
Seus segredos sei de cor
Já conheço as pedras do caminho
E sei também que ali sozinho
Eu vou ficar tanto pior
O que é que eu posso contra o encanto
Desse amor que eu nego tanto
Evito tanto
E que no entanto
Volta sempre a enfeitiçar
Com seus mesmos tristes, velhos fatos
Que num álbum de retratos
Eu teimo em colecionar
Lá vou eu, de novo como um tolo
Procurar o desconsolo
Que cansei de conhecer
Novos dias tristes, noites claras
Versos cartas, minha cara
Ainda volto a lhe escrever
Para lhe dizer que isso é pecado
Eu trago o peito tão marcado
De lembranças do passado
E você sabe a razão
Vou colecionar mais um soneto
Outro retrato em branco e preto
A maltratar meu coração

* Ed. Musical Arlequim Ltda, 1968.

Aprender a linguagem que se escreve

Equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Ao lidar com a língua escrita, seja lendo ou escrevendo, toma-se consciência de duas coisas simultaneamente: do mundo e da linguagem. A língua serve exatamente para isso: para o discurso sobre o mundo.

David R. Olson¹

Vimos, na Unidade 9 do Módulo 1, a importância de configurar um contexto de letramento no processo de alfabetização; agora, na Unidade 6, discutimos com mais profundidade as questões relacionadas à aprendizagem da linguagem que se escreve. Vamos prosseguir recuperando os aspectos fundamentais apresentados ao longo desta unidade, voltada para a questão da formação de alunos capazes de produzir textos.

Quando nos referimos a situações de aprendizagem cujo conteúdo é a linguagem que se escreve, estamos falando de situações nas quais os alunos possam não só perceber que o texto escrito tem características particulares, que o diferenciam do texto oral, como também produzir textos usando a linguagem escrita. Mesmo os alunos que ainda não sabem ler nem escrever. Portanto, nosso desafio é pensar em quais seriam as melhores situações para que isso aconteça.

O papel da leitura no desenvolvimento da capacidade de produzir textos

Como podem as crianças desenvolver a idéia de que a linguagem falada e escrita não são a mesma coisa? Só pode haver uma resposta: escutando linguagem escrita lida em voz alta.

Frank Smith²

A leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos, pois por meio dela os alunos entram em contato com toda a riqueza e a complexidade da linguagem escrita. É também a leitura que contribui para ampliar a visão de mundo, estimular

¹ *O mundo no papel*. São Paulo, Ática, 1997.

² *Leitura significativa*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação entre a fala e a escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de texto, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita... só para citar algumas possibilidades.

A leitura compartilhada tem sido uma das estratégias mais eficientes para aproximar os alunos do mundo letrado, mesmo quando ainda não sabem ler. E a experiência tem mostrado que essa prática – muito importante para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos – pode ser facilmente incorporada à rotina diária do professor, qualquer que seja a idade e a condição social dos alunos.

Quando os alunos ainda não sabem ler, é o professor quem realiza as leituras, emprestando sua voz ao texto. Enquanto escutam leituras de contos, histórias, poemas etc. os alunos se iniciam como “leitores” de textos literários. Mas é preciso nunca esquecer que ler é diferente de contar. Ao ler uma história o professor deve fazê-lo sem simplificá-la, sem substituir termos que considera difíceis. Não é porque a linguagem é mais elaborada que o texto se torna incompreensível. É justamente o contato com a linguagem escrita como ela é que vai fazendo com que ela se torne mais acessível.

Ao escolher o livro, é importante que o professor considere a faixa etária de seu grupo e avalie a qualidade literária da obra – ou seja, se apresenta uma história envolvente, provida de nó dramático, de vocabulário complexo, de dilemas, conflitos, de encantamento, humor, surpresas, enfim, provida dos elementos que há milhares de anos prendem a atenção dos ouvintes ou leitores. Da mesma forma, é interessante evitar os livros que apresentam histórias moralizantes, com tramas insípidas, com vocabulário simplificado, reduzido. Esses livros não ajudam os alunos a estabelecer uma relação mais profunda com a literatura, não permitem que eles apreciem uma narrativa complexa e vivenciem as surpresas da linguagem metafórica, enfim, eles não convocam, não apaixonam.

Os recontos e as reescritas

É ouvindo contos que os alunos vão desde muito cedo se apropriando da estrutura da narrativa, das regras que organizam esse tipo particular de discurso. E é esse conhecimento que lhes possibilita compreender outras narrativas, recontá-las e reescrevê-las.

A reescrita é uma atividade de produção textual com apoio,³ é a escrita de uma história cujo enredo é conhecido e cuja referência é um texto escrito. Quando os alunos aprendem o enredo, junto vem também a forma, a linguagem que se usa para escrever, diferente da que se usa para falar. A reescrita é a produção de mais uma versão,⁴ e não a reprodução idêntica. Não é condição para uma atividade de reescrita – e nem é desejável – que o aluno memorize o texto. Para reescrever não é necessário decorar: o que queremos desenvolver não é a memória,

3 Ver *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1º e 2º ciclos) Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997, p. 74.

4 Os contos tradicionais, por exemplo, costumam ter várias versões.

mas a capacidade de produzir um texto em linguagem escrita. O conto tradicional funciona como uma espécie de matriz para a escrita de narrativas. Ao realizar um reconto, os alunos recuperam os acontecimentos da narrativa, utilizando, freqüentemente, elementos da linguagem que se usa para escrever. O mesmo acontece com as reescritas, pois ao reescrever uma história, um conto, os alunos precisam coordenar uma série de tarefas: eles precisam recuperar os acontecimentos, utilizar a linguagem que se escreve, organizar junto com os colegas o que querem escrever, controlar o que já foi escrito e o que falta escrever. Ao realizar essas tarefas os alunos estarão aprendendo sobre o processo de composição de um texto escrito.

Os gêneros...⁵

O conhecimento da linguagem que se escreve não se constitui só de narrativas. Os textos que existem no mundo têm diferentes formas, pertencem a diferentes gêneros que se constituem a partir do uso, e também é por meio do uso que são aprendidos.

Muito antes de saber ler e escrever convencionalmente, as crianças são capazes de reconhecer diferentes organizações discursivas: por exemplo, jamais confundiriam um conto com uma carta. Mas, para isso, é necessária a experiência com textos escritos. O que só é possível se alguém ler para elas. É a partir dessas leituras que os alunos vão se familiarizando com os diferentes gêneros, mesmo sem saber descrevê-los ou defini-los. Não há dificuldade em diferenciar um conto de fadas de uma carta, um bilhete ou uma receita. Isso é simples, tanto para os alunos que já aprenderam a ler como para os alunos que ainda não compreenderam o funcionamento do sistema de escrita. Para ditar uma carta, ou um conto, o conhecimento necessário é sobre as características formais desse gênero, independente de aquele que dita estar ou não alfabetizado.

Falando de alguns deles...

Um portador de grande variedade de textos com diferentes graus de complexidade é o jornal. Apesar de ser produzido para a leitura adulta, é um excelente material para aprender a ler, porque, entre outras coisas, tem o poder de trazer o mundo e os textos sobre o mundo para dentro da escola, além de ser um material barato e de fácil acesso.

Os bilhetes, por exemplo, são textos muito usados na vida social. Na vida escolar não é diferente. A escrita de bilhetes é uma prática recorrente nas salas de aula; são utilizados para trocar informações entre professores, entre classes, entre professores e pais, e também podem ser articulados com a produção de texto ficcional, como fez a professora Márcia quando propôs que os alunos escrevessem um bilhete para o personagem Renato, do livro *As bruxas*, avisando que a bruxa estava por perto.

Vimos também, na classe da professora Clélia, um grupo de crianças escrevendo as regras para a brincadeira pula-elástico: um texto instrucional. Esse tipo de texto, que tem

⁵ Os gêneros são mais detalhadamente explicados no texto "Linguagem, atividade discursiva e textualidade". *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1º e 2º ciclos) Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997, pp. 23-27.

como característica orientar as ações do leitor, é muito utilizado na vida cotidiana: para cozinhar seguindo uma receita, para montar um móvel, para manusear eletrodomésticos, para aprender um jogo etc.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e de grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino da língua escrita, e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. É que eles dizem respeito à aprendizagem de conhecimentos de naturezas distintas. A capacidade de grafar depende da compreensão do funcionamento do sistema de escrita, que em português é alfabético. Já a capacidade de redigir depende da possibilidade de dispor de um repertório de textos conhecidos, de referências intertextuais,⁶ e se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. É importante que o professor tenha claro que tão importante quanto aprender a escrever/grafar é aprender a escrever/redigir, isto é, aprender a produzir textos. E, para isso, é preciso aprender este outro tipo de linguagem: a linguagem escrita.

⁶ Ver *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1º e 2º ciclos) Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997, p. 26.

Chapeuzinho Vermelho

Versão dos Irmãos Grimm*

Era uma vez uma meninazinha mimosa, que todo o mundo amava assim que a via, mas mais que todos a amava a sua avó. Ela não sabia mais o que dar a essa criança. Certa vez, ela deu-lhe de presente um capuzinho de veludo vermelho, e porque este lhe ficava tão bem, e a menina não queria mais usar outra coisa, ficou se chamando Chapeuzinho Vermelho.

Certo dia, sua mãe lhe disse:

– Vem cá, Chapeuzinho Vermelho; aqui tens um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho, leva isto para a vovó; ela está doente e fraca e se fortalecerá com isto. Sai antes que comece a esquentar, e quando saíres, anda direitinha e comportada e não saias do caminho, senão podes cair e quebrar o vidro e a vovó ficará sem nada. E quando chegares lá, não esqueças de dizer bom-dia, e não fiques espiando por todos os cantos.

– Vou fazer tudo como se deve – disse Chapeuzinho Vermelho à mãe, dando-lhe a mão como promessa.

A avó, porém, morava lá fora na floresta, a meia hora da aldeia. E quando Chapeuzinho Vermelho entrou na floresta, encontrou-se com o lobo. Mas Chapeuzinho Vermelho não sabia que fera malvada era aquela, e não teve medo dele.

– Bom-dia, Chapeuzinho Vermelho – disse ele.

– Muito obrigada, lobo.

– Para onde vai tão cedo, Chapeuzinho Vermelho?

– Para a casa da vovó.

– E o que trazes aí debaixo do avental?

– Bolo e vinho. Foi assado ontem, e a vovó fraca e doente vai saboreá-lo e se fortalecer com o vinho.

– Chapeuzinho Vermelho, onde mora a tua avó?

– Mais um bom quarto de hora adiante no mato, debaixo dos três grandes carvalhos, lá fica a sua casa; embaixo ficam as moitas de avelã, decerto já sabes isso – disse Chapeuzinho Vermelho.

O lobo pensou consigo mesmo: “Esta coisinha nova e tenra, ela é um bom bocado que será ainda mais saboroso do que a velha. Tenho de ser muito esperto, para apanhar as duas”.

Então ele ficou andando ao lado de Chapeuzinho Vermelho e logo falou:

* Jakob e Wilhelm Grimm. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo, Paulus, 1989.

– Chapeuzinho Vermelho, olha só para as lindas flores que crescem aqui em volta! Por que não olhas para os lados? Acho que nem ouves o mavioso canto dos passarinhos! Andas em frente como se fosses para a escola, e no entanto é tão alegre lá no meio do mato.

Chapeuzinho Vermelho arregalou os olhos, e quando viu os raios de sol dançando de lá para cá por entre as árvores, e como tudo estava tão cheio de flores, pensou: “Se eu levar um raminho de flores frescas para a vovó, ela ficará contente; ainda é tão cedo, que chegarei lá no tempo certo”.

Então ela saiu do caminho e correu para o mato, à procura de flores. E quando apanhava uma, parecia-lhe que mais adiante havia outra mais bonita, e ela corria para colhê-la e se embrenhava cada vez mais pela floresta adentro.

O lobo, porém, foi direto para a casa da avó e bateu na porta.

– Quem está aí fora?

– É Chapeuzinho Vermelho, que te traz bolo e vinho, abre!

– Aperta a maçaneta – disse a vovó –, eu estou muito fraca e não posso me levantar.

O lobo apertou a maçaneta, a porta se abriu, ele foi, sem dizer uma palavra, direto para a cama da vovó e engoliu-a. Depois, ele se vestiu com a roupa dela, pôs a sua touca na cabeça, deitou-se na cama e puxou o cortinado.

Chapeuzinho Vermelho, porém, correu atrás das flores, e quando juntou tantas que não podia carregar mais, lembrou-se da vovó e se pôs a caminho da sua casa. Admirou-se ao encontrar a porta aberta, e quando entrou, percebeu alguma coisa tão estranha lá dentro, que pensou: “Ai, meu Deus, sinto-me tão assustada, eu que sempre gosto tanto de visitar a vovó!”. E ela gritou:

– Bom-dia!

Mas não recebeu resposta. Então ela se aproximou da cama e abriu as cortinas. Lá estava a vovó deitada, com a touca bem afundada na cabeça, e um aspecto muito esquisito.

– Ai, vovó, que orelhas grandes que você tem!

– É para te ouvir melhor!

– Ai, vovó, que olhos grandes que você tem!

– É para te enxergar melhor.

– Ai, vovó, que mãos grandes você tem!

– É para te agarrar melhor.

– Ai, vovó, que bocarra enorme que você tem!

– É para te devorar melhor.

E nem bem o lobo disse isso, deu um pulo da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho.

Quando o lobo satisfez a sua vontade, deitou-se de novo na cama, adormeceu e começou a roncar muito alto. O caçador passou perto da casa e pensou: “Como a velha está roncando hoje! Preciso ver se não lhe falta alguma coisa”. Então ele entrou na casa, e quando olhou para a cama, viu que o lobo dormia nela.

– É aqui que eu te encontro, velho malfeitor – disse ele –, há muito tempo que estou à tua procura.

Aí ele quis apontar a espingarda, mas lembrou-se de que o lobo podia ter devorado a vovó, e que ela ainda poderia ser salva. Por isso, ele não atirou, mas pegou uma tesoura e começou a abrir a barriga do lobo adormecido. E quando deu algumas tesouradas, viu logo o vermelho do chapeuzinho, e mais um par de tesouradas, e a menina saltou para fora e gritou:

– Ai, como eu fiquei assustada, como estava escuro lá dentro da barriga do lobo!

E aí também a velha avó saiu para fora ainda viva, mal conseguindo respirar. Mas Chapeuzinho Vermelho trouxe depressa umas grandes pedras, com as quais encheu a barriga do lobo. Quando ele acordou, quis fugir correndo, mas as pedras eram tão pesadas, que ele não pôde se levantar e caiu morto.

Então os três ficaram contentíssimos. O caçador arrancou a pele do lobo e levou-a para casa, a vovó comeu o bolo e bebeu o vinho que Chapeuzinho Vermelho trouxera, e logo melhorou, mas Chapeuzinho Vermelho pensou: “Nunca mais eu sairei do caminho sozinha, para correr dentro do mato, quando a mamãe me proibir fazer isso”.

Chapeuzinho Vermelho*

Era uma vez uma menina muito bonita e graciosa. No lugar onde morava, não havia ninguém que não gostasse dela, porque, além de tudo, a menina era também meiga e gentil para com todos.

Como era a única neta, a avó fazia de tudo para vê-la feliz. Estava sempre lhe dando presentes. Uma vez, lhe deu uma capinha de veludo vermelho, com capuz. A menina gostou tanto do presente que sempre estava com ele. E ficava tão engraçadinha assim vestida que logo todas as pessoas passaram a chamá-la de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho pediu para ela ir à casa da vovó levar uma cesta com um bolo, frutas e uma garrafa de vinho. A vovó estava doente e fraca e precisava se alimentar bem para ficar boa.

A mãe de Chapeuzinho recomendou muito que ela não se distraísse pelo caminho. Mandou que ela fosse direitinho para a casa da vovó, sem parar ou sair da estrada.

A menina prometeu fazer tudo como a mãe pedia.

A casa da vovó ficava a meia hora de distância dali, seguindo por uma estrada que atravessava a floresta. E lá se foi Chapeuzinho Vermelho, muito séria, sem olhar para os lados, quando de repente encontrou o lobo.

Chapeuzinho nunca tinha visto o lobo antes, e não sabia como ele era malvado. Por isso, não sentiu medo algum e, quando ele lhe deu bom-dia, respondeu sorrindo, com muita gentileza.

– Aonde você vai assim tão cedo, Chapeuzinho Vermelho? – o lobo perguntou.

– Vou à casa da vovó! – respondeu a menina, sem parar de andar.

– E o que você leva nessa cestinha?

– Um bolo, frutas e uma garrafa de vinho! – ela explicou. – Minha vovó está muito doente e não tem ninguém para ajudá-la, por isso é que estou indo para lá.

– Hum! – fez o lobo, já lambendo os beiços. – E onde é que mora sua vovó, Chapeuzinho?

– Numa casinha perto daqui, na beira desta floresta. Aquela casinha cercada de laranjeiras, acho que o senhor sabe qual é! – respondeu a menina, sempre caminhando, sem olhar para os lados.

* Autoria desconhecida.

Enquanto isso, o lobo pensava consigo: “Hum! Hoje vou passar bem! Esta menina é um delicioso petisco! Por isso, preciso agir rápido, assim poderei comer as duas, ela e a avó”.

Sempre lembrando as recomendações da mãe, Chapeuzinho Vermelho continuava andando, sem olhar para os lados e sem parar um instante. E o lobo, para distraí-la, começou a dizer:

– Olhe como é bonita a floresta, Chapeuzinho Vermelho! Veja quantas flores lindas há por aqui! Você não deveria andar desse jeito, olhando só para o chão, tão séria como se estivesse indo para a escola! Aqui na floresta as coisas são tão divertidas!

E a menina, levada pelas palavras do lobo, acabou olhando ao redor. Estava um dia magnífico. Os raios de sol, passando por entre os galhos das árvores, deixavam a floresta tão bonita que Chapeuzinho Vermelho não resistiu. E, ao ver tantas flores à beira da estrada, pensou: “Eu bem que poderia levar um buquê para a vovó! Ela vai ficar contente e, além disso, ainda é tão cedo que não vou me atrasar muito!”. Assim, saiu do caminho para colher as flores. Mas, como elas eram umas mais bonitas que as outras, começou a se embrenhar cada vez mais na floresta. E ficou tão entretida que nem percebeu quando o lobo saiu correndo.

Com as explicações de Chapeuzinho não foi difícil para ele encontrar a casinha cercada de laranjeiras. Ao chegar, o lobo bateu bem de leve na porta.

– Quem é? – perguntou lá de dentro a avozinha.

– Sou eu, vovó, sua neta! – disse o lobo, afinando a voz.

– Entre, querida! – respondeu a boa velhinha, achando que era Chapeuzinho Vermelho.

– É só puxar a trameia da porta! Estou muito fraca e não posso me levantar da cama.

O lobo abriu a porta e, sem dizer nenhuma palavra, avançou na direção da vovozinha e a engoliu de uma só vez. Depois, vestiu sua camisola, colocou a touca na cabeça e deitou-se na cama para esperar a menina.

Enquanto isso, Chapeuzinho Vermelho tinha se esquecido da vida, colhendo flores para a vovó. Quando já havia colhido tantas que quase não conseguia carregá-las, lembrou-se das recomendações da mãe e, assustada, retomou apressadamente o caminho.

Ao chegar encontrou a porta aberta e, achando aquilo esquisito, entrou na casa pé ante pé. Lá dentro começou a sentir muito medo e pensou: “Por que será que estou com tanto medo?”. Para ter certeza de que nada estava acontecendo, gritou bem alto:

– Bom dia, vovó!

Como ninguém respondesse, Chapeuzinho Vermelho aproximou-se da cama. A vovó estava com uma aparência muito estranha, com a touca cobrindo-lhe o rosto inteiro. E tinha as orelhas tão grandes que a menina se assustou:

– Nossa, vovó! Que orelhas grandes a senhora tem!

– São para melhor ouvir você, minha netinha! – respondeu o lobo, disfarçando a voz.

– Oh, vovó! E que olhos grandes a senhora tem!

– São para vê-la melhor, minha netinha!

– E essas mãos enormes?

– São para agarrar você!

– Ai, vovó – disse Chapeuzinho Vermelho, assustada. – E que boca medonha a senhora tem!

– É para melhor devorá-la! – disse o lobo, saltando sobre a menina, e engoliu-a de uma vez. E lá se foi também a pobre Chapeuzinho Vermelho direto para a barriga do comilão.

O lobo, satisfeito da vida e com a pança cheia, resolveu tirar uma soneca. Muito sossegado, deitou-se na cama da vovó e dormiu profundamente. Mas ele roncava tanto e tão alto que um caçador que por ali passava ouviu os roncos e pensou: “Nossa, a pobre velhinha deve estar passando mal! Vou entrar e ver se ela está precisando de alguma coisa!”.

E qual não foi sua surpresa ao encontrar o lobo, todo regalado, dormindo na cama da vovó!

– Seu malandro! – disse então o caçador. – Há tanto tempo que estou à sua procura! Até que enfim chegou a hora de você pagar por todas as maldades que fez!

E, depois de dizer isso, preparou a espingarda e mirou bem para dar cabo do malvado. Mas quando seu dedo já ia puxar o gatilho, lembrou-se da velhinha. Pensou que talvez o lobo a tivesse comido e que, quem sabe, ainda fosse possível salvá-la. Por isso, pegou uma faca afiada, e com ela abriu a barriga do lobo com muito cuidado. Assim que deu os primeiros cortes, viu surgir o capuz vermelho da menina, que logo pulou de dentro da barriga do lobo, dizendo:

– Ai! Que medo eu passei! Como é escuro lá dentro!

Em seguida saiu também a vovó. Estava fraca e respirando com dificuldade, mas não demorou a se recuperar.

Chapeuzinho Vermelho e o caçador resolveram pregar uma peça no lobo. Costuraram sua barriga, juntaram suas patas e amarraram uma à outra, fazendo um nó bem apertado.

Assim, quando o malvado acordou e quis sair correndo dali, ele tropeçou, levou um tombo e morreu.

Chapeuzinho, a vovó e o caçador ficaram muito contentes com isso. Festejaram cantando, comendo o bolo e as frutas e brindando com o vinho.

Por fim, o caçador tirou a pele do lobo e a levou para casa, para usar como tapete.

Chapeuzinho Vermelho, depois que o susto tinha passado, pensou: “Nunca mais vou sair da estrada e ficar andando pela floresta quando a mamãe me proibir de fazer isto!”.

Depois foi correndo para casa, para contar à mamãe o que tinha acontecido.

Chapeuzinho e o Lobo Mau

Pedro Bandeira*

Há muito, muito tempo, havia uma menininha que estava começando a crescer. Por isso, ganhou uma capinha vermelha e todo mundo passou a chamá-la de Chapeuzinho Vermelho.

Chapeuzinho tinha mamãe e tinha vovó.

Devia também ter papai e vovô, mas nenhum deles entra nesta história.

Naquele tempo, não havia televisão, e as vovós, em vez de fazer tricô e assistir novela, faziam tricô e comiam doces.

Por isso, era costume todas as netinhas levar doces para as vovozinhas, e não as vovozinhas trazerem doces para as netinhas, como hoje em dia.

Certa vez, quando a mamãe estava preparando a cestinha para Chapeuzinho levar doces para a Vovó, a menina perguntou:

– Que pãezinhos são esses, mamãe?

– Chamam-se brioches, Chapeuzinho - respondeu a mamãe.

Na verdade, como esta história é francesa, Chapeuzinho sabia muito bem o que eram brioches. Mas dessa vez a menina resolveu fazer essa pergunta para a mãe porque você nasceu no Brasil e pode não saber o que são brioches.

Agora você já sabe: brioches são uns pãezinhos franceses muito gostosos.

– Chapeuzinho – recomendou a mãe. – Está na hora de levar a cestinha de doces para a Vovó. Mas não vá pela estrada da floresta, que lá é muito perigoso!

– Hum... Está bem, mamãe.

Pronta a cesta, com brioches e tudo, Chapeuzinho deu uma beijoca na mãe e saiu pulando alegremente para a casa da Vovó.

Enquanto pulava, a menina ia pensando:

“Pela estrada que dá volta no lago? Ah, por lá demora muito! Vou mesmo é pela estrada da floresta, que é muito mais bonita! Afinal, eu até já ganhei um chapeuzinho vermelho e posso muito bem escolher os meus próprios caminhos, em vez de andar sempre pelos caminhos dos adultos, não é?”

E continuou com seus pulinhos na direção da floresta.

* *Chapeuzinho e o Lobo Mau*. São Paulo, Quinteto Editorial, 1997.

Acontece que, naquele tempo, todos os lobos viviam soltos e famintos pela floresta e não em jardins zoológicos, onde eles ficam instalados com muito mais conforto e comem toda a comida que querem.

Mas, como lobo não é burro, qualquer um deles prefere ficar faminto e solto do que alimentado e preso, não é?

E, naquela floresta, havia um lobo especialmente esperto e terrivelmente faminto.

Enquanto Chapeuzinho atravessava a floresta, o Lobo pensava:

“Hum... está na hora do almoço. Aliás, faz três dias que está na hora do almoço e eu não almocei ainda. Mas, que barulho é esse? Ah! É uma menininha! E com uma cestinha de comida! Vou me esconder atrás desta árvore para ver onde ela vai...”

Sem saber o que estava para acontecer, Chapeuzinho vinha correndo atrás de uma borboleta, quando ouviu uma voz:

– Psiu... menininha! – chamava o Lobo, escondido atrás da árvore.

– Hein? Quem está falando?

– Sou eu – mentiu o Lobo. – O vento que atravessa as folhas das árvores...

– Ahn... Bom dia, Seu Vento...

– Bom dia. Como é o seu nome?

– Isso eu não sei, porque todo mundo que escreveu minha história nunca se lembrou de dizer qual é o meu nome de verdade. Mas meu apelido eu sei. Todos me chamam de Chapeuzinho Vermelho.

– Oh, mas que lindo nome! E o que você leva aí?

– Na cestinha? Tem bolo de chocolate...

– Ai! – gemeu a fome do Lobo.

– ...tem torta de amoras...

– Ui! – torceu-se a barriga do Lobo.

– ...e tem brioques!

– Ai! Ui! – fez o Lobo, que também era francês e sabia muito bem o que são brioques.

– O que foi, Seu Vento? Por que o senhor está gemendo? Estranhou a menininha.

– Ah, não é nada – mentiu o lobo, que era um grande mentiroso. – É que eu estou ventando em cima de uma árvore de espinhos...

Já com um plano terrível em sua cabeça de lobo, o lobo perguntou:

– E aonde vai você com todos esses doces?

– Vou levar para a Vovó, que mora do outro lado da floresta.

– Hum...que menina boazinha! Do outro lado da floresta, é? Hum... Mas não posso ficar mais conversando com você. Tenho de ventar em outras partes. Adeus! Uuuuuuu...

Chapeuzinho parou, pensou e achou que aquele barulho era mais uivo de lobo que ventada de vento, só que não podia ficar parada e pensando o dia todo e continuou seu caminho.

Como lobo corre muito e menina corre pouco, o lobo chegou primeiro na casa da Vovó e bateu logo na porta: Toc, toc!

– Quem é? – perguntou a Vovó, lá de dentro.

– Sou eu – respondeu o malandro do Lobo, disfarçando o vozeirão. – Sua netinha!
– Chapeuzinho Vermelho! Que bom que você veio me visitar! Pode entrar, a porta está aberta.

A porta fez nhéééc!... e, na soleira da porta, a Vovó viu...

– A uva! – adiantaria aquele leitor que ainda se lembra das lições da cartilha.

Só que a Vovó não viu nenhuma uva.

O que a Vovó viu foi...

– O lobo! Socorro!

Quem visse uma vovó gordinha como aquela duvidaria que ela pudesse fugir até de tartaruga.

Mas o que estava à frente da Vovó não era uma tartaruga. Era um lobo.

A Vovó tentou fugir pela porta dos fundos, mas o Lobo era rápido, e ficava mais rápido ainda quando estava faminto.

Abriu um bocão enorme e... nhac! – engoliu a Vovó inteirinha!

– Nham, nham! – fez o Lobo, satisfeito. – Não deu nem pra sentir o gosto, mas deu pra encher uma boa parte da minha barriga tão vazia! Agora é só esperar pela sobremesa... Uma menina gorduchinha e uma cesta cheia de doces e de brioches!

O Lobo estava satisfeitíssimo e planejou uma forma divertida de esperar pela sobremesa:

– Tive uma idéia! Mas que lobo esperto que eu sou! Vou me disfarçar de avó para enganar a netinha!

Foi espiar nas gavetas da Vovó e encontrou tudo o que queria. Pôs-se na frente do espelho e começou a vestir-se de avó.

– Primeiro a camiseta... isso! Agora uma touca e, por fim... hum, está faltando alguma coisa... deixa ver...

O que estaria faltando para o lobo ficar igualzinho à Vovó?

Foi aí que o pezão do Lobo esbarrou em alguma coisa que a Vovó tinha deixado cair quando foi engolida por ele.

– Os óculos da Vovó! É isso! Ah, que maravilha! Estou tal qual a velha!

Nesse momento, bateram de leve na porta: Tic, tic!

Mais que depressa, o Lobo enfiou-se na cama e fez voz de velha:

– Quem é? Quem está aí?

– Sou eu, sua netinha.

– Pode entrar, Chapeuzinho – convidou o Lobo, já lambendo os beiços...

A menina entrou e, no quarto meio escuro, olhou para o lado da cama.

Lá estava um vulto de touca enfiado debaixo da colcha.

Não parecia nada com a Vovó, mas a menina sabia que, se alguém estava deitado naquela cama, com aquela touca e com aqueles óculos, esse alguém só poderia ser a Vovó.

Mesmo assim, Chapeuzinho resolveu tirar as dúvidas:

– Como a senhora está diferente, Vovó...

– Você acha, Chapeuzinho?

- Por que esses olhos tão grandes?
- Para te ver melhor... – uivou o Lobo.
- E por que essas orelhas tão grandes?
- Para te ouvir melhor, minha querida...
- Mas por que essa boca tão grande, Vovozinha?
- Queres saber? – riu-se o Lobo. – Queres mesmo? Então... é pra te comer!
- Socorro! – gritou a menina. – O Lobo!

O bicho pulou de camisola e tudo para pegar a menina, só que esqueceu de tirar os óculos, que eram muito bons para olhos de vovó, porém péssimos para olhos de lobo.

Resultado: o Lobo não viu direito aonde ia e foi cravar os dentes no pé da cama!

Sem perder nem um minuto, Chapeuzinho correu para fora.

O Lobo abriu a boca para livrar os dentes do pé da cama e também correu para fora, atrás da Chapeuzinho.

A menina levou muito a sério aquela brincadeira de pegador, só que não adiantou nada.

O Lobo veio por trás com aquele bocão e... nhac! – engoliu também a menina com chapeuzinho vermelho e tudo!

– Ah, ah, ah! Que delícia! Agora, sim, a minha barriga pode parar de roncar de fome!

Naquele instante, apareceu um lenhador, que há tempos estava atrás daquele lobo malvado. Chegou e achou estranho aquela vovó tão peluda, de camisola e com uma barriga tão grande.

– Ouvi uma gritaria por aqui... – disse o lenhador, meio desconfiado, ajeitando a espingarda que trazia. – Você sabe o que foi?

Com vovó e com menina, o Lobo até que podia, mas, com um lenhador fortão, a coisa era diferente.

O jeito era disfarçar. E o melhor meio de disfarçar é ir logo dando bronca:

– Vê se dobra a língua! Quem lhe deu licença de me chamar de “você”? Seu malcriado! Eu sou uma senhora!

O lenhador achou meio estranha aquela voz de falsete e estranhou mais ainda aquela vovó com uma barriga quase estourando a camisola...

– Desculpe, dona... Mas eu estou achando a senhora uma vovó meio diferente...

Naquele momento, a barriga do Lobo roncou.

Foi mais do que um ronco. Foi...

– Um pum! – diria um leitor mais safadinho.

Sem brincadeira, tá? Esta história está chegando ao seu ponto mais importante e é melhor prestar atenção em vez de ficar fazendo brincadeiras!

O que saía da barriga do Lobo era mesmo um pedido de ...

– Socorro! Estamos aqui!

– Aqui? – desorientou-se o Lenhador, sem saber de onde vinha aquela voz tão fina e abafada.

– Aqui onde?

– Aqui! Dentro da barriga do Lobo!

O lenhador nunca tinha ouvido barriga falar e, como era muito inteligente, logo percebeu o que estava acontecendo.

– Seu malvado! Você não é senhora coisa nenhuma! Na certa é o lobo que ando perseguindo!

– Socorro! Socorro! – repetiu a vizinha da Vovozinha dentro da barriga do Lobo.

– Socorro! – remedou o Lobo, apavorado, tentando fugir para a floresta, de camisola e tudo.

Mas estava pesadíssimo depois daquela dupla refeição.

Foi só o Lenhador levantar a espingarda e... pimba! – lá estava o malvado no chão, derrubado por um tiro certeiro!

– Que horror! Esse lobo deve ter engolido alguém! O que é que eu faço agora?

De dentro da barriga morta do Lobo veio uma vizinha muito fina:

– Abra a barriga do Lobo, Seu Lenhador!

O Lenhador não perdeu tempo. Pegou um enorme facão e... zip! – abriu a barriga do Lobo de cima a baixo!

Lá dentro, abraçadinhas, estavam uma velha e uma menina!

– Que bom! – aliviou-se o Lenhador. – Vocês estão vivas!

As duas, Vovó e menina, saíram de dentro do Lobo, aliviadas:

– Minha netinha!

– Vovó!

– O senhor nos salvou, Seu Lenhador! – agradeceu a menina. – Nós já estávamos sufocadas, dentro daquela barriga horrível! Muito obrigada!

– Não há de quê... O que importa é que agora esse Lobo malvado não vai devorar mais ninguém!

– Que bom, Seu Lenhador! Agora estamos sossegadas – agradeceu a Vovó. – E o senhor está convidado a tomar lanche conosco.

E a história teve um final feliz, com todo mundo comendo bolo de chocolate, torta de amoras e... brioques.

Você sabe o que são brioques? Brioques são pãezinhos franceses que...

Eu já disse isso tudo?

Bom, então a história acabou.

Com licença, que eu já vou indo, porque essa história de brioques me deu uma fome!

Um imenso lápis vermelho

Fanny Abramovich*

Para Paulo Freire,
verdadeiro mestre e estrela-guia.

Penso no meu depoimento. Escrever algumas páginas sobre o meu professor inesquecível. Sinto cócegas, revejo cicatrizes. Reflito, recordo, seleciono. Faço recortes e colagens de fotografias que a memória atíça e traz à tona. *Flashes* e mais *flashes* pipocando. Rodopios.

Lembrei, revi, me revi em várias fases de minha vida escolar. Sorri com algumas recordações, me espantei com outras. Percebi que sabia o nome e visualizava a figura de todas as que me ensinaram no pré e no primário. No ginásio, já não afluíam tão facilmente. Muitos professores, de muitas matérias, de muitas escolas (mudei várias vezes de escola durante o meu período de aprendizagem regular. Em geral, por puro fastio e canseira). Figuras meio enevoadas, embaçadas, se misturando e se mesclando nas cirandas de cobranças.

Do normal e do cursinho, só alguns. E forçando muito a memória. A escola, decididamente, já não era o eixo da minha vida. Da Faculdade de Pedagogia da USP recordo todos. Não com nome e sobrenome. Suas características marcantes ressurgiram com nitidez, sem sombras (provavelmente por terem sido poucos e as brigas muitas), nem sempre acompanhadas de elogios ou saudades. Honestamente, sem entusiasmo, constatando que deixaram poucas marcas em mim. Também, eles não eram meu mundo. Explicadores de visões de mundo. Tacanhas ou fragmentadas e reacionárias para minhas convicções políticas da época. E com pouca sustentação teórica na minha já alentada prática diária de professora, coordenadora, orientadora. Estimulantes para o atrito, para a polêmica ou invenção de jeitos de infernizar suas vidas. Verdade verdadeira, poucos somaram. Nesse período, minhas fontes de aprendizagem eram a política estudantil e partidária, os grupos de teatro, os festivais de cinema europeu, o trabalho exigente e cobrante, os namorados, as leituras infindas, as conferências sobre qualquer assunto

* *Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores.* São Paulo, Gente, 1997.

embasbacando e questionando, a Biblioteca Municipal abrindo o mundo... Tudo muito mais fumegante e atiçador do que as mediócras e pretensiosas aulas do curso de Pedagogia.

Como eleger o inesquecível? O professor Roque Spencer Maciel de Barros, reacionário respeitador das convicções alheias e que me ensinou a fazer estudos monográficos da obra de Rousseau na faculdade de Pedagogia?? Tia Arminda, que desde o pré-primário nunca esqueceu o dia dos meus anos e me telefonava alegremente para dar um beijo, durante décadas?? Dona Nicota, que me alfabetizou com o mesmo método e cartilha que tinha usado com meu pai, demonstrando cabalmente como era inquieta e buscante???

O professor Jofre, do ginásio, que me enlouqueceu com equações de segundo grau que nunca consegui entender a que vinham, pra que serviam e por que existiam?? Dona Eneida, a temida, que exigia teoremas na ponta da língua, incompreensíveis e causadores de colite pubertária?? O professor Benjamim, na escola normal, que insistia em que se desenhasse – na lousa – coqueiros e jangadas, árvores frondosas e ondas do mar, em plena São Paulo desvairada, jurando que era pedagógico?? A professora de Latim (de quem não lembro mais o nome) exigindo a cantilena do *rosa, rosae, rosam* e do *qui, quae, quod... conosco ninguém pode...* Ou o professor de Desenho Geométrico querendo o uso dominado dos compassos e transferidores, com tinta nanquim e caneta de pena, para resolver problemas que eu não fazia a menor idéia do que tratavam, provocando paralisia motora e mental simultânea e incontestemente sujeira nas imaculadas blusas brancas do uniforme??

O professor Saraiva, de Geografia, no ginásio, por quem nutri uma paixão avassaladora e definitiva e por quem desenhava mapas completos cobertos com raspa de lápis colorido embebido em algodão?? Amor que traí na série seguinte, suspirando pelo Lourenço, jovem e atlético monitor do laboratório de Ciências?? Alguns senhores completamente gagás, que falavam sobre o nada durante horas, cuspidando palavras – *latu sensu* – em nossas irritadas faces?? Dona Ary, do admissão, que tinha nome de homem e portava um bigodinho fino, mui estranho?? A fofqueira dona Maria Alice, que ministrava Trabalhos Manuais e que queria saber da vida de alguns artistas de teatro e televisão que eu conhecia (mas não tanto quanto inventava para seu gozo, espanto e profundo prazer...)? O professor Messias, desfilando sempre com um espantoso e apertado paletó xadrez, ensinando o idioma anglo com pronúncia de Tatuí, que até hoje martela sofredamente em meus ouvidos?? Dizia silabadamente e sem constrangimento algum: *Ai si shi iesterdi... Juro, I never forget...*

O professor Severo – nunca um nome foi mais justo –, crente de que a Estatística era a única medida pra exata e plena compreensão do universo e que oferecia anos ao seu lado, mandando tantas vezes pra dependência quantas julgasse necessárias, até que esse instrumento básico do conhecimento pedagógico fosse dominado?? (Sem ter sido nenhum somatório em nível nenhum.) Dona Carolina Bori, inteligente, eficiente, ampliando nossas inquietudes e fazendo mergulhar nos mistérios da Psicologia Dinâmica?? O professor Antônio Cândido, cujas aulas segui como ouvinte, com volúpia insaciável e total

arrebatamento?? Dona Mariinha Werebe, convicta da certitude da orientação educacional e abridora pras leituras minuciosas e ideologicamente corretas, ampliando sempre o limite da sala de aula e nos fazendo andarilhar pelo universo da educação compromissada com a transformação do homem e do sistema??

Não, não foi nenhum deles. De alguns me lembro pela cordialidade, disponibilidade, de outros pela presença entusiasmada ou risonha. Outros me divertiram pela incompetência e burrice espantosas. Alguns por ser capazes e amantes de seu ofício e estimuladores de um mergulho mais intenso e mexetivo na sua matéria. Registros afetivos, aplauditivos, afastativos. Traços da fisionomia, contornos não de todo claros, sublinhação de uma ou mais características. Com distanciamento ou muito afeto. De modo intenso ou com intensas e vividas saudades. De poucos, muitos, com imensa ternura e derramada amorosidade.

Para lembrar com as evocações nítidas dos sentimentos que me provocou e ter como parâmetro por décadas, elejo dona Linda. Assim, sem sobrenome. Será que as professoras das primeiras séries tinham sobrenome??? Ela foi minha professora no terceiro ano primário.

Fui sua aluna no Colégio Batista Brasileiro, em Perdizes, bairro de São Paulo, onde freqüentava o semi-internato. Lá, maravilhada com os belos bosques, com a magia do flanelógrafo, com a diversidade apetitosa e convidativa da cantina, com o galpão enorme destinado a jogar queimada, com a portinhola escondida na rua lateral por onde se entrava para as aulas, com a imponente e bela escadaria da frente, com a biblioteca vasta, as inúmeras saletas com piano, os cultos protestantes e seus hinos glorificadores, eu, menina judia, passeava por esse mundo durante todo o dia. Absolutamente fascinada!

Na classe mista, meninos e meninas impecavelmente uniformizados, limpos, alvejantes, com toda a vastidão do material escolar facilmente encontrável (segundos para localizar o que a mestra exigia...), viviam experiências pedagógicas marcantes com dona Linda.

Pra mim, ela era uma mulher enorme, de tamanho descomunal, gordíssima, quase um gigante... Não sei se era bonita ou feia para os padrões da época. Guardo a imagem dum rosto severo e de cabelos enrolados num coque. Roupas neutras, sem originalidade embasbacante nem marca pessoal. Tão uniformizada quanto nós. Que idade teria??? Não faço idéia... Pra mim, era velha. Talvez fosse uma garota recém-formada... Brava, sem sorrisos, incapaz dum gesto carinhoso ou dum afago especial. Duro, mal-humorada, seca são os primeiros adjetivos que me ocorrem. Não me vem nenhuma imagem cálida, acolhedora, chamante.

Dona Linda enfatizava o aprendizado da dedo-duragem. Quando saía da classe, escolhia um dos alunos para ir ao quadro-negro, onde deveria marcar com todas as letras o nome de qualquer colega que piscasse ou se mexesse. E anotar quantas vezes esses atos atentatórios eram cometidos, contabilizando risquinhos e mais risquinhos. Registro absoluto da infração. Esse poder sobre toda a classe, por minutos que pareciam séculos, era conferido ao aluno como forma de apreço e consideração. Isto é, o bom estudante

merecia controlar toda a classe, trair os amigos e até colocar os desafetos em dia. Tornava-se uma figura tão ameaçadora quanto a professora ausente. Claro, autoridade de plantão não pode ser contestada.

Tinha, obviamente, a verdade ao seu lado e o direito de fazer justiça e ser participante da punição. Dona Linda não era muito versada em sentimentos de culpa.

Ela também possuía uma fé inabalável no processo de limpar a boca. Literalmente. Ouvindo um palavrão (o que poderia se dizer na época e nesse espaço cristão??) ou algo considerado, por ela, como não pronunciável, imediatamente se munia de água e sabão para que o orador mudasse seu repertório verbal e retirasse tal vocábulo de sua boca... Se não produzisse o efeito radical desejado, à água era somado algum remédio, líquido, pimenta ou condimento de sabor intolerável e a partir daí... silêncio ou gagueira. Sem meias medidas para o que lhe desagradasse. Rapidez na ação e certeza convicta das reações. Nenhuma dúvida ou questionamento sobre os possíveis efeitos colaterais...

O instrumento de trabalho favorito de dona Linda era um imenso lápis vermelho, todo-poderoso, que sublinhava erros do ditado ou da cópia, anunciava desacertos nas respostas dos questionários, riscava soluções de problemas de aritmética, exigia repetição infinita de equívocos cometidos até a resposta única e certa ser incorporada... Vez ou outra, elogiava, mas sem muito entusiasmo nem eloquência. Terrorífico!!! Passados tantos anos, ainda sinto calafrios com a lembrança desse lápis inclemente. Capaz de apontar para exercícios extras na hora do recreio, o dobro de lição de casa, ficar sozinho na imensa escola até terminar tudo, copiar vinte vezes a grafia correta de cada palavra escrita de modo errado e outras alternativas lúdicas e estimulantes para qualquer criança.

Fervorosa entusiasta da compreensão do desvio através da repetição sucessiva, propunha – não brandamente – que se escrevessem cem vezes, sem aspas e obviamente sem carbono (existiria na época?), juramentos como: “Nunca mais falarei quando não for perguntado”, “Nunca mais falarei um palavrão”, “Nunca mais assoprarei a resposta para o colega” e outras variações sobre o tema. As palavras certamente não seriam essas. Mas o espírito, sim. Solidariedade e espontaneidade não faziam parte dos compêndios pedagógicos nos quais se baseava dona Linda. Muito menos fazia idéia de quando se forma a noção do *nunca*...

Seus lemas: Punição sempre! Na dúvida, vá ficar de castigo! Repetição de qualquer informação até sabê-la de cor, sem hesitações nem paradas indicativas de alguma incerteza. Consideração para com os melhores alunos e expectativa de puxa-saquismo da parte deles. Risadas, só fora da classe. Isso, na época em que se dizia que a escola era risonha e franca... Seguramente, não com ela.

Dona Linda era uma sádica de plantão permanente. Sem disfarces nem nuances. Sem atenuantes. As quatro horas de aula diárias com ela eram sufoco completo. Sem pausa para respirar, da entrada à saída. Vivia no medo permanente de uma reação momentânea sua, das possibilidades infinitas do depois. Pouco imaginativa, repetia os castigos. Comprazia-se em antecipar que eles viriam. Era só aguardar. Os alunos, em estado de taquicardia permanente.

Lembro mal as informações escolares que recebi de dona Linda (e eu era uma das melhores alunas da turma). Sei que tudo era decorado. Afluentes de cada margem do rio Amazonas, paradas em cada cidade de todas as linhas ferroviárias do Estado de São Paulo, nome de capitais de remotos e inlocalizáveis países, datas de momentos históricos ditos relevantes, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum, coletivos de substantivos... Tudo fundamental e cristalino para a curiosidade duma garota de 9 anos de idade, vivendo na capital. Não me lembro de histórias comoventes (só as contadas pelo pastor Enéas Tognini nos cultos diários), de cantorias desvairadas, de brincadeiras descompromissadas, de gostosuras envolventes. Não havia surpresas, tenho certeza. Monótona e previsível rotina de cinco dias por semana durante todo um ano.

E as sabatinas??? Provocadoras de insônia precoce, de tensão muscular. Exasperação nervosa, pavor de não corresponder às expectativas. Muito pior, a chamada repentina para dar uma resposta breve, impessoal e correta ao tópico em questão. Em voz alta, de pé, perfilada ao lado da carteira. Sem direito a dúvidas nem hesitações. Tinha que ser igualzinho ao escrito no livro usado e no caderno ditado e copiado. Paralisia momentânea, puxada na barra da saia e nas escorregadias meias soquete, suor frio e surto de mudez.

Lembro que, com ela, vivia a rigidez, a dureza, a cobrança permanente. E o medo!!! Que toda a alegria da minha idade, do espaço encantado do colégio, só era vivida no recreio, nunquinha em sala de aula. Que a soltura dos jogos no bosque, no pátio se contrapunha à fila permanente da classe: para entrar, pra saudar quem quer que fosse, pra lhe dizer bom-dia, pra responder argüições, pra sair... Até para ir ao banheiro, só com autorização especial sua. Estado de continência e de alerta permanente. Estilo militar à risca.

Dona Linda me deixou a marca da déspota não-esclarecida. Daquelas que têm e detêm o poder pelo poder. Não como demonstração de experiência, de clareza, de levar a classe a efetivar uma proposta... Nada disso. A sua autoridade como demonstração permanente de força e de controle, mesmo quando estivesse distante da sala, dos alunos. Um único critério e uma única regra do jogo: AQUI QUEM MANDA SOU EU, não importa se com ou sem razão, por que ou pra que... Vale mais meu berro do que uma discussão. Vale mais meu lápis vermelho do que outro jeito de resolver o problema, mesmo que a resposta final esteja certa. Arrepiante!!

Eu adorava o Colégio Batista Brasileiro. Saí de lá quando terminei o primário e voltei, alguns anos depois, para concluir o normal. Qual não foi o meu espanto quando, numa manhã, dei de cara, num dos corredores, com uma mulher pequena, nem magra nem gorda, nem velha nem jovem, que me cumprimentou sorridente. Não tinha idéia de quem fosse. Era dona Linda, destituída do tamanho-do-medo. Foi aí que compreendi o que significava a proporção afetiva para a criança: os objetos, as pessoas, os lugares têm o tamanho da sua importância e significado interno e nunca a sua dimensão real, concreta, exata, objetiva.

Eu, menina judia, tive o meu primeiro contato com a onipresença e com a

onisciência através de dona Linda. Foi difícil ao pastor tentar me explicar esses atributos divinos de outra forma...

Quando comecei a dar aulas para crianças. Busquei vários caminhos. Quis momentos divertidos, alegres, cheios de surpresas. Quis momentos organizados, concentrados, produtivos. Quis que vivessem, experimentassem, sentissem gostosuras e importâncias. Que se encantassem, que crescessem. Quis ter um relacionamento aberto, poroso, ser respeitada. Não sabia como, claro... Mas lá no fundinho intuía que não seria – jamais – pelas vias, atalhos e pontes de dona Linda. Com ela aprendi, claramente, como não queria ser. Nem remotamente. Pra nenhum aluno. Nunca. Foi meu modelo, meu paradigma. Atenção!!! Cuidado!!! Olha o olho, o lápis vermelho, o berro de dona Linda. Quando escorregava, sabia por quê. Até a pele reagia. A garganta diminuía a intensidade do grito, o olhar se abrandava, o sorriso vinha e se transformava em sonora gargalhada. Funcionou. Fui cúmplice e não carrasca de meus alunos.

E como é bom, gostoso, encontrar nas madrugadas da vida os hoje adultos que foram meus alunos quando pequenos me olhando com olhos piscando como crianças, baita sorriso aberto, abração apertado e comovido e ainda certa cumplicidade no ar a me dizer: “Oi, Fannyzinha. E aí? Tudo bem??”. Suspiro aliviada. Contentona. Plena. Aprendi mesmo!!! Consegui não ser dona Linda. Amém!!!

Papos

Luis Fernando Veríssimo*

- Me disseram...
- Disseram-me.
- Hein?
- O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”.
- Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”?
- O quê?
- Digo-te que você...
- O “te” e o “você” não combinam.
- Lhe digo?
- Também não. O que você ia me dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
- Partir-te a cara.
- Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
- É para o seu bem.
- Dispensó as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
- O quê?
- O mato.
- Que mato?
- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouvia bem?
- Eu só estava querendo...
- Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!
- Se você prefere falar errado...
- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?
- No caso... não sei.
- Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
- Esquece.
- Não. Como “esquece”? Você prefere falar errado? E o certo é “esquece” ou “esqueça”?

* *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, pp. 65-66.

Ilumine-me. Me diga. Ensine-lo-me, vamos.

– Depende.

– Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.

– Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.

– Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dás. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.

– Por quê?

– Porque, com todo este papo, esqueci-lo.

A terra onde não se morre nunca

Italo Calvino*

Certo dia, um jovem disse:

– Não me agrada muito esta história de que um dia todos devem morrer: quero procurar a terra onde não se morre nunca.

Despede-se do pai, da mãe, dos tios e primos, e parte. Anda dias, anda meses, e a todos os que encontrava perguntava se sabiam lhe ensinar o caminho do lugar onde não se morre nunca: mas ninguém sabia. Um dia encontrou um velho, com uma barba branca até o peito, que empurrava uma carriola cheia de pedras. Perguntou-lhe:

– Sabe me indicar onde é o lugar em que não se morre nunca?

– Não quer morrer? Fique comigo. Enquanto eu não tiver terminado de transportar com a minha carriola toda aquela montanha, pedra por pedra, você não há de morrer.

– E quanto tempo vai levar para desmanchá-la?

– Vou levar cem anos.

– E depois deverei morrer?

– Não há outro jeito.

– Não, este não é o lugar para mim: quero ir a um lugar onde não se morra nunca.

Cumprimenta o velho e segue em frente. Anda que anda, e chega a um bosque tão grande que parecia sem fim. Havia um velho com uma barba até o umbigo que cortava galhos com uma podadeira. O jovem lhe perguntou:

– Por favor, um lugar onde não se morra nunca, sabe me dizer onde é?

– Fique comigo – disse-lhe o velho. – Enquanto eu não tiver cortado o bosque inteiro com a minha podadeira, você não há de morrer.

– E quanto tempo vai levar?

– Hum! Duzentos anos.

– E depois deverei morrer do mesmo jeito?

– Certamente. Não lhe basta?

– Não, este não é o lugar para mim: vou em busca de um lugar onde não se morra nunca.

Despediram-se, e o jovem seguiu adiante. Depois de alguns meses, chegou à beira-

* *Fábulas italianas*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1992.

mar. Havia um velho com a barba até os joelhos, que observava um pato beber água do mar.

– Por favor, conhece o lugar onde não se morre nunca?

– Se tem medo de morrer, fique comigo. Olhe: enquanto este pato não tiver enxugado o mar com seu bico, você não há de morrer.

– E quanto tempo vai levar?

– Cerca de trezentos anos.

– E depois será preciso que eu morra?

– E o que pretende? Quantos anos mais gostaria de viver?

– Não: tampouco este lugar serve para mim; tenho que ir para onde não se morre nunca.

Retomou o caminho. Uma noite chegou a um palácio magnífico. Bateu, e quem abriu foi um velho com a barba até os pés:

– O que deseja, bom jovem?

– Estou a procura do lugar onde não se morre nunca.

– Então acertou. Este é o lugar onde não se morre nunca. Enquanto ficar aqui comigo, esteja seguro de que não morrerá.

– Finalmente! Andei um bocado! Este é exatamente o lugar que procurava. Mas e o senhor? Está contente de que eu esteja aqui?

– Claro que sim, muito contente: vai me fazer companhia.

Assim o jovem se estabeleceu no palácio com aquele velho e levava vida de senhor. Passavam os anos e ninguém se apercebia: anos, anos e anos. Um dia o jovem disse ao velho:

– Puxa vida, junto com o senhor a gente se sente realmente bem, mas gostaria de ir ver como andam meus parentes.

– Mas que parentes você quer ir ver? A esta altura estão todos mortos há muito tempo.

– Bem, que quer que lhe diga? Tenho vontade de rever minha terra natal, e quem sabe não encontro os filhos dos filhos dos meus parentes.

– Se está mesmo decidido, vou lhe ensinar como deve fazer. Vá até a estrebaria, pegue meu cavalo branco, que possui a virtude de andar como o vento, mas lembre-se de não descer jamais da sela, por nenhuma razão, pois, se descer, morrerá no mesmo instante.

– Fique tranquilo, não desmonto: tenho muito medo de morrer!

Foi à estrebaria, preparou o cavalo branco, montou e lançou-se com a força do vento. Passa no lugar em que encontrara o velho com o pato: onde antes ficava o mar agora havia um grande prado. De um lado havia uma pilha de ossos do velho. “Veja só”, disse o jovem consigo mesmo, “fiz bem em seguir adiante; se tivesse ficado com esse aí a esta hora também eu estaria morto!”

Continuou seu caminho. Onde existia aquele grande bosque que um velho devia cortar com a podadeira, agora havia um descampado: não se via mais nem uma árvore. “Também junto com este aqui”, pensou o jovem, “já estaria morto há um bom tempo!”

Passou pelo lugar onde existia aquela enorme montanha que um velho devia desmanchar pedra por pedra: agora havia uma planície achatada como um bilhar.

– Com este aqui já estaria mais do que morto!

Anda que anda, e chega à terra natal, mas esta mudara tanto que não reconhecia mais. Procura sua casa, mas não existia mais nem mesmo a rua. Pergunta pelos seus, porém ninguém jamais ouvira seu sobrenome. Ficou mal. “É melhor que regresse logo”, disse para si mesmo.

Virou o cavalo e tomou o caminho de volta. Não estava nem mesmo na metade do caminho quando encontrou um carreteiro, que conduzia uma carroça cheia de sapatos velhos, puxada por um boi.

– Senhor, faça uma caridade! – disse o carreteiro. – Desça um momento e me ajude a levantar esta roda, que saiu fora da trilha.

– Tenho pressa, não posso descer da sela – disse o jovem.

– Conceda-me esta graça, veja que estou sozinho, a noite vem chegando...

O jovem se apiedou dele e desmontou. Ainda estava com um pé no estribo e outro no chão quando o carreteiro o agarrou por um braço e disse:

– Ah! Finalmente o peguei! Sabe quem sou? Sou a Morte! Está vendo todos aqueles sapatos furados ali na carroça? São todos os que me fez gastar para correr atrás de você. Agora consegui! Todos têm que acabar nas minhas mãos, não há escapatória!

E ao pobre jovem, também a ele só restou morrer.

Curupira

Versão lida para as crianças

Curupira estava andando distraidamente pela floresta, quando ouviu um barulho parecido com trovão que vinha do meio da clareira. Saiu correndo e começou a bater nas árvores pra que elas acordassem. Afinal, o Curupira sempre faz isso quando pressente chuva. Ele avisa as árvores para que elas resistam melhor ao mau tempo.

– Puxa! Vem aí um temporal daqueles! – exclamou o indiozinho dos pés voltados para trás.

– Acorda, Curupira! Hoje você está no mundo da lua! Isso não é chuva, ora não é. Isso é malvadeza do homem contra os animais, respondeu uma daquelas árvores que tem mais de cem anos de experiência.

Mas como nessa manhã o Curupira estava mais enamorado do que nunca pela beleza das flores e dos frutos, ele não percebeu que aquele estrondo não vinha do céu.

Ao ouvir essas palavras Curupira não se conteve e saiu em disparada. Afinal, se tem algo que ele não perdoa é alguém que maltrate os inofensivos habitantes da floresta.

A poucos metros dali, o Curupira viu uma cena que lhe cortou o coração. Um daqueles “valentes” caçadores estava escondido entre as árvores esperando mais uma de suas vítimas.

- Ho! Ho! Ho! Acho que é meu dia de sorte. Vou caçar essa onça lindona pra fazer um tapete com ela, disse o homem perverso.

- Isso é o que você pensa! Enquanto eu for o protetor das matas, homem com espingarda será mal recebido aqui.

Depois de dizer essas palavras, o Curupira saltou para o meio da clareira bem na frente do destruidor da natureza. E a única coisa que se pôde ouvir em toda a floresta foi o grito do Curupira:

- Iáááhhh!!! Caçador, saia daqui com ligeireza ou te transformo em sobremesa!

O caçador nem podia acreditar naquilo que seus olhos viam: o Curupira estava ali com seus cabelos da cor do fogo, todo arrepiado. E pulava de um lado para o outro, soltando assovios ensurdecedores por entre seus dentes verdes.

E assim o caçador foi logo aceitando o conselho do Curupira. Abandonou a espingarda e... pernas pra que te quero.

Dizem que ele está correndo até hoje!

Curupira

Versão recontada

Texto produzido oralmente por um aluno da Educação Infantil, gravado e transcrito pela professora Regina.

Era o Curupira conversando com as árvores e quando foi conversar com mais duas árvores e falou mó. Quando disse ao vivo as três árvores o Curupira e ele pensou em assustar o caçador. Quando ele disse A, A, A, A e o Curupira falou co i ele com seus dentes verde saiu correndo gritando.

Curupira

Versão revisada pelos alunos

O Curupira gostava de conversar com as árvores. Ele ouviu um barulho de trovão mas ele não percebeu que vinha da clareira, na floresta. O Curupira falou para as árvores ficarem firmes e quando foi conversar com mais uma árvore falou para ela ficar bem firme por causa do temporal.

A árvore falou pro Curupira que ele estava viajando na lua. A árvore falou que era o caçador matando os bichos.

O caçador falou:

- Ho, ho, ho, que linda onça, vou matar esta onça para fazer um belo tapete

- Não vai não! Enquanto eu estiver vivo ninguém destruirá a minha floresta, disse o Curupira.

O Curupira pulou no meio da clareira e disse:

- IAAA! Saia com ligeireza senão te transformo em sobremesa!

O curupira soltou um assobio ensurdecador, com seus dentes verdes, com cabelo cor de fogo.

O caçador seguiu o conselho do Curupira e pernas pra que te quero. Dizem que o caçador está correndo até hoje de medo do Curupira.

*Revisão de texto**

Um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita) é o das atividades de revisão de texto. Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento – parte integrante do próprio ato de escrever – é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria, e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das idéias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto.

A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos.

Para os escritores iniciantes, assim mesmo, esta pode ser uma tarefa complexa, pois requer distanciamento do próprio texto, procedimento difícil especialmente para crianças

* *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série. Brasília, MEC/SEF, 1997, pp. 53-54.*

pequenas. Nesse caso, é interessante utilizar textos alheios para serem analisados coletivamente, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos.

Quer seja com toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos.

Roteiro para planejamento de atividade

Revisão coletiva de texto

Nome do professor _____

Série _____

Duração aproximada _____

Texto a ser revisado _____

Organização do espaço _____

Consigna (explicação dada pelo professor sobre o que os alunos devem fazer)

Objetivos

- Possibilitar que o aluno ponha em jogo seus conhecimentos lingüísticos acerca da linguagem que se escreve em relação ao texto que se está revisando.
- Possibilitar a reflexão sobre os aspectos relacionados à organização do discurso escrito e do conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem.
- Possibilitar que na atividade de revisão o aluno se coloque na perspectiva de analista do texto para melhorá-lo (modificar, substituir, suprimir, rememorar partes do texto).

Principais desafios colocados para os alunos

- Revisar coletivamente um texto tendo como foco o discurso.
- Colocar-se no papel de leitor e ser capaz de substituir, retirar ou modificar o texto a fim de melhorá-lo.

Procedimentos didáticos

Os alunos precisam

- conhecer o texto fonte, que deu origem ao que está sendo revisado;
- oferecer sua contribuição coordenando as diferentes idéias, tendo em vista um acordo sobre a forma final;
- esperar sua vez de falar.

O professor precisa

- identificar aspectos que precisam ser melhorados como repetições, falta de informações, necessidade de substituições etc.;
- organizar o espaço e o agrupamento tendo em vista um trabalho coletivo;
- orientar os alunos quanto à participação: cada um terá sua vez de falar e todos devem trazer suas contribuições;
- informar aos alunos que a revisão será feita por partes e em mais de uma aula, se for preciso;
- ler o trecho a ser revisado para que os alunos possam perceber o que precisa ser melhorado;
- ler o texto revisado para que possam observar se está bom ou se é necessário acrescentar ou retirar mais alguma coisa.

Revisão do texto “A lenda dos diamantes”

Relatório reflexivo

Antes de iniciar a leitura do registro da professora Rosalinda, vale esclarecer que todo o trabalho de revisão do texto “A lenda dos diamantes” faz parte de um projeto que prevê como produto final um livro contendo as lendas preferidas da turma.

Hoje já se sabe que “os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada [...] e quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe [...]”.*

No interior de um projeto, a revisão deixa de ser uma prática isolada, sem qualquer sentido, e passa a ter significado, favorecendo, assim, uma atitude mais intencional e ativa dos alunos no desenvolvimento de seus procedimentos de revisão.

Texto produzido em 21 de agosto de 2000 pelos alunos Renato, Wilker e Johnny.**

NUMA TRIBO VEVIA DOIS JOVEN O GUERREIRO ITAGIBÁ E A FORMOSA POTIRA ELES SE AMAVAM TANTÃO NUMA SERTA LUA UNIRÃO SUAS AUMAS NUM RITUAU DE AMOR TUDO FICAVA BEM CE A GUERRA NÃO CHAMASSE OS HOMENS DA TRIBO MULHERES MENINAS E MENINOS FORÃO SIDISPIDINDO DOS HOMENS NUMA TARDE SURGIL A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ CHEIA DE INDIO QUE NÃO DAVA VER A FIGURA DO SEU AMADO OS INDIOS ABACHARÃO A CABEÇA IN SINAL DE RESPEITO E CHOROU TODA SUA DOR O DEUS TUPÃ NUCA VIU UM AMOR TÃO GRANDE E VERDADEIRO DE UMA INDIA POR UM INDIO ELE TRANFANMO AS LACRIMA DA POTIRA EM DIAMANTES

Depois de ler, reler e pensar muito sobre esse texto, resolvi discutir com a classe se estava completo, se haviam escrito a lenda inteira, se precisava melhorar alguma coisa, pois o mesmo faria parte do nosso livro de lendas.

Antes de pedir que lêssemos juntos, coloquei o texto na lousa com a ortografia corrigida por mim. Não queria que eles discutissem a ortografia e sim se o texto estava completo, fácil de entender, agradável de ler.

* Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série. Brasília, MEC/SEF, 1997.

** Alunos da 1ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Octávio Pereira Lopes, ano letivo de 2000.

**Texto organizado pela professora
sem os erros ortográficos**

NUMA TRIBO VIVIA DOIS JOVENS O GUERREIRO ITAGIBÁ E A FORMOSA POTIRA ELES SE AMAVAM TANTO NUMA CERTA LUA UNIRAM SUAS ALMAS NUM RITUAL DE AMOR TUDO FICAVA BEM SE A GUERRA NÃO CHAMASSE OS HOMENS DA TRIBO MULHERES MENINAS E MENINOS FORAM SE DESPEDINDO DOS HOMENS NUMA TARDE SURTIU A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ CHEIA DE ÍNDIOS QUE NÃO DAVA VER A FIGURA DO SEU AMADO OS ÍNDIOS ABAIXARAM A CABEÇA EM SINAL DE RESPEITO E CHOROU TODA SUA DOR O DEUS TUPÃ NUNCA VIU UM AMOR TÃO GRANDE E VERDADEIRO DE UMA ÍNDIA POR UM ÍNDIO ELE TRANSFORMOU AS LÁGRIMAS DA POTIRA EM DIAMANTES

Texto após 1ª revisão

NUMA TRIBO VIVIAM DOIS JOVENS O GUERREIRO ITAGIBÁ E A FORMOSA POTIRA ELES SE AMAVAM TANTO NUMA CERTA LUA ELES UNIRAM SUAS ALMAS NUM RITUAL DE AMOR TUDO FICARIA BEM SE A GUERRA NÃO CHAMASSE OS HOMENS DA TRIBO MULHERES MENINAS E MENINOS FORAM SE DESPEDINDO DOS HOMENS POTIRA PASSAVA AS MANHÃS AS TARDES E O COMEÇO DAS NOITES ESPERANDO A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ VOLTAR NUMA TARDE SURTIU A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ CHEIA DE ÍNDIOS QUE NÃO DAVA PARA VER A FIGURA DO SEU AMADO O CORAÇÃO DE POTIRA DISPAROU NÃO SABIA SE ERA DE MEDO OU ALEGRIA OS ÍNDIOS ABAIXARAM SUAS CABEÇAS EM SINAL DE RESPEITO POTIRA FICOU CABISBAIXA E PERCEBEU QUE SEU AMADO HAVIA MORRIDO E CHOROU TODA A DOR QUE ESTAVA DENTRO DE SEU PEITO CHOROU TANTO QUE O DEUS TUPÃ NUNCA VIU UM AMOR TÃO GRANDE E VERDADEIRO DE UMA ÍNDIA POR UM ÍNDIO ELE FICOU COMOVIDO E TRANSFORMOU AS LÁGRIMAS DE POTIRA EM DIAMANTES

Na primeira leitura algumas crianças disseram que faltava contar mais sobre o amor dos dois. Sugeri que lessem esse trecho e dissessem até onde estava escrito sobre o amor deles. Disseram que era até "ritual de amor". Circulei esse trecho e pedi que observassem se estava claro para o leitor que eles se amavam muito. Acharam que sim e continuamos.

Leram o pedaço que falava da guerra. Alguns queriam que aparecesse que a guerra era em território vizinho, mas a maioria não concordou em acrescentar essa informação.

Continuamos a leitura e foi muito interessante: todos perceberam que faltava o pedaço em que Potira ficava esperando Itagibá. A Kezia, uma aluna que em relação ao sistema de escrita encontra-se em uma hipótese de escrita silábica, ditou: "Potira passava as manhãs, as tardes e o começo das noites esperando a canoa que levará Itagibá voltar". A contribuição de Kezia comprovou que não é preciso estar alfabetizado para identificar problemas num texto e conseguir melhorá-lo. Na seqüência foram acrescentando alguns outros dados no texto e paramos por aí.

Agora estou pensando em como continuar essa revisão. Pensei em colocar na lousa a primeira versão do texto revisado e discutir a segmentação em parágrafos e a pontuação. Não sei se vou dar conta de fazer essa discussão com eles, mas minha idéia é pedir que olhem nos livros de histórias e percebam a organização gráfica do texto: por que tem blocos de frases separados, o uso dos pontos, vírgulas etc.

Depois disso vou recuperar no texto – pontuado e segmentado em parágrafos – os problemas ortográficos do original para corrigirmos coletivamente.

Resultado da 2ª revisão, 29 de agosto de 2000

Texto após 1ª revisão

NUMA TRIBO VIVIAM DOIS JOVENS O GUERREIRO ITAGIBÁ E A FORMOSA POTIRA ELES SE AMAVAM TANTO NUMA CERTA LUA ELES UNIRAM SUAS ALMAS NUM RITUAL DE AMOR TUDO FICARIA BEM SE A GUERRA NÃO CHAMASSE OS HOMENS DA TRIBO MULHERES MENINAS E MENINOS FORAM SE DESPEDINDO DOS HOMENS POTIRA PASSAVA AS MANHÃS AS TARDES E O COMEÇO DAS NOITES ESPERANDO A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ VOLTAR NUMA TARDE SURGIU A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ CHEIA DE ÍNDIOS QUE NÃO DAVA PARA VER A FIGURA DO SEU AMADO O CORAÇÃO DE POTIRA DISPAROU NÃO SABIA SE ERA DE MEDO OU ALEGRIA OS ÍNDIOS ABAIXARAM SUAS CABEÇAS EM SINAL DE RESPEITO POTIRA FICOU CABISBAIXA E PERCEBEU QUE SEU AMADO HAVIA MORRIDO E CHOROU TODA A DOR QUE ESTAVA DENTRO DE SEU PEITO CHOROU TANTO QUE O DEUS TUPÃ NUNCA VIU UM AMOR TÃO GRANDE E VERDADEIRO DE UMA ÍNDIA POR UM ÍNDIO ELE FICOU COMOVIDO E TRANSFORMOU AS LÁGRIMAS DE POTIRA EM DIAMANTES

Texto com parágrafos e pontuação inseridos pelos alunos

NUMA TRIBO VIVIAM DOIS JOVENS, O GUERREIRO ITAGIBÁ E A FORMOSA POTIRA. ELES SE AMAVAM TANTO E NUMA LUA CERTA ELES UNIRAM SUAS ALMAS NUM RITUAL DE AMOR.

TUDO FICARIA BEM SE A GUERRA NÃO CHAMASSE OS HOMENS DA TRIBO. MULHERES, MENINAS E MENINOS FORAM SE DESPEDINDO DOS HOMENS POTIRA PASSAVA AS MANHÃS, AS TARDES E O COMEÇO DAS NOITES ESPERANDO A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ VOLTAR.

NUMA TARDE SURGIU A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ CHEIA DE ÍNDIOS QUE NÃO DAVA PARA VER A FIGURA DE SEU AMADO. O CORAÇÃO DE POTIRA DISPAROU, NÃO SABIA SE ERA DE MEDO OU ALEGRIA. OS ÍNDIOS DESCERAM DE SUA CANOA, ABAIXARAM SUAS CABEÇAS EM SINAL DE RESPEITO. POTIRA FICOU CABISBAIXA E PERCEBEU QUE SEU AMADO HAVIA MORRIDO.

ELA CHOROU TODA A DOR QUE ESTAVA DENTRO DE SEU PEITO.

CHOROU TANTO QUE O DEUS TUPÃ NUNCA VIU UM AMOR TÃO GRANDE E VERDADEIRO DE UMA ÍNDIA POR UM ÍNDIO, FICOU COMOVIDO E TRANSFORMOU AS LÁGRIMAS DE POTIRA EM DIAMANTES.

Coloquei a versão a que chegamos na aula anterior na lousa. Leram o texto em voz alta e perguntei se estava bom para colocarmos no nosso livro. Disseram que estava ótimo. Insisti perguntando se não faltava nada. Depois da minha insistência ficaram meio em dúvida. Pedi que cada um abrisse o livro levado para ler em casa e olhasse se havia algo nos textos dos livros que não havia no nosso texto. A Beatriz olhou o livro que levava e disse que no nosso texto não tinha ponto final. A partir daí perceberam também que faltavam vírgulas. Insisti para que observassem, se além disso, não havia algo diferente nos livros, que nosso texto não tinha. Renato disse que havia alguns espaços maiores no começo de algumas linhas de seu livro de história e foi dizendo que isso se chamava parágrafo.

Fui discutindo e tentando explicar o que realmente são parágrafos (e como é difícil explicar isso!!!). Pedi que lessem e me dissessem até onde no texto contava sobre o amor de Potira e Itagibá. Fiz algumas intervenções, e assim fomos discutindo e marcando os parágrafos. Nessa hora, ainda queriam mudar o texto. Precisei insistir muito para que deixássemos isso para outro dia.

Foi muito trabalhoso fazer com que as crianças refletissem sobre os parágrafos. Em alguns momentos nem eu mesma sabia se determinado trecho era num parágrafo ou em outro. Para muitas crianças a necessidade de parágrafos ainda não se coloca, para outras já está passando da hora de fazer essa discussão.

Fico imaginando, alguns anos atrás, eu tentando “ensinar” parágrafos para meus alunos. Com certeza eu discursava, discursava e ninguém entendia nada. Que coisa mais maluca!

Com a atividade de hoje ficou mais claro ainda que a competência de revisar textos tem de ser construída com as crianças. E que é muito importante o planejamento cuidadoso da atividade, focando um aspecto de cada vez a ser revisado. Só assim o professor poderá fazer as intervenções adequadas e necessárias.

Bom, vamos ao próximo passo: digitar o texto pontuado e segmentado em parágrafos, com os problemas ortográficos do original e amanhã, 31 de agosto, fazer a revisão da ortografia.

Resultado da 3ª revisão, 31 de agosto de 2000

Texto com erros ortográficos da versão original

NUMA TRIBO VEVIA DOIS JOVEN, O GUERREIRO ITAGIBÁ E A FORMOSA POTIRA. ELES SE AMAVAM TANTÃO E NUMA LUA SERTA ELES UNIRÃO SUAS AUMAS NUM RITUAU DE AMOR.

TUDO FICARIA BEM CE A GUERRA NÃO CHAMASSE OS HOMENS DA TRIBO. MULHERES, MENINAS E MENINOS FORÃO SIDISPIDINDO DOS HOMENS. POTIRA PASSAVA AS MANHÃS, AS TARDES E O COMEÇO DAS NOITES ESPERANDO A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ VOLTAR.

NUMA TARDE SURGIL A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ CHEIA DE ÍNDIO QUE NÃO DAVA PARA VER A FIGURA DE SEU AMADO. O CORAÇÃO DE POTIRA DISPAROU, NÃO SABIA SE ERA DE MEDO OU ALEGRIA. OS ÍNDIOS DESCERAM DE SUA CANOA, ABACHARÃO SUAS CABEÇAS EM SINAL DE RESPEITO. POTIRA FICOU CABISBAIXA E PERCEBEU QUE SEU AMADO HAVIA MORRIDO.

ELA CHOROU TODA A DOR QUE ESTAVA DENTRO DE SEU PEITO.

CHOROU TANTO QUE O DEUS TUPÃ NUCA VIU UM AMOR TÃO GRANDE E VERDADEIRO DE UMA ÍNDIA POR UM ÍNDIO, FICOU COMOVIDO E TRANFANMO AS LÁCRIMA DE POTIRA EM DIAMANTES.

Texto com as correções feitas coletivamente

NUMA TRIBO VIVIAM DOIS JOVENS, O GUERREIRO ITAGIBÁ E A FORMOSA POTIRA. ELES SE AMAVAM TANTO E NUMA LUA CERTA ELES UNIRAM SUAS ALMAS NUM RITUAL DE AMOR.

TUDO FICARIA BEM SE A GUERRA NÃO CHAMASSE OS HOMENS DA TRIBO. MULHERES, MENINAS E MENINOS FORAM SE DESPEDINDO DOS HOMENS. POTIRA PASSAVA AS MANHÃS, AS TARDES E O COMEÇO DAS NOITES ESPERANDO A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ VOLTAR.

NUMA TARDE SURTIU A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ CHEIA DE ÍNDIOS QUE NÃO DAVA PARA VER A FIGURA DE SEU AMADO. O CORAÇÃO DE POTIRA DISPAROU, NÃO SABIA SE ERA DE MEDO OU ALEGRIA. OS ÍNDIOS DESCERAM DE SUA CANOA, ABAIXARAM SUAS CABEÇAS EM SINAL DE RESPEITO. POTIRA FICOU CABISBAIXA E PERCEBEU QUE SEU AMADO HAVIA MORRIDO.

ELA CHOROU TODA A DOR QUE ESTAVA DENTRO DE SEU PEITO.

CHOROU TANTO QUE O DEUS TUPÃ NUNCA VIU UM AMOR TÃO GRANDE E VERDADEIRO DE UMA ÍNDIA POR UM ÍNDIO, FICOU COMOVIDO E TRANSFORMOU AS LÁGRIMAS DE POTIRA EM DIAMANTES.

Digitei o texto melhorado anteriormente, reintroduzi os erros ortográficos e sublinhei-os. Disse às crianças que meu computador apontou aquelas palavras como erradas, mas, como tive um problema, não consegui arrumá-las e que a tarefa deles era escrevê-las corretamente.

Primeiro a discussão foi em grupos formados por três alunos. Muitos grupos conseguiram arrumar quase todas as palavras. Quando percebi que a discussão em grupo havia se esgotado, fui para lousa. Eles iam ditando a forma correta das palavras e eu arrumando na lousa. Quando não chegavam a um acordo, eu recorria ao dicionário.

A única palavra que não conseguiram arrumar foi “sidispidindo”: trocaram os is por es, tiraram o s, o r... No final ofereci a informação, escrevendo a palavra correta. Bruno ficou indignado por não ter percebido antes.

Essa revisão foi menos trabalhosa do que as das etapas anteriores, pois boa parte das crianças já tem um certo domínio de algumas regras ortográficas e isso lhes dá uma certa autonomia na realização da atividade.

Foi muito interessante “ver” as crianças compreendendo porque as palavras são escritas assim, e como é muito diferente dos famosos treinos ortográficos em que a criança tem de escrever muitas vezes para aprender o certo. Ainda me lembro do último treino ortográfico que dei para os meus alunos em 89. Parece que ainda estou vendo um menino treinando dez vezes a palavra “melancia”. Nas duas primeiras escritas a palavra ficou correta e nas outras, totalmente diferentes entre si: melacia, melansia, melasia, malacia e daí por diante. Aquela situação me fez refletir sobre o treino ortográfico que era tão usado naquela época (e ainda é). O que a criança aprende quando treina? Por que se perde tanto tempo na escola com coisas inúteis? Realmente aquela foi a última vez que meus alunos treinaram palavras. Isso não quer dizer que nunca precisamos treinar para aprender. Sei que às vezes o treino é necessário, mas no caso da ortografia ele não é condição para aprender a escrever certo.

Agora, para dar continuidade, estou pensando em digitar o texto até aqui revisado e discutir o que ainda precisa ser melhorado.

Texto com as correções feitas coletivamente

NUMA TRIBO VIVIAM DOIS JOVENS, O GUERREIRO ITAGIBÁ E A FORMOSA POTIRA. ELES SE AMAVAM TANTO E NUMA LUA CERTA ELES UNIRAM SUAS ALMAS NUM RITUAL DE AMOR.

TUDO FICARIA BEM SE A GUERRA NÃO CHAMASSE OS HOMENS DA TRIBO. MULHERES, MENINAS E MENINOS FORAM SE DESPEDINDO DOS HOMENS. POTIRA PASSAVA AS MANHÃS, AS TARDES E O COMEÇO DAS NOITES ESPERANDO A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ VOLTAR.

NUMA TARDE SURTIU A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ CHEIA DE ÍNDIOS QUE NÃO DAVA PARA VER A FIGURA DE SEU AMADO. O CORAÇÃO DE POTIRA DISPAROU, NÃO SABIA SE ERA DE MEDO OU ALEGRIA. OS ÍNDIOS DESCERAM DE SUA CANOA, ABAIXARAM SUAS CABEÇAS EM SINAL DE RESPEITO. POTIRA FICOU CABISBAIXA E PERCEBEU QUE SEU AMADO HAVIA MORRIDO.

ELA CHOROU TODA A DOR QUE ESTAVA DENTRO DE SEU PEITO.

CHOROU TANTO QUE O DEUS TUPÃ NUNCA VIU UM AMOR TÃO GRANDE E VERDADEIRO DE UMA ÍNDIA POR UM ÍNDIO, FICOU COMOVIDO E TRANSFORMOU AS LÁGRIMAS DE POTIRA EM DIAMANTES.

Versão final do texto

A LENDA DOS DIAMANTES

NUMA TRIBO VIVIAM DOIS JOVENS, O GUERREIRO ITAGIBÁ E A FORMOSA POTIRA. ELES SE AMAVAM TANTO E NUMA LUA CERTA UNIRAM SUAS ALMAS NUM RITUAL DE AMOR.

TUDO FICARIA BEM SE A GUERRA NÃO CHAMASSE OS HOMENS DA TRIBO. MULHERES, MENINAS E MENINOS FORAM SE DESPEDINDO DOS HOMENS. POTIRA PASSAVA AS MANHÃS, AS TARDES E O COMEÇO DAS NOITES ESPERANDO A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ VOLTAR.

NUMA TARDE SURTIU A CANOA QUE LEVARA ITAGIBÁ CHEIA DE ÍNDIOS QUE NÃO DAVA PARA VER A FIGURA DE SEU AMADO. O CORAÇÃO DE POTIRA DISPAROU, NÃO SABIA SE ERA DE MEDO OU ALEGRIA. OS ÍNDIOS DESCERAM DA CANOA, ABAIXARAM SUAS CABEÇAS EM SINAL DE RESPEITO. POTIRA FICOU CABISBAIXA E PERCEBEU QUE SEU AMADO HAVIA MORRIDO, CORREU PARA A MARGEM DO RIO E CHOROU TODA A DOR QUE ESTAVA DENTRO DE SEU PEITO.

CHOROU TANTO QUE O DEUS TUPÃ NUNCA TINHA VISTO UM AMOR TÃO GRANDE E VERDADEIRO DE UMA ÍNDIA POR UM ÍNDIO, FICOU COMOVIDO E TRANSFORMOU AS LÁGRIMAS DE POTIRA EM DIAMANTES.

Agrupei as crianças em trios e entreguei o texto digitado contendo todas as melhorias feitas até então. Fizemos uma leitura coletiva para ver se o texto estava bom para ser colocado no livro. As crianças se mostraram empenhadas em corrigir o máximo possível, pois disseram que quando vira livro o texto não pode ter erros.

Primeiro, lemos todo o texto e depois, por partes. Já no 1º parágrafo várias crianças disseram que não precisava das duas palavras *eles* (*Eles* se amavam tanto e numa lua certa *eles* uniram suas almas num ritual de amor). Depois de muita discussão tiraram o segundo *eles*.

No 2º parágrafo disseram que estava bom. No 3º foi complicado, teve muita discussão, precisei intervir muitas vezes tentando mostrar o que não estava bom. Foi um tal de tira *Potira*, põe *Potira*, troca pelo pronome *ela*, troca por vírgula etc. Muitas vezes concordavam comigo, outras não, e acabamos juntando o 4º parágrafo ao 3º. O que me pareceu bem melhor mesmo.

Enquanto íamos arrumando o texto na lousa, eles também arrumavam na folha. Depois de pronto, lemos novamente e acharam que estava bom para o livro e paramos por aí. Ainda poderiam perceber outras coisas para serem melhoradas, porém acho que não dá mais para voltar nesse texto. Já cansaram da Potira e do Itagibá.

Fazer toda essa revisão foi muito bom. Muitas crianças já se apropriaram de algumas questões discutidas na revisão e estão fazendo uso desse conhecimento no momento em que produzem seus próprios textos. E agora, para mim, está muito claro: ler diariamente para os alunos e acompanhá-los na revisão são condições para que, progressivamente, possam criar, redigir e revisar seus textos com mais autonomia e qualidade.

Caatinga: um grito de socorro pela vida

Silvanito Dias*

Chico Leite falou
Com sabedoria e verdade
A dura realidade
Que causa tristeza e dor
De uma região de valor
Onde a beleza fascina.
O homem mau assassina
Esse pedaço de riqueza
S.O.S. à natureza
Na chapada Diamantina

Símbolo de admiração
De gente de todo canto
Chega até fazer espanto
E uma dor no coração
Ver tanta destruição
Que parece ser a sina
Dessa região divina
Mas há quem grita e peleja
S.O.S. à natureza
Na chapada Diamantina

No entanto, meus amigos
Vos falo de outro problema
Qual é o principal tema
Deste mote tão sofrido
Pois trago uma dor comigo
Ver fogo queimar campina
E todo mal que domina
A flora e fauna indefesa
S.O.S. à natureza
Na caatinga nordestina

Esse problema é antigo
E atinge todo o Nordeste
Fazendo o cabra da peste
Se estremecer com o perigo
Como acontece comigo
Aqui nesse meu sertão
Se vivesse Lampião
Onde ele se esconderia
Se a caatinga dia a dia
Está desabando ao chão?

Visando ao grande processo
Fizeram muita besteira
Derrubando a mata inteira
Para atingir o sucesso
Mas tudo foi o inverso
Tratores cortam o chão
Plantaram muito feijão
Buscando a tal riqueza
Mas eis o sertão em pobreza
Por causa da ambição

É devido à ação
Do orgulhoso, malvado
Tirano desequilibrado
Que há espécie em extinção
Fato de lamentação
Chove pouco, chuva fina
A semente nem germina
E o sol secou a beleza
S.O.S. à natureza
Na caatinga nordestina

* Silvanito "Silva" Dias, poeta, cantador, compositor, cordelista, assim como muitos outros artistas regionais, é desconhecido da mídia, mas está ativo no movimento artístico e tem como principal objetivo resgatar o verdadeiro sentido da cultura e ajudar a inserir a riquíssima literatura de cordel em seu devido lugar.

Partiram para a agressão
Para então despir a terra
Usando a motosserra
Machado, foice e facão
Cortaram e jogaram ao chão
Toda espécie vegetal
Expulsaram o animal
Do maior ao menor
Não tiveram mesmo dó
Fizeram somente mal

Em meio a essa violência
Lá se foi o jacarandá
Pau-ferro, jequitibá
Umburana em decadência
Todas pedindo clemência
Para quem ainda é forte
Esperando melhor sorte
Umbuzeiro, barriguda
E o juazeiro pede ajuda
Para não acabarem na morte

Cortaram a aroeira
O amargoso e o angico
Que era a árvore do mico
Fazer tanta brincadeira
Não pouparam a catingueira
Tão pouco o quebra-fação
Gameleira também não
Muito menos o jatobá
Baraúna e araribá
Viraram só o carvão

Para fazerem curral,
Derrubaram a carnaúba
Pobre da maçaranduba
Entrou na lista mortal
Mas diga: qual foi o pau
Que o homem não feriu?
Sofreu muito o Brasil
Mesmo com o nome do país
Teve um final infeliz
E muitos nem sequer viu

Ainda posso falar
Da mancambira e da babosa
Da planta amargosa
Das ervas de fazer chá
Das moitas de caroá
De amarrar feixe de lenha
Quem não acredita, venha
Conferir tudo de perto
Só pra ver se eu tô certo
Ou é apenas resenha

Depois do fogo apagado
O saldo é assustador
Não dá pra saber o valor
Do prejuízo causado
Só cinza pra todo lado
É duro da gente ver
Sem muito poder fazer
Com muito para falar
Buscando conscientizar
Quem ama e quer viver

Com a caatinga em pé
Havia mais alegria
A natureza sorria
Pra criança, homem e mulher
Veja agora como é
O nosso mundo chorando
O homem se lamentando
Pelo erro cometido
Vendo que não faz sentido
O mal que ele vem causando

O homem nunca deu trégua
Sempre foi irracional
Assassina a mata e o animal
Não respeita lei nem regra
Está com a mente cega
Tem mão cruel, assassina
Essa gente viperina
S.O.S. à natureza
Na caatinga nordestina

Quando a caatinga estalou
E a labareda subiu
Teve bicho que fugiu
Quem não pôde ir, ficou
No fogo se acabou
A cobra que rastejava
Filhote que não voava
Bichos de pena e de pêlo
Corriam, faziam apelo
Mas de nada adiantava

Mataram o pobre do gato
Suçuarana, onça pintada
Quase toda a bicharada
Desapareceu do mato
Não é fácil ver o pato
Extinguiram a zabelê
Sem falar no saruê
Que visitava o quintal
Agora nem em cima do pau
A gente não pode ver

O tamanduá-bandeira
O mixila e o gambá
O tal do lobo-guará
E a raposa trapaceira
Dispararam na carreira
Com medo do caçador
Desse homem sem amor
Que não respeita mais nada
Tem sua mão machucada
E é o pior pregador

Não se vê mais o veado
Caititu e porco-espinho
O noturno guaxinim
Macaco? Pobre coitado!
Lá se foi sua liberdade
Está sempre atrás da grade
Sem um crime cometer
Tá condenado a viver
Essa dura realidade

Já suprimiram o peba
Tatu verdadeiro e bola
Andaram na sua cola
Em seus buracos de légua
Esses filhos de uma égua
De mente débil, cretina
Usando a carabina
Fizeram vítima indefesa
S.O.S. à natureza
Na caatinga nordestina

Continuando a parada
Lembrei-me agora da paca
Da anta que nem ataca
Mas sempre foi atacada
Por quem nunca temeu nada
Caçando noite e dia
Matou mocó e cutia
Armou o fojo pra preá
Fez o bicho espernear
Na mais áspera agonia

E a lista continua
Com muitos bichos de pena
Tenho dó da seriema
A coitada ficou nua
Tiraram a plumagem sua
Pra fazer espanador
Seu canto virou clamor
Um sinônimo de tristeza
É pena, mas é a certeza
Dessa história de dor

A ema também gemeu
Porque perdeu seu lugar
Não se vê mais carcará
Caburé se escondeu
Que será que aconteceu
Com o formoso pavão?
O temido gavião
De predador virou presa
As aves vivem na incerteza
Se ainda sobreviverão

Sumiram desse cenário
Papagaios e araras
Aves tão belas e raras
A jandaia, o canário
Só vemos em aviário
No comércio ilegal
Pássaro-preto e cardeal
Azulão e bem-te-vi
E até a juriti
Não come mais em quintal

É fácil de perceber
Que vive triste o sabiá
Quase nem quer mais cantar
E sofre como o sofrê
Este, a gente nem vê
Já sumiu desse arredor
O canção e o choró
Pica-pau, fogo-pagou
E até o beija-flor
Perdeu a flor e está só

Na mira das socadeiras
Tá a perdiz e a lambu
A codorna e o jacu
Cariris verdadeiras
E as aves beradeiras
Marrecos e mergulhão
O ariri e o carão
Martim-pescador e socó
Da saracura tenho dó
Pois vive na solidão

Atacaram até o rio
Tirando-lhe toda a vida
É grande essa ferida
O rio está até vazio
Com o seu leito torrado
Do homem ter castigado
Com seu instinto perverso
É por isso que confesso
Que me sinto acabrunhado

No tal do rio Jacaré
Jacaré não vive mais
Os bichos perderam a paz
E muitos deram no pé
Quem me contou foi o Zé
Um sujeito beiradeiro
E também é caçador
Ele também ajudou
A banir tudo ligeiro

Rio de Verde e Velho Chico
Também vivem o sofrimento
É tanto que no momento
Tá tudo muito esquisito
Tá feio o que era bonito
Nem verde, nem camaleão
Siri catado e camarão
O cágado e a tartaruga
Todos vivendo em fuga
E é essa a situação

A lagartixa se espanta
Porque o calango, o teiú
A cobra jaracuçu
Jararaca e salamanta,
Sucuri foi engolida
A jibóia tá sumida
A coral e a cascavel
Nem mesmo lá no Cruel
Têm a vida garantida

Depois de tanta matança
A terra ficou despida
A sua alma ferida
Devido a tanta ganância
São frutos da ignorância
Do homem que não raciocina
Que apenas extermina
Com sua fúria acesa
S.O.S. à natureza
Na caatinga nordestina

Do Pernambuco à Paraíba
De Sergipe a Alagoas
Não se tem notícias boas
Parece não haver saída
Pra sarar essa ferida
Que sangra constantemente
Quer faz o peito da gente
Sentir um aperto profundo
Por saber que nosso mundo
Está mesmo tão doente

Precisamos dar as mãos,
Juntar nosso pensamento
Agirmos bem a tempo
Partirmos para uma ação
Não deixar quer o sertão
Transforme-se no deserto
Pois já está muito perto
Dessa vasta região
Virá apenas torrão
Se não for feito o que é certo

Mas não basta apenas ver
E nem tampouco falar
É preciso acreditar
Pois há muito o que fazer
Tanto eu como você
Temos que ter a estima
Por quem mais nos ensina
Que é a própria natureza
Vamos salvar a beleza
Da caatinga nordestina

O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra

*Chefe Seattle**

Em 1854, uma tribo indígena da América do Norte recebeu do presidente dos Estados Unidos uma proposta de vender suas terras em troca de uma reserva. Fragmentos da resposta que o chefe Seattle da tribo enviou ao presidente estão transcritos a seguir.

O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra.

Como é que se pode comprar ou vender o céu, o calor da terra? Essa idéia nos parece estranha. Se não possuímos o frescor do ar e o brilho da água, como é possível comprá-los?

Cada pedaço desta terra é sagrado para meu povo. Cada ramo brilhante de um pinheiro, cada punhado de areia das praias, a penumbra na floresta densa, cada clareira e inseto a zumbir são sagrados na memória e experiência de meu povo. A seiva que percorre o corpo das árvores carrega consigo as lembranças do homem vermelho.

Os mortos do homem branco esquecem sua terra de origem quando vão caminhar entre as estrelas. Nossos mortos jamais esquecem esta bela terra, pois ela é a mãe do homem vermelho. Somos parte da terra e ela faz parte de nós. As flores perfumadas são nossas irmãs; o cervo, o cavalo, a grande águia são nossos irmãos. Os picos rochosos, os sulcos úmidos nas campinas, o calor do corpo do potro e o homem – todos pertencem à mesma família.

Portanto, quando o Grande Chefe em Washington manda dizer que deseja comprar nossa terra, pede muito de nós. O Grande Chefe disse que nos reservará um lugar onde possamos viver satisfeitos. Ele será nosso pai e nós seremos seus filhos. Portanto, nós vamos considerar sua oferta de comprar nossa terra. Mas isso não será fácil. Esta terra é sagrada para nós.

Essa água brilhante que escorre nos riachos e rios não é apenas água, mas o sangue de nossos antepassados. Se lhes vendermos a terra, vocês devem lembrar-se de que ela é sagrada, e devem ensinar às suas crianças que ela é sagrada e que cada reflexo nas águas límpidas dos lagos fala de acontecimentos e lembranças da vida do meu povo. O murmúrio das águas é a voz dos meus ancestrais.

Os rios são nosso irmãos, saciam nossa sede. Os rios carregam nossas canoas e

* Poema ecológico. Carta do chefe Seattle em 1854 ao Grande Chefe Branco de Washington. Lisboa, Edições Itáu, 1978.

alimentam nossas crianças. Se lhes vendermos nossa terra, vocês devem lembrar e ensinar a seus filhos que os rios são nossos irmãos e seus também. E, portanto, vocês devem dar aos rios a bondade que dedicariam a qualquer irmão.

Sabemos que o homem branco não compreende nossos costumes. Uma porção da terra, para ele, tem o mesmo significado que qualquer outra, pois é um forasteiro que vem à noite e extrai da terra aquilo de que necessita. A terra não é sua irmã, mas sua inimiga, e quando ele a conquista prossegue seu caminho. Deixa para trás o túmulo de seus antepassados e não se incomoda. Rapta da terra aquilo que seria de seus filhos e não se importa. A sepultura de seu pai e os direitos de seus filhos são esquecidos. Trata sua mãe, a terra, e seu irmão, o céu, como coisas que possam ser compradas, saqueadas, vendidas como carneiros ou enfeites coloridos. Seu apetite devorará a terra, deixando somente um deserto.

Não há um lugar quieto nas cidades do homem branco. Nenhum lugar onde se possa ouvir o desabrochar de flores na primavera ou o bater das asas de um inseto. Mas talvez seja porque eu sou um selvagem e não compreendo. O ruído parece somente insultar os ouvidos. E o que resta da vida se um homem não pode ouvir o choro solitário de uma ave ou o debate dos sapos ao redor de uma lagoa, à noite? Eu sou um homem vermelho e não compreendo. O índio prefere o suave murmúrio do vento encrespando a face do lago, e o próprio vento, limpo por uma chuva diurna ou perfumado pelos pinheiros. O ar é precioso para o homem vermelho, pois todas as coisas compartilham o mesmo sopro – o animal, a árvore, o homem, todos compartilham o mesmo sopro. Parece que o homem branco não sente o ar que respira. Como um homem agonizante há vários dias, é insensível ao mau cheiro. Mas, se vendermos nossa terra ao homem branco, ele deve lembrar que o ar é precioso para nós, que o ar compartilha seu espírito com toda a vida que mantém. O vento que deu a nosso avô seu primeiro inspirar também recebe seu último suspiro. Se lhe vendermos nossa terra, vocês devem mantê-la intacta e sagrada, como um lugar onde até mesmo o homem branco possa ir saborear o vento açucarado pelas flores dos prados.

Portanto, vamos meditar sobre sua oferta de comprar nossa terra. Se decidirmos aceitar, imporei uma condição: o homem branco deve tratar os animais desta terra como seus irmãos.

Sou um selvagem e não compreendo qualquer outra forma de agir. Vi um milhar de búfalos apodrecendo na planície, abandonados pelo homem branco que os alvejou de um trem ao passar. Eu sou um selvagem e não compreendo como é que o fumegante cavalo de ferro pode ser mais importante que o búfalo, que sacrificamos somente para permanecer vivos.

O que é o homem sem os animais? Se todos os animais se fossem, o homem morreria de uma grande solidão de espírito. Pois o que ocorre com os animais, breve acontece com o homem. Há uma ligação em tudo.

Vocês devem ensinar às suas crianças que o solo a seus pés é a cinza de nossos avós. Para que respeitem a terra, digam a seus filhos que ela foi enriquecida com a vida de nosso povo. Ensinem às suas crianças o que ensinamos às nossas, que a terra é nossa mãe.

Tudo o que acontecer à terra acontecerá aos filhos da terra. Se os homens cospem no

solo, estão cuspidos em si mesmos.

Isto sabemos: a terra não pertence ao homem; o homem pertence à terra, isto sabemos: todas as coisas estão ligadas com o sangue que une uma família. Há uma ligação em tudo.

O que ocorrer com a terra recairá sobre os filhos da terra. O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido, fará a si mesmo.

Mesmo o homem branco, cujo Deus caminha e fala com ele de amigo para amigo, não pode estar isento do destino comum. É possível que sejamos irmãos, apesar de tudo. Veremos. De uma coisa estamos certos – e o homem branco poderá vir a descobrir um dia: nosso Deus é o mesmo Deus. Vocês podem pensar que O possuem, como desejam possuir nossa terra; mas não é possível. Ele é o Deus do Homem, e Sua compaixão é igual para o homem vermelho e para o homem branco. A terra lhe é preciosa, e feri-la é desprezar seu criador. Os brancos também passarão; talvez mais cedo que todas as outras tribos. Contaminem suas camas, e uma noite serão sufocados pelos próprios dejetos.

Mas, quando de sua desapareição, vocês brilharão intensamente, iluminados pela força do Deus que os trouxe a esta terra e por alguma razão especial lhes deu o domínio sobre a terra e sobre o homem vermelho. Esse destino é um mistério para nós, pois não compreendemos que todos os búfalos sejam exterminados, os cavalos bravios sejam todos domados, os recantos secretos da floresta densa impregnados do mau cheiro de muitos homens e a visão dos morros obstruída por fios que falam. Onde está o arvoredo? Desapareceu. Onde está a água? Desapareceu. É o final da vida e o início da sobrevivência.

A profecia

Tatiana Belinky*

O valoroso príncipe Oliêg se preparava para mais uma campanha, desta vez em represália contra a tribo hostil dos kazares, que haviam assaltado as suas terras. À testa de intrépida hoste de guerreiros, ele partiu, montado no seu garboso corcel de guerra, companheiro fiel de muitas refregas, do qual nunca se separava.

A caminho do campo de batalha, veio-lhe ao encontro, surgindo da floresta escura, um venerando mago vidente. O sábio eremita passara toda uma vida em prece e meditação, e podia ver o passado e prever o futuro. Oliêg aproximou-se do ancião e, do alto da sua nobre montaria, dirigiu-lhe a palavra.

– Dize-me, ó mago, favorito dos deuses, o que me aguarda na paz e na guerra? Revela-me toda a verdade, ancião. Não tenhas medo de mim. E em recompensa eu te darei qualquer um dos meus belos corcéis.

O velho mago então retrucou em voz serena e severa:

– Os magos não temem guerreiros nem reis, e dispensam os dons principescos. Sua língua é sábia, livre é o seu falar, que obedece à vontade dos deuses. O futuro se oculta nas sombras; porém, o teu fado eu leio em tua fronte.

– Fala, pois, mago! – Oliêg retrucou. E o mago continuou:

– Marca, ó príncipe, o que aqui te direi: nas guerras, serás vitorioso. Tua fama e glória o mundo atoarão. Nem flecha, nem lança ou espada, nem punhal traiçoeiro jamais vararão a tua brilhante armadura. Um guardião invisível te protegerá, por teus longos anos de vida.

O corcel de Oliêg sacudiu impaciente a bela cabeça altiva. E o mago então voltou a falar:

– Lembra, príncipe, as minhas palavras: teu cavalo não teme perigo nem dor: sentindo a vontade do dono, ora pára imóvel sob flechas hostis ora galopa veloz, destemido. Teu cavalo, Oliêg, te é fiel e leal. Mas tua morte advirá do teu belo corcel.

Uma sombra passou pelo rosto de Oliêg. Pensativo e taciturno, da sela ele desceu e acariciou a crina esvoaçante do seu brioso alazão.

– Adeus, meu amigo, meu servo fiel, devemos nos separar. Descansa agora, pois o meu pé não mais pisará no teu estribo dourado. Adeus, não entristeças, não te esqueças de mim!

E Oliêg ordenou a dois jovens guerreiros que levassem embora o cavalo.

* *Sete contos russos*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1995.

– Levai meu corcel, meus jovens amigos. Agasalhai-o com a manta felpuda e soltai-o no meu campo relvado. Banhai-o, alimentai-o com os mais finos grãos, dai-lhe a beber água pura da fonte, para que ele tenha uma vida feliz, em liberdade e fartura.

E os guerreiros levaram o alazão, e trouxeram a Oliêg outra montaria.

Passaram os anos. O grande Oliêg banqueteara-se com seus guerreiros, já grisalhos como ele também. As canecas espumantes se erguiam em roda, e os velhos companheiros cantavam e bebiam, recordando os dias pregressos e as batalhas que juntos tinham travado.

De repente, o príncipe se lembrou do feroso corcel do qual tivera de se separar havia tanto tempo, e falou:

– Dizei-me, amigos, o que foi feito do meu garboso ginete? O meu velho companheiro ainda galopa livre pelo campo? Ainda é ligeiro e feroso como antes?

E o herói ouviu em resposta que o seu bravo e leal cavalo de batalha havia muito dormia o sono eterno ao pé da colina, junto ao rio. E o poderoso Oliêg deixou pender a cabeça, e lamentou:

– De que valeu a profecia do mago? Mago, és um velho mentiroso e louco! Eu devia ter desprezado o teu vão vaticínio, e o meu alazão me carregaria até o dia de hoje...

E Oliêg quis ver os restos do seu amigo companheiro, e, juntamente com seus guerreiros, foi até o lugar indicado. E lá ele viu, branquejando em meio ao capim balouçante, os nobres ossos do seu corcel.

Taciturno, o príncipe apoiou um pé sobre o alvo crânio do cavalo, e falou tristemente:

– Dorme em paz, meu solitário amigo! O teu velho dono te sobreviveu. Não serás tu que, nas minhas exéquias já não tão distantes, acompanharás para a sepultura este velho guerreiro, e regarás com o teu sangue os meus restos mortais no sacrifício final!

E acrescentou, amargurado:

– Então era aqui que se ocultava o meu fim? Ameaçava-me pálida ossada?

Mas enquanto ela falava, pensativo e absorto, da fria caveira esgueirava-se, sinuosa, uma serpente tumular. Qual fita negra, ela se enroscou no pé de Oliêg... e um grito súbito escapou do príncipe ferido de morte...

As canecas espumantes se erguiam em roda no banquete fúnebre em memória do príncipe Oliêg. Os guerreiros grisalhos bebiam e cantavam, recordando os dias pregressos e as batalhas que juntos tinham travado.

E assim se cumpriu a profecia do mago.

Produção do aluno Renan

(9 de agosto de 2000)

Era uma vez quando a dona
Emilia tinha dezesseis anos
ela foi na missa. Ela vai da
missa e vai para a casa dos pais
dela e vai jantar e assistir
televisão. Ela foi embora e ela
viu um cachorro grande e deu
meia volta e saiu gritando
e correndo. O primo que estava
no terraço e ele desceu a la-
deira correndo e perguntou:
O que aconteceu?
Eu vi um cachorro.
Vamos lá.
Não vou.
E não tinha cachorro lá
e o primo dela levou ela para
casa dos avós e esse é o fim

Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos

Telma Weisz

Vamos analisar aqui uma questão que tem preocupado os professores: o que fazer diante de um texto mal escrito? Como ajudar o aluno a escrever melhor?

Em primeiro lugar, é preciso que o professor defina com clareza seus objetivos. Uma prática que já conhecemos, e que estamos habituados a encontrar na escola, é a de marcar no texto do aluno o que o professor acha que está errado. A idéia é que, vendo seus erros corrigidos, o aluno não os repita. Essa prática traz embutidas duas hipóteses:

- a primeira é a de que um texto pode ser trabalhado apenas do ponto de vista de estar certo ou errado (o que pode valer para a ortografia, por exemplo, mas, não funciona do ponto de vista discursivo).
- a segunda tem a ver com a concepção de aprendizagem e o modelo de ensino. Segundo uma ótica empirista, bastaria ao professor apontar os erros e mostrar a forma certa: caberia ao aluno memorizar, isto é, fixar o certo, para não repetir o erro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – e, portanto, também o PROFA – assumem uma concepção da aprendizagem como construção, e um modelo de ensino por resolução de problemas. Por essa ótica, o texto “mal escrito” aparece como um objeto sobre o qual os alunos podem pensar. Podem tentar melhorá-lo com a ajuda do professor e, fazendo isso, vão se tornando mais competentes, tanto para produzir textos melhores como para desenvolver um olhar crítico sobre sua própria produção textual.

Para compreender como realizar com os alunos esse trabalho de revisão, vamos tratar aqui da análise de um texto (um dos três analisados pelas professoras do grupo-referência na reunião que aparece no vídeo, e que vocês, professores cursistas, acabaram de analisar). É uma forma de ajudar os professores a construir uma prática consistente de revisão dos textos de seus alunos.

Na ocasião, a professora Valéria se propunha a trabalhar com a classe as questões discursivas; por isso, eliminou os erros de ortografia, reservando-os para outra atividade. No entanto, tudo que ela conseguiu na primeira situação de revisão foi a introdução da pontuação, que não existia no texto original. Mas, para desgosto da professora – e como podemos ver abaixo – o texto continuou mal escrito, apesar da ausência de erros de ortografia e da pontuação correta.

Renan – 2ª versão, de 09/08/2000

Era uma vez quando a dona
Emilia tinha dezesseis anos
ela foi na missa. Ela vai da
missa e vai para a casa dos pais
dela e vai jantar e assistir
televisão. Ela foi embora e ela
viu um cachorro grande e deu
meia - volta e saiu gritando
e correndo. O primo que estava
no terraço e ele desceu a la-
deira correndo e perguntou:
– O que aconteceu?
– Eu vi um cachorro.
– Vamos lá.
– Não vou.
E não tinha cachorro lá
e o primo dela levou ela para
casa dos avós e esse é o fim

Para analisar um texto produzido em sala de aula, é importante conhecer as condições de sua produção. O texto acima foi produzido por um aluno da professora Valéria, do grupo-referência, dentro de um projeto chamado “Casos e Causos”, no qual a professora convidou pessoas da comunidade para contar “causos” a seus alunos. Esses relatos foram gravados em fita cassete, para serem retomados depois e servirem de referência para uma produção de texto cujo destino final seria um livro elaborado pela classe.

A classe da Valéria não é uma classe comum: foi formada como classe de aceleração, juntando os alunos das quartas séries que ainda não eram considerados alfabetizados. Eram crianças já marcadas pelo fracasso, com medo de errar, sem coragem para se arriscar. Em função disso, a Valéria procurou garantir – no início, em situações de escrita, depois nas de produção de texto – algum tipo de apoio para que os alunos se sentissem menos inseguros. Ao planejar esse projeto, ela imaginou que se eles conhecessem o enredo da narrativa, o “causo”, se sentiriam mais seguros para escrever.

No entanto, ouvir uma narrativa oral e produzir um texto escrito a partir dela não é uma tarefa fácil. Valéria se deu conta disso quando viu as primeiras produções. Precisou dedicar um intenso e longo trabalho de revisão, para conseguir que os textos chegassem à forma de linguagem escrita.

Revisar um texto e discuti-lo com os alunos exige que o professor faça previamente uma análise cuidadosa dos problemas do texto e defina as questões para as quais quer dirigir a reflexão da classe. Vamos utilizar aqui uma estratégia para fazer essa análise, deixando claro que esta é apenas uma das estratégias possíveis.

No quadro a seguir o mesmo texto está organizado de duas formas diferentes. Na coluna da esquerda a organização é igual à do texto original; na da direita, o texto aparece em enunciados. (Estamos utilizando aqui o termo “enunciado” para nos referirmos a um grupo de

palavras, em um texto escrito, que se organiza em torno de um verbo conjugado.¹⁾ Cada um desses enunciados está em uma linha, na coluna da direita, permitindo uma visualização diferente. Convém ressaltar que essa organização gráfica tem por objetivo ajudar o professor a observar certos aspectos do texto – não deve ser feita com os alunos, sob pena de induzi-los ao erro de pensar que devem escrever dessa forma.

Texto do Renan – 2ª versão, de 09/08/2000

Texto do Renan	Texto reorganizado em enunciados, para a análise
<p>Era uma vez quando a dona Emilia tinha dezesseis anos ela foi na missa. Ela vai da missa e vai para a casa dos pais dela e vai jantar e assistir televisão. Ela foi embora e ela viu um cachorro grande e deu meia-volta e saiu gritando e correndo. O primo que estava no terraço e ele desceu a ladeira correndo e perguntou:</p> <ul style="list-style-type: none"> – O que aconteceu? – Eu vi um cachorro. – Vamos lá. – Não vou. <p>E não tinha cachorro lá e o primo dela levou ela para casa dos avós e esse é o fim</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Era uma vez 2. quando a dona Emilia tinha dezesseis anos 3. <u>ela</u> foi na missa. 4. <u>Ela vai</u> da missa 5. e vai para a casa dos pais <u>dela</u> 6. e vai jantar e assistir televisão. 7. <u>Ela</u> foi embora 8. e ela viu um cachorro grande 9. e deu meia-volta 10. e saiu gritando 11. e (saiu) correndo. 12) O primo que estava no terraço 13. e ele desceu a ladeira correndo 14. e perguntou: 15. – O que aconteceu? 16. – Eu vi um cachorro. 17. – Vamos lá. 18. – Não vou. 19. E não tinha cachorro lá 20. e o primo <u>dela</u> levou <u>ela</u> para casa dos avós 21. e esse é o fim

1. Sabemos que o termo “enunciado” usado aqui é impreciso: não se trata do uso que Bakhtin, ou mesmo a teoria da enunciação, dá ao termo. Estamos utilizando o mesmo critério das pesquisas publicadas no livro *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*, de Emilia Ferreiro, Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro Moreira e Isabel Garcia Hidalgo, publicado em português pela editora Ática (pp. 20-21). Esse critério, que atende à nossa necessidade de definir as unidades de análise de uma narrativa escrita, é a presença de um verbo conjugado – os verbos no infinitivo, no particípio e no gerúndio não formam sozinhos um enunciado, como vemos no quadro: “vai jantar”, “saiu correndo” etc. Para efeito dessa análise, estamos considerando também como enunciados cada um dos turnos de um diálogo, mesmo que não haja verbo.

Observando o texto acima, um fato salta aos olhos: a presença de verbos no presente (enunciados 4, 5 e 6, coluna da direita) fora do discurso direto (que aparece quando os personagens falam na primeira pessoa, como nos enunciados 15, 16 17 e 18). Nas narrativas, o verbo costuma aparecer sempre no passado – e na terceira pessoa –, porque quem está falando é o narrador, que conta uma história que já aconteceu; quem usa verbos no presente é sempre o personagem. É interessante observar como a flexão verbal se relaciona com o gênero. Por exemplo, as receitas e outros textos instrucionais costumam ser escritas no imperativo. Textos expositivos costumam ser escritos no presente do indicativo etc.

Mas voltemos ao texto do Renan, e observemos um outro problema que também incomoda o leitor: a repetição – sete vezes – do pronome “ela”, cinco vezes como “ela” e duas vezes como “dela”. Como vimos na parte I do vídeo *Revisar para aprender a escrever*, os alunos são perfeitamente capazes de utilizar a substituição para dar coesão ao texto. Mas isso só acontece se o professor ler para eles textos de boa qualidade e, nas atividades de revisão, orientar sua reflexão para as múltiplas possibilidades da substituição.

Outro tipo de repetição chama a atenção nesse texto: os onze “e” marcados em negrito. Qual a função desse monte de “e”? Aparentemente, foram usados para ligar, para conectar os enunciados. Jean-Paul Bronckart, importante teórico da psicologia da linguagem, nos ensina que:

“As marcas de conexão [...] pertencem a categorias gramaticais [...] diferentes (advérbio, preposição, substantivo, conjunções coordenativas, subordinativas etc.) [...] Apesar dessas diferenças de estatuto sintático, essas marcas podem ser reagrupadas com base no critério da função de conexão que assumem no nível textual, e é por se inscreverem nesse conjunto funcional que são denominadas **organizadores textuais**.”²

É isso que esses “e” são: organizadores textuais. Eles servem para conectar, para encadear, para dar coesão ao texto. O incremento na variedade e na adequação dos organizadores textuais tem se mostrado um indicador bastante interessante do avanço da capacidade de produzir narrativas escritas.

Analisando um conjunto de reescritas da história Chapeuzinho Vermelho³ comparamos duas classes de 1ª série de escola pública e duas classes de 1ª série de escola particular em relação à variedade dos organizadores textuais utilizados pelos alunos. O que diferenciava os dois pares de classes era o acesso ou não a uma grande quantidade de textos escritos e a realização ou não de atividades sistemáticas de reflexão sobre a linguagem que se usa para escrever. O resultado dessa comparação aparece na tabulação a seguir.

2. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, Educ, 1999, pp. 266-267.

3. Telma Weisz, *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da USP, 1998, mimeo.

Variedade dos organizadores textuais em narrativas escritas de duas 1^{as} séries de uma escola pública

(Uma classe trabalha com cartilha; a outra, com textos)⁴

Aluno nº	1ª série com cartilha	1ª série com textos
1	aí e	depois de algum tempo como e um dia
2	e quando	antes de sair e então mas por isso porque quando um (certo) dia
3	e	e (e) um Dia
4	aí (e) de repente e um dia	e mas um dia
5	aí depois e	depois e mas na mesma hora um dia
6	no caminho	alguns minutos depois assim e então (e) um dia mas quando
7		aí e em alguns minutos enquanto então mas
8	e um dia	depois e (e) depois um dia
9	e	depois e então mas quando um dia
10	aí e	e um dia
11	e mas um dia	e na hora que

Aluno nº	1ª série com cartilha	1ª série com textos
12	e (e) de repente um dia	depois e então mas passado muitas horas pois quando um (certo) dia
13	aí	depois depois de algum tempo e (e) em seguida (e) quando mas mas depois pois
14	quando	aí e em alguns minutos então mas quando um dia
15	aí E	aí (e) depois e então mas um dia um dia seguinte
16		daqui a um tempo e enquanto isso um dia uma vez
17		aí até que ao mesmo tempo depois e então mas por isso quando um dia uma vez
18		aí agora antes e então mas (e) quando (e) também um certo dia um dia

4. A ordem dos alunos é a da lista de chamada.

Variedade dos organizadores textuais em narrativas escritas de duas 1^{as} séries de uma escola particular

(Uma classe trabalha com cartilha; a outra, com textos)⁵

Aluno nº	1ª série com cartilha	1ª série com textos
1	e só que	e mas quando um dia uma hora
2	daí e	até que um dia de lá de dentro e enquanto isso então (e) logo logo depois mas mas de repente quando só que um dia
3	e mas mesmo assim quando um dia	e (e) então (e) quando um dia um sábado à tarde
4	aí depois e então mas	e então mas um dia
5	e (e) de repente	como depois de alguns minutos e em seguida enquanto (e) quando mas no fundo da floresta um dia
6	aí e só que um dia	e enquanto isso um dia
7	daí	como de lá depois depois de partir e enquanto isso então mas mas antes no dia seguinte quando um dia um tempo depois
8	daí e primeiro e também	depois e e então mas mas como no meio do caminho quando um certo dia um dia

Aluno nº	1ª série com cartilha	1ª série com textos
9	certo dia e (e) também	assim até que um dia (e) depois depois de alguns minutos e então mas quando um belo dia
10	mas	como de repente e enquanto isso quando um dia um tempo depois
11	aí dali a pouco e enquanto isso um dia	depois de um tempo de repente e imediatamente mal mas quando mas um certo dia por isso quando
12	certa vez e um dia	agora bem na hora (e) depois e então mas quando (e) um dia
13	e (e) quando	e e de repente (e) então um dia
14	aí e	dali a pouco e então mas um certo dia
15	assim e então quando rapidamente	e no caminho quando um dia
16	e mas um dia	e (e) enquanto então logo logo depois um dia
17	aí e	
18	aí e	

Para compreender melhor o que essa diferença mostrada nas tabelas pode significar na produção textual, vamos apresentar a produção de dois dos alunos representados na segunda tabela, a das escolas particulares (os organizadores textuais estão em negrito).⁶ Escolhemos esses dois alunos porque ambos eram considerados médios (nem fortes nem fracos) em suas classes.⁷

<p>Conto reescrito por aluno de 1ª série da escola particular que trabalha com cartilha (aluno nº 8 da folha de chamada)</p>	<p>Conto reescrito por aluno de 1ª série da escola particular que trabalha com cartilha (aluno nº 8 da folha de chamada)</p>
<p>A Chapéu Vermelho A mãe pediu pra Chapéu Vermelho levar um vinho e um bolo dai chegou o lobo mau o que você está levando Chapéu Vermelho eu estou levando vinho e bolo para a minha vovó dai o lobo mau chegou primeiro da Chapéu Vermelho dai chegou o lobo mau falando vovó é a Chapéu Vermelho dai o lobo mau comeu a vovó dai chegou a Chapéu Vermelho e comeu também comeu a Chapéu Vermelho dai chegou o caçador e abriu a barriga com a tesoura primeiro saiu a Chapéu Vermelho e também saiu a vovó daí o caçador encheu a barriga do lobo mau de pedras.</p>	<p>Chapeuzinho Vermelho Era uma vez uma menina muito bonita que tinha uma avó que todo dia ela dava um presente um dia ela deu um capuz com um chapeuzinho vermelho ela gostou tanto que não tirava mais. Um certo dia a mãe de chapeuzinho disse: Eu quero que você leve esta cesta com bolachinhas e esta garrafa de vinho ela está doente e ela precisa se alimentar muito bem Ah, não é pra você olhar para os lados e não saia do caminho, ouviu ? sim mamãe disse Chapeuzinho. E então Chapeuzinho começou a caminhar. no meio do caminho ela encontrou-se com o lobo mas como ela não sabia que ele era um lobo começou a conversar com ele o lobo perguntou</p>

6. É interessante observar a grande quantidade de "daí" (de "de+ai") no texto da coluna da esquerda. Segundo a gramática, aí é um advérbio que indica lugar (tal como aqui, ali e acolá); mas não é essa a função dos "daí" desse texto. Só se pode compreender a função desses "daí" recorrendo à análise da conversação (ver *Análise da conversação*, de Luiz Antônio Marcuschi, Ática, capítulo "Marcadores conversacionais", pp. 61-74), pois essa palavra faz parte do português falado, e não do escrito.

7. Da mesma forma que nos textos anteriores, a ortografia foi corrigida, pois estamos analisando apenas as questões de natureza discursiva.

	<p>– Vamos apostar uma corrida ? – Vamos sim respondeu Chapeuzinho. O lobo saiu correndo e chegou e devorou a avó quando Chapeuzinho chegou o lobo a comeu também depois ele dormiu. Quando o caçador estava passando ele ouviu o lobo roncando e entrou na casa da avó e viu o lobo e ia com a espingarda mas se a avó não estava lá o lobo comeu ela o caçador com todo o cuidado tirou a avó e a Chapeuzinho Fim</p>
--	--

Para ajudar os alunos a melhorar a qualidade discursiva de sua produção escrita, o professor precisa se colocar na posição de ensinar uma outra linguagem, a linguagem que se escreve. Para parte significativa dos alunos dos sistemas de ensino público brasileiros, o acesso a essa linguagem depende exclusivamente da escola. Só na escola essas crianças poderão ter acesso ao mundo letrado. Para que isso possa acontecer, elas devem ouvir a leitura de histórias, revisar seus próprios textos e analisar textos bem escritos, como estamos vendo nesses programas. Assim, a escola poderá cumprir sua obrigação de formar cidadãos da cultura escrita.

Festa na floresta

Clarice Lispector*

Estamos no mês de junho, as fogueiras de São João se acendem, balões sobem, já há friozinho e aconchego. Dá para comer batata-doce à meia-noite com café tinindo de quente.

Mas me disseram que a festa não é só nossa. Pois não é que ia haver uma festa da bicharada na selva? E calculei que isso acontecesse no mês de nossos próprios folguedos. Pelo menos é o que garantem os índios da tribo Tembê.

Foi assim: os animais das matas até que estavam ocupados e calmos em relação a seus deveres, pois o dever do animal é existir. Mas eis senão quando surgiu no ar um boato que logo se espalhou alvissareiro num diz-que-diz assanhado. Vinha esse boato trazido pelo canto do sabiá. Como o sabiá, a quanto se sabe, canta pelo mero prazer de cantar, ficaram os bichos em dúvida sobre se era ou não verdade.

E – de repente – começou a chover convite para a tal festa. Quem convidava não dizia quem era, mas todos desconfiaram que a idéia vinha da rainha das selvas brasileiras, a onça, mandachuva que era. Todos os bichos foram convidados, garantindo-se que na ocasião seria abolida a ferocidade. Até a mãe-coruja, que de tão séria e sábia até óculos usava, foi convidada com seus filhotes.

Quanto às filhas do macaco, doidas para namorar e enfim casar, enfeitaram-se tanto e com tantas bugigangas que pareciam umas – é isso mesmo, pareciam umas verdadeiras macacas.

E quem pensa que a cobra faltou por ser tão nojenta está enganado: apareceu fazendo salamaleques com o corpo escorregadio para chamar a atenção.

A noite estava toda iluminada por milhares de vaga-lumes, pela lua silenciosa e pelas estrelas úmidas. Quanto à orquestra, fiquem certos de que era da melhor qualidade: uma turma de tucanos encarregou-se de tocar em valsa os mais belos grunhidos da mata.

A bicharada estava acesa de alegria. O papagaio foi muito aplaudido quando berrou uma canção alegre, e as macacas casadoiras, penduradas pelos rabos nas árvores, estavam certas de que eram grandes bailarinas.

Bem, a coisa estava no máximo de animação. Mas a onça estava inquieta, doida para atacar. E como não fosse permitida nessa noite a carnificina, ela começou a ser feroz com a língua viperina. Então cantou: “Dona Anita é gorda roliça que nem uma porca e tem cor de rato”. A anta danou-se e retirou-se.

* *Como nascem as estrelas*. Rio de Janeiro, Rocco 1997, pp. 28-29.

A onça, vendo que tinha tido sucesso, cantou uma ofensa horrível contra o jabuti, dizendo que este estava coberto de mosca varejeira. Tanto que o jabuti, ofendido, foi embora. Depois a onça falou: "Vejam que decote indecente o das filhas do macaco". As macacas ficaram fúrias da vida e só não saíram de lá porque a esperança de arranjar noivo é a última que acaba.

Mas acontece que havia entre os animais o deus dos veados. Arapuá-Tupana, que resolveu acabar com a empáfia da onça e para vencê-la pôs-se a cantar. Os bichos, sabendo que quando o ouvissem morreriam, taparam os ouvidos. Arapuá-Tupana afinal foi embora e a bicharada não morreu.

É. Mas os animais haviam perdido o dom da fala, ninguém se compreendia mais. E isso até o dia de hoje. Porque grunhir ou cantar não diz nada. Tudo por causa da onça linguaruda.

Sebastião Salgado – Enfim, em cores

Carlos Moraes*

*Migrante severamente dedicado a gente sem raízes,
sua paixão pela vida e o Brasil é pura cor*

Nos últimos sete anos Sebastião Salgado visitou mais de quarenta países fotografando gente desesperada. Migrações em massa de refugiados políticos ou de camponeses que um novo sistema de produção arrancou da roça. Pode-se pensar que ele está nisso porque, antes de se tornar fotógrafo, era um atento economista de esquerda, com mestrado pela USP e especialização em Paris. Nesta conversa numa ensolarada manhã do outono paulista, logo fica claro que ele faz o que faz principalmente por simples coerência com sua história de vida.

Sebastião Salgado é um migrante. Nasceu na roça, em Minas, e se deslocou muito. Com 5 anos ajudava o pai junto a uma máquina de despolpar café e algodão; aos 15, vivia numa pequena cidade, Aimorés; com 22, tentava a vida em Vitória, onde foi mecânico da Willys e da Ford; em pleno combate contra a ditadura decidiu fazer economia e, meio refugiado político, terminou em Paris.

lara, a fotógrafa, quer aproveitar uma brecha de sol que insiste na janela.

Brinco se ele não se incomoda de ser fotografado em cores e, depois de tudo o que viu, não é hoje um sujeito pessimista.

Otimismo e pessimismo não são apenas estados de espírito, mas classe, do ponto onde você se encontra e vê o mundo. Nós, os privilegiados, somos uma minoria. A família humana atravessa uma fase de completa recomposição e 85% do planeta vive uma situação delicada. Massas imensas estão sobrando na nova economia globalizada. Há 30, 35 anos o Brasil tinha 80% da sua população no campo, hoje são 72% na cidade. O México tinha 92% no campo, hoje 72% dos mexicanos vivem nas cidades. Na China, na Índia e até na África o mesmo está se passando. A globalização exige novas formas de produção e consumo. O Brasil se tornou o primeiro produtor do mundo em soja, o segundo em laranja, nosso rebanho, em cabeças, já é o maior do mundo. Tudo isso pede novos espaços. Meu trabalho enfoca os globalizados esquecidos nesse processo. O que eu procuro é despertar a consciência de uma minoria que vive isolada, protegida, desinformada. Protegida até quando? Em países como Serra Leoa, Sudão, Eritreia,

* Entrevista publicada em *Ícaro Brasil* n. 191, jul. 2000. São Paulo, RMC Editora.

o controle civil foi perdido e o mesmo está acontecendo em bairros das nossas grandes cidades. Eu apenas constato e informo a existência desses mundos.

E quanto aos lugares mais bonitos do mundo? Quais os primeiros que lhe vêm à memória?

Sierra Madre Oriental no México, nossos Andes, mesmo o vale do Jequitinhonha, onde nasci... todo o planeta é bonito. Ruanda, na África, o país das mil colinas, todas ordenadamente povoadas no topo, e os vales, com extrema sabedoria, todos eles cultivados. Dependendo da estação, em certos lugares você simplesmente chega no paraíso. Eu já trabalhei no inferno em pleno paraíso. Como uma vez, no Congo: aqui embaixo o horror e logo aí em cima, na serra, aquelas maravilhosas florestas dos últimos gorilas.

E do Brasil? Nas suas andanças, do que mais se lembra no Brasil?

Dos cheiros, cheiros das frutas, cheiro de jenipapo, mamão, abacaxi. Cheiro de cozinha mineira, tutu, torresmo e aquelas carninhas do interior, galinha com quiabo, couve, serralha, aquele nosso angu único, primo do fubá, mas nada a ver com polenta. Mesmo morando há 31 anos na Europa sou um dos sujeitos mais brasileiros que existem. Do que mais sempre tive saudades era dos fins de semana no Brasil. Os europeus vivem bem até sexta-feira, mas não sabem o que fazer com o sábado e o domingo. Eu nem gostava de levar meus filhos no parque por causa da tristeza das pessoas. No Brasil o fim de semana é uma festa. Tem as visitas, o futebol, o churrasco, os papos de rua e bar. Curtimos o fim de semana até o último minuto antes de ir para a cama no domingo. Acho que é a nossa herança indígena, tribal. É bem de índio isso de gostar de estar junto, em família, na rua.

A essa altura fica claro que esse monge da foto engajada, de olhar azul e fala carismática, tem é um enorme amor pela vida, a cada luz. Valem então essas perguntas capazes de desenhar todo um jeito de ver e sentir o mundo. Vamos lá.

Filme favorito? De ontem, *A um passo da eternidade*. De hoje, *Central do Brasil*, um perfeito retrato do Brasil interiorano, oportunista, generoso.

Pintor favorito? Surpresa: uns certos Irmãos Le Nain, do século XVII, uns retratistas cuja luz, a gente vai ver na enciclopédia, tem muito a ver com suas fotos.

Uma música brasileira? Ele começa a cantar o trecho "...separando a minha rua das ruas do Maranhão", mas não lembra o nome, acha que é letra do Torquato Neto e música do Gilberto Gil.

Literatura? Fácil: Guimarães Rosa o do mesmo sertão da sua infância cujas obras completas em papel bíblia correm mundo com ele.

E, para terminar, time de futebol. Em Minas, América. No Rio, Fluminense.

Em São Paulo, adianto que nem precisa falar, que por toda sua vida e obra só pode ser Corinthians. Bem, nada é perfeito. Nem coerente. Quem poderia imaginar são-paulino!

Viver é muito perigoso

Guimarães Rosa*

Viver é muito perigoso... Querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mal, por principiar. Esses homens! Todos puxavam o mundo para si, para o concertar consertado. Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo. Montante, o mais supro, mais sério – foi Medeiro Vaz. Que um homem antigo... Seu Joãozinho Bem-Bem, o mais bravo de todos, ninguém nunca pôde decifrar como ele por dentro consistia. Joca Ramiro – grande homem príncipe! – era político. Zé-Bebelo quis ser político, mas teve e não teve sorte: raposa que demorou. Sô Candelário se endiabrou, por pensar que estava com doença má. Titão Passos era o pelo preço de amigos: só por via deles, de suas mesmas amizades, foi que tão alto se ajagunçou. Antônio Dó – severo bandido. Mas por metade; grande maior metade que seja. Andalécio, no fundo, um bom homem-de-bem, estouvado raivoso em sua toda justiça. Ricardão, mesmo, queria era ser rico em paz: para isso guerreava. Só o Hermógenes foi que nasceu formado tigre, e assassim. E o “Urutu-Branco” ? Ah, não me fale. Ah, esse... tristonho levado, que foi – que era um pobre menino do destino...

Tão bem, conforme. O senhor ouvia, eu lhe dizia: o ruim com o ruim, terminam por espinheiras se quebrar – Deus espera essa gastança. Moço!: Deus é paciência. O contrário, é o diabo. Se gasteja. O senhor rela faca em faca – e afia – que se raspam. Até as pedras do fundo, uma dá na outra, vão-se arredondinando lisas, que o riachinho rola. Por enquanto, que eu penso, tudo quanto há, neste mundo, é porque se merece e carece. Antesmente preciso. Deus não se comparece com refe, não arrocha o regulamento. Pra quê? Deixa: bobo com bobo – um dia, algum estala e aprende: espera. Só que às vezes, por mais auxiliar, Deus espalha, no meio, um pingado de pimenta...

Haja? Pois, por um exemplo: faz tempo, fui, de trem, lá em Sete-Lagoas, para partes de consultar um médico, de nome me indicado. Fui vestido bem, e em carro de primeira, por via das dúvidas, não me sombrearem por jagunço antigo. Vai e acontece, que, perto mesmo de mim, defronte, tomou assento, voltando deste brabo Norte, um moço Jazevedão, delegado profissional. Vinha com um capanga dele, um secreta, e eu bem sabia os dois, de que tanto um era ruim, como o outro ruim era. A verdade que diga, primeiro tive o estrito de me desbancar para um longe dali, mudar de meu lugar. Juízo me disse, melhor ficasse. Pois, ficando, olhei. E

* *Com palmas medida. Terra, trabalho e conflito na literatura brasileira.* Organização de Flávio Aguiar. Prefácio de Antonio Candido. São Paulo, Boitempo, 1999.

– Ihe falo: nunca vi cara de homem fornecida de bruteza e maldade mais, do que nesse. Como que era urco, trouxe de atarracado, reluzia um cru nos olhos pequenos, e armava um queixo de pedra, sobrançelhonas; não demedia nem testa. Não ria, não se riu nem uma vez; mas, falando ou calado, a gente via sempre dele algum dente, presa pontuda de guará. Arre, e bufava, um poucadinho. Só rosneava curto, baixo, as meias palavras encrespadas. Vinha reolhando, historiando a papelada – uma a uma as folhas com retratos e com os pretos dos dedos de jagunços, ladrões de cavalos e criminosos de morte. Aquela aplicação de trabalho, numa coisa dessas, gerava a ira na gente. O secreta, xereta, todo perto, sentado junto, atendendo, caprichando de ser cão. Me fez um receio, mas só no bobo do corpo, não no interno das coragens. Uma hora, uma daquelas laudas caiu – e eu me abaixei depressa, sei lá mesmo por que, não quis, não pensei – até hoje crio vergonha disso – apanhei o papel do chão, e entreguei a ele. Daí, digo: eu tive mais raiva, porque fiz aquilo; mas aí já estava feito. O homem nem me olhou, nem disse nenhum agradecimento. Até as solas dos sapatos dele – só vendo – que solas duras grossas, dobradas de enormes, parecendo ferro bronze. Porque eu sabia: esse Jazevedão, quando prendia alguém, a primeira quieta coisa que procedia era que vinha entrando, sem ter que dizer, fingia umas pressas, e ia pisava em cima dos pés descalços dos coitados. E que nessas ocasiões dava gargalhadas, dava... Pois, osga! Entreguei a ele a folha de papel, e fui saindo de lá, por ter mão em mim de não destruir a tiros aquele sujeito. Carnes que muito pesavam... E ele umbigava um princípio de barriga barriguda, que me criou desejos... Com minha brandura, alegre que eu matava. Mas, as barbaridades que esse delegado fez e aconteceu, o senhor nem tem calo em coração para poder me escutar. Conseguiu de muito homem e mulher chorar sangue, por este simples universozinho nosso aqui. Sertão. O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado! E bala é um pedacinhozinho de metal...

O discurso de Macotas

Manuel Benício*

Beatinho conseguiu trazer quase um milhar de mulheres e crianças, que eram entregues a determinados batalhões que desapareciam com os bandos por detrás dos morros.

Muitas mulheres negaram-se a acompanhar ao beato sertanejo, preferindo morrer com suas filhas ao lado dos seus maridos.

Thiago, que acompanhara um grupo de mulheres e crianças para ver que destino lhes era dado, voltou horrorizado e espavorido, enfiou pelo arraial ao buraco onde se meteram os jagunços!

– Morram, mas não se entreguem, que estão cortando os pescoços dos que se entregam!... – avisou ele.

Os desgraçados ergueram-se todos num ímpeto elétrico, com os olhos esgazeados pela indignação e angústia.

–Oh! Que miseráveis! Exclamou Macotas. Pois bem, eles vão ver como uma mulher sabe morrer, amaldiçoando-os!

E hirta de cólera, louca, encaminhou-se para o lado dos inimigos.

Toda ela tremia, vibrada por uma tensão de nervos extraordinária.

Os olhos tomaram o brilho seco e ríspido dos loucos em horas de acesso.

Defronte do quartel-general parou insolente e sublime, com as mãos escanchadas nos quadris, à moda portuguesa, e vociferou no meio de silêncio e pasmo geral.

Cada palavra de sua voz vibrante e dura tinha a rigidez aguda de uma chicotada, e seu corpo tremia, os pés delicados, descalços, raspavam o chão impaciente, enquanto o olhar como um fogo demoníaco não parava, faiscando cóleras em volta.

– Os senhores se apoderaram de nossas casas, dos nossos potes, das nossas roupas, do nosso feijão, de nossa farinha, de nosso milho, de tudo quanto tínhamos!! O que querem mais? Não temos mais em que carregar um pingão de água nem o que comer; andamos todos esmulambados, assim! O que querem mais! Tocaram fogo em nossas roças, mataram os nossos filhos e maridos, não estão satisfeitos?! Querem o Conselheiro, não é? Pois bem, não o terão. Já morreu. O Pai de nós todos, que me está ouvindo e viu e vê o que os senhores fazem, chamou-o. Está morto. O que mais desejam? A nós, as mulheres? Homens há poucos lá dentro

* *Com palmas medida. Terra, trabalho e conflito na literatura brasileira.* Organização de Flávio Aguiar. Prefácio de Antonio Candido. São Paulo, Boitempo, 1999.

e estes não se entregarão, morrerão todos, um por um, no combate, que é bem melhor do que ser degolado como os senhores têm feito aos desgraçados que lhe vieram pedir socorro. Degolem a todos, degolem os filhos também, para que não reste um só que, como eu agora, amaldiçoe mais tarde a todos, a todos, raça danada!

– Cala-te, diabo! – impôs uma voz imperiosa.

– Calar-me? Era o que faltava. Querem tirar-me a voz também? Pois é fácil; cortem-me o pescoço, como têm feito às minhas companheiras. Cortem-me, porque enquanto eu puder falar hei de excomungá-los como filhos do inferno que são. Não tenham dó nem pena. Ah! Se me deixarem viva não de se arrepender. Falarei, gritarei, contarei ao mundo inteiro esta suprema covardia e bestialidade de se degolar prisioneiros, mulheres e crianças!

– Levem esta mulher daqui! – ordenou uma voz.

Alguns soldados tentaram segurá-la.

– Oh! Não me toquem, víboras! Eu irei só. Por onde é o caminho do matadouro das mulheres?

Foi levada aos empurrões para fora do acampamento, onde um dos guardas arrancou uma faca e, sem amarrá-la pelas costas (como manda a lei dos degoladores), meteu-lhe dois dedos nos buracos do nariz, forçando-a a erguer o rosto e esticar o pescoço, e neste atolou a faca de um lado a outro, rasgando depois a garganta para fora!

O corpo caiu, estrebuchando, com os olhos enormes, horríveis e rígidos de pavor, fixos no verdugo, que, limpando a faca na sola do pé, retirou-se.

Coletânea de textos

Texto 1 *A assembléia dos ratos*

Monteiro Lobato¹

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembléia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos mios pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

-Acho, disse um deles, que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa idéia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:

Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinha coragem. E assembléia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Dizer é fácil; fazer é que são elas!

Texto 2 *Do que eu tenho medo*

Clarice Lispector²

Bem, o jeito mesmo é começar fazendo uma confissão: a de que sou um pouquinho covarde, tenho meus medos. E você vai rir de mim quando souber de que é que receio tanto. É... bem, é... (Vou tomar uma bruta coragem e dizer de uma vez.)

Tenho tanto medo é do... Saci-Pererê! Mas que alívio em ter confessado. E que vergonha.

¹ *Fábulas e histórias diversas*. São Paulo, Brasiliense, 1947, p. 35.

² *Como nasceram as estrelas*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999, pp. 40-41.

Só não juro que o Saci existe porque não se deve ficar jurando à-toa, por aí. Você é provavelmente de cidade e não me acredita. Mas que nas matas tem Saci, lá isso tem. E eu garanto essa verdade que até parece mentira, garanto, porque já vi esse meio-gente e meio-bicho.

E para que você acredite em mim, vou descrevê-lo: ele é um diabinho de uma perna só (apesar de miraculosamente cruzar a perna). Dou a você como garantia minha palavra de honra. E ele anda sempre com um cachimbozinho.

Devo dizer que ele não é pessoa de fazer grandes maldades. É, mas faz as pequenas e marotas. Às vezes quando lhe negam fumo – é melhor ter sempre tabaco numa caixinha porque prevenir é melhor que remediar – como eu ia dizendo, quando lhe negam fumo, ele faz das suas. Pois se até leite fervido ele azeda!

Mosca na sopa? Pois foi ele o pequeno malfeitor. Brincadeira tem hora, às vezes a gente fica com raiva.

Sem falar que o Saci assusta as galinhas, coitadas, que já são por natureza assustadas. É, mas não é que ele faz com que fiquem completamente espavoridas?

Dona-de-casa? Cuidado porque ele queima o feijão na panela. E o danadinho faz essas coisas ou para se vingar ou para divertir e gostar de atrapalhadas.

Dou minha palavra de que já dei muito fumo ao Saci. Se você não acredita, vou então descrevê-lo: usa na cabecinha sabida uma carapuça vermelhíssima e escandalosíssima, tem a pele mais negra que carvão em noite escura, uma perna só que sai pulando, e, é claro, um cachimbozinho aceso porque ele tem, como eu, o vício do fumo.

Mas uma vez eu me vinguei. Quando ele me pediu fumo, dei. Mas misturei ao tabaco... um pouco de pólvora (não demais porque eu não queria matá-lo). E quando ele tirou a primeira tragada, foi aquele estrondo. Porque eu também sou um pouquinho Saci-Pererê: foi com ele mesmo que aprendi as manhas.

Aviso ao Saci: por favor não se vingue de mim botando pólvora no meu fumo, porque eu me vingarei pondo fogo na mataria toda.

Acho que tenho dito.

Texto 3

O médico e o monstro

Paulo Mendes Campos³

Avental branco, pincenê vermelho, bigodes azuis, ei-lo, grave, aplicando sobre o peito descoberto duma criancinha um estetoscópio, e depois a injeção que a enfermeira lhe passa.

O avental na verdade é uma camisa de homem adulto a bater-lhe pelos joelhos; os bigodes foram pintados por sua irmã, a enfermeira; a criancinha é uma boneca de olhos cerúleos, mas já meio careca, que atende pelo nome de Rosinha; os instrumentos para exame e cirurgia saem duma caixinha de brinquedos.

³ Para gostar de ler, vol. 2. São Paulo, Ática, 1978, pp. 20-22.

Ela, seis anos e meio; o doutor tem cinco. Enquanto trabalham, a enfermeira presta informações:

– Esta menina é boba mesmo, não gosta de injeção, nem de vitamina, mas a irmãzinha dela adora.

O médico segura o microscópio, focaliza-o dentro da boca de Rosinha, pede uma colher, manda a paciente dizer aaá. Rosinha diz aaá pelos lábios da enfermeira. O médico apanha o pincenê, que escorreu de seu nariz, rabisca uma receita, enquanto a enfermeira continua:

– O senhor pode dar injeção que eu faço ela tomar de qualquer jeito, porque é claro que se ela não quiser, né, vai ficar muito magrinha que até o vento carrega.

O médico, no entanto, prefere enrolar uma gaze em torno do pescoço da boneca, diagnosticando:

– Mordida de leão.

– Mordida de leão? Pergunta, desapontada, a enfermeira, para logo aceitar este faz-de-conta dentro do outro faz-de-conta; eu já disse tanto, meu Deus, para essa garota não ir na floresta brincar de Chapeuzinho Vermelho...

Novos clientes desfilam pela clínica: uma baiana de acarajé, um urso muito resfriado, porque só gostava de neve, um cachorro atropelado por lotação, outras bonecas de vários tamanhos, um papai noel, uma bola de borracha e até mesmo o pai e a mãe do médico e da enfermeira.

De repente, o médico diz que está com sede e corre para a cozinha, apertando o pincenê contra o rosto. A mãe se aproveita disso para dar um beijo violento no seu amor de filho e também para preparar-lhe um copázio de vitaminas: tomate, cenoura, maçã, banana, limão, laranja e aveia. O famoso pediatra, com um esgar colérico, recusa a formidável droga.

– Tem de tomar, senão quem acaba no médico é você mesmo, doutor.

Ele implora em vão por uma bebida mais inócua. O copo é levado com energia aos seus lábios, a beberagem é provada com uma careta. Em seguida, propõe um trato:

– Só se você depois me der um sorvete.

A terrível mistura é sorvida com dificuldade e repugnância, seus olhos se alteram nas órbitas, um engasgo devolve o restinho. A operação durou um quarto de hora. A mãe recolhe o copo vazio com alegria da vitória e aplica no menino uma palmadinha carinhosa, revidada com a ameaça de um chute. Já estamos a essa altura, como não podia deixar de ser, presenciando a metamorfose do médico em monstro.

Ao passar zunindo pela sala, o pincenê e o avental são atirados sobre o tapete com um gesto desabrido. Do antigo médico resta um lindo bigode azul. De máscara preta e espada, Mr. Hyde penetra no quarto, onde a doce enfermeira continua a brincar, e desfaz com uma espadeirada todo o consultório: microscópio, estetoscópio, remédios, seringa, termômetro, tesoura, gaze, esparadrapo, bonecas, tudo se derrama pelo chão. A enfermeira dá um grito de horror e começa a chorar nervosamente. O monstro, exultante, espeta-lhe a espada na barriga e brada:

– Eu sou o demônio do deserto!

Ainda sob o efeito das vitaminas, preso na solidão escura do mal. Desatento a qualquer autoridade materna ou paterna, com o diabo no corpo, o monstro vai espalhando o terror ao seu redor: é a televisão ligada ao máximo volume, é o divã massacrado sob os seus pés. É uma corneta indo tinir no ouvido da cozinheira, um vaso quebrado, uma cortina que se despenca, um grito, um uivo, um rugido animal, é o doce derramado, a torneira inundando o banheiro, a revista nova dilacerada, é, enfim, o flagelo à solta no sexto andar dum apartamento carioca.

Subitamente, o monstro se acalma. Suado e ofegante, senta-se sobre os joelhos do pai, pedindo com doçura que conte uma história ou lhe compre um carneirinho de verdade.

E a paz e a ternura de novo abrem suas asas num lar ameaçado pelas forças do mal.

*Contribuições à prática pedagógica – 8**

*Equipe Pedagógica do Programa de Formação
de Professores Alfabetizadores*

Os últimos encontros abordaram questões que até há poucos anos seriam inconcebíveis de se tratar com alunos ainda não-alfabetizados. Graças ao avanço no conhecimento pedagógico decorrente das recentes pesquisas sobre como se aprende a ler e escrever, hoje já é possível compreender como se constroem os conhecimentos que permitem o domínio progressivo da linguagem escrita. Já sabemos que esse domínio envolve dois processos paralelos: a compreensão das características e do funcionamento tanto da escrita alfabética quanto da linguagem que se usa para escrever. Isso é algo que implica mudança nas propostas de ensino, especialmente no período de alfabetização: tão logo cheguem à escola, os alunos devem ser convidados a produzir seus próprios textos, mesmo que ainda não escrevam convencionalmente. Para que possam desenvolver competência escritora, é importante o acesso a um amplo repertório de textos que possibilite, entre tantos outros conhecimentos, o de procedimentos utilizados por escritores reconhecidamente talentosos. Nesse sentido, formar bons escritores depende não só de uma prática contínua de produção de textos, mas também de um trabalho intensivo de leitura. Analisar textos bem escritos, de autores reconhecidos, é um tipo de situação que, quando bem encaminhada pelo professor, pode ter grande impacto na qualidade dos textos produzidos pelos alunos. É quando, por exemplo, eles são convidados a buscar no texto as opções do autor para resolver o problema da repetição de palavras, para pontuar – que muitas vezes marcam o estilo do escritor –, para indicar mudança de lugar, de tempo, ou do personagem em cena.

Escrever bem – produzir textos não só corretos, mas também bem escritos – é resultado tanto da leitura de muitos e diferentes textos como também da possibilidade de pensar sobre formas de redigir e sobre a adequação e a qualidade da linguagem utilizada para escrever. Nesse sentido, algumas das possibilidades para o trabalho pedagógico de produção/revisão de textos são as seguintes:

- Criar situações didáticas em que a proposta é aprender a produzir e revisar textos em autênticas situações de comunicação, o que exige que se considere um interlocutor real.
- Organizar atividades que possam desafiar os alunos a revisar seus textos, mesmo ainda não sabendo ler e escrever convencionalmente – para tanto, precisam contar com ajuda e incentivo do professor.

* Este texto tem como fonte bibliográfica os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*, de 1ª a 4ª série. Brasília, MEC/SEF, 1997, p. 82.

- Propor situações de produção coletiva para que os alunos possam desenvolver ao mesmo tempo as tarefas de produzir o texto e revisá-lo. Nesse momento, o papel do professor é o de escriba, permitindo que os alunos se dediquem a produzir oralmente, ditar e verificar a adequação do escrito do ponto de vista discursivo, sem ter de escrever em momento algum.
- Agrupar criteriosamente os alunos e definir com clareza os papéis de cada um, nas situações de produção de texto (especialmente de reescrita), de modo que todos participem da atividade: por exemplo, a um aluno cabe a tarefa de ditar, a outro de escrever e a outro de ler o escrito e revisar. A cada atividade desse tipo, esses papéis devem ser alternados, para que todos possam experimentar os diferentes lugares da produção, com os desafios que eles colocam.
- Desempenhar, como professor, o papel de modelo nas situações de revisão dos textos, chamando a atenção para determinados aspectos, colocando boas questões para serem analisadas, problematizando o que está ambíguo, confuso, sem sentido ou repetitivo.
- Oferecer ajuda aos alunos para que aprendam a pensar na organização dos textos, analisar as suas características e olhar a própria produção com olhos críticos. Esses procedimentos são aprendidos progressivamente, por meio da participação em situações coletivas de revisão de textos ou em pequenos grupos, quando estes são formados com o objetivo de favorecer esse tipo de reflexão (considerando os conhecimentos de que os alunos dispõem e as possibilidades de problematização pelo professor).
- Propor e incentivar o uso de rascunho e o procedimento de passar o texto a limpo, pois isso permite aprender que o que se escreve pode sempre ser modificado e melhorado.
- Orientar os alunos para que leiam o que escreveram e exerçam controle sobre sua produção, procurando melhorá-la. Para tanto, precisam aprender a detectar quais são os problemas do texto e utilizar os conhecimentos que possuem sobre a língua para resolvê-los – acrescentando, retirando, deslocando ou transformando partes, para torná-lo mais legível para o leitor. Esse tipo de situação, além de favorecer a aprendizagem de procedimentos de revisão, explicita que reler o texto é algo a serviço da qualidade da escrita.
- Apresentar aos alunos textos de outros autores para análise, pedindo que observem a forma como utilizam (ou não) recursos de substituição, de concordância, de pontuação, entre outros. Quando esse trabalho é feito a partir de textos bem escritos, de autores habilidosos com a linguagem, isso permite não só que os alunos percebam e reconheçam a qualidade estética do texto, mas, com o tempo, torna possível o uso desses recursos estilísticos em suas próprias produções.
- Selecionar, a cada atividade de revisão, uma ou duas questões a serem tematizadas: não tem sentido, não é produtivo e nem eficaz propor a análise de todos os problemas do texto ao mesmo tempo, só para torná-lo bem escrito de imediato – o objetivo é que os alunos desenvolvam a capacidade de revisar os próprios textos, e não tornar perfeito um ou outro texto que seja objeto de revisão.

É importante destacar ainda uma questão: ensinar os alunos a revisar os seus próprios textos não significa deixar definitivamente de corrigir suas produções. Todo texto que precisa ser legível porque vai se tornar público, ou porque se destina a um leitor exigente em relação à qualidade da escrita, deve ser corrigido pelo professor nos aspectos que ainda não são observáveis para os alunos. A esse respeito, há uma importante contribuição no documento de Atualização Curricular da Secretaria Municipal de Buenos Aires:

“É esperado que os textos produzidos pelos alunos não respeitem todas as convenções da escrita e requeiram muitas correções. Mas até onde corrigir? É necessário corrigir tudo? Devemos ter como expectativa conseguir textos ‘perfeitos’?”

“A resposta a essas perguntas será diferente de acordo com a situação comunicativa na qual o texto está inserido:

“Quando se trata de um texto particular – diário, agenda, um caderno de anotações – será suficiente que o autor corrija aquilo que ele mesmo estiver em condições de corrigir.

“Quando se trata de um escrito que será lido por todos os integrantes da classe – mural da sala de aula, regulamento da biblioteca etc. – os colegas podem colaborar com o autor e o professor pode propor problemas que considere pertinentes (tudo aquilo que o grupo está em condições de corrigir naquele momento).

“Quando se trata de um texto dirigido a outras pessoas da escola ou aos pais, a correção em grupo ou coletiva deve ser feita com cuidado especial – só não será corrigido aquilo que estiver muito acima da capacidade de compreensão dos alunos no momento.

“E quando o texto será público – carta formal para uma autoridade, cartazes para uma campanha publicitária na comunidade, artigo para um jornal da escola ou da cidade – então se faz necessário que o professor, depois que os alunos tiverem feito uma revisão cuidadosa, assuma o papel de revisor de fato e corrija os aspectos que eles sozinhos não podem ainda melhorar.”

O fim da banda

Rubem Alves*

“Às vezes eu tenho saudades da ditadura.” Meu amigo, que me ouvia, se horrorizou. Aí eu expliquei: “É que no tempo da ditadura a gente tinha uma explicação para as desgraças do país: a gente está do jeito como está porque tiraram a liberdade da gente: os milicos, bode expiatório. Quando existe um bode expiatório todo mundo fica de acordo, unido contra ele. A gente sonhava: no dia em que a liberdade voltar tudo vai ficar diferente”.

No tempo da ditadura eu era bonito. No tempo da ditadura o povo era bonito. Ainda choro ouvindo o Chico cantar: “Hoje você é quem manda, falô tá falado, não tem discussão”. Mas aí vinha o refrão: “Apesar de você, amanhã há de ser um novo dia: o galo vai cantar sem pedir licença, o jardim vai florescer, o sol vai nascer e a gente vai se amar sem parar”. E pra terminar ele dizia que “esse dia há de vir antes do que você pensa”.

O dia chegou. Mas o galo não cantou, o jardim não floresceu, a gente não se amou, a noite continuou, sem anúncios de madrugada.

Quem fez a festa foram os urubus.

Tem um texto do Evangelho que diz que Jesus, olhando as multidões, “compadeceu-se delas porque elas andavam desgarradas e errantes como ovelhas que não têm pastor”. Pensei em nossa gente. Povo é ovelha. Ovelha não é cabrito montês. Cabrito montês tem idéias próprias, vive sozinho, no alto das montanhas, anda na beirada dos precipícios, sobe sobre as rochas: coitado do pastor que tentar mantê-los sob controle. Já as ovelhas não têm idéias próprias, seguem o rebanho, que vai andando seguindo a voz ou a flauta do pastor. Sem voz de pastor e sem flauta elas ficam perdidas: vem o lobo e as dispersa, mata e come. Assim estamos nós: há lobos por todos os lados. Há os lobos gordos, de pele lustrosa, fantasiados de ovelhas: eles andam pelos corredores dos palácios e gozam de imunidades parlamentares. Há os lobos que só se movimentam no escuro, ninguém sabe o nome deles até que alguém os pilhe fazendo o que sempre fazem, comendo a gordura das ovelhas às escondidas. Eles roubam, de um jeito que eu nem entendo, roubos com nomes esquisitos que eu nunca pensei que houvesse. Há os outros lobos que mais se parecem com cães vadios ou hienas, dentes arreganhados, à espreita, na tocaia, esperando a hora de atacar. Nossas cidades se transformaram em lugares de medo.

Tem um conceito em sociologia que é importante: os “outros significantes”. Outro é

* *Cenas da vida*. Campinas, Papirus/Speculum, 1997.

qualquer pessoa que não seja a gente. A gente está cercada de uma multidão de outros. Para a maioria dos outros a gente não dá a menor bola, não têm nome sociológico. Eu vou criá-lo. São os “outros significantes”. É como se eles não existissem. Ninguém quer pertencer ao grupo dos “outros insignificantes”. Já os “outros significantes” são aqueles que importam, aqueles que levamos em consideração ao tomar atitudes. Precisamos deles. Temos medo deles.

Quais são os “outros significantes” do presidente? Eu tenho a impressão de que os “outros significantes” do presidente não são o povo. Não é culpa dele não, coitado. A combinação *narcisismo* + *poder* é fatal para qualquer pessoa. Se eu estivesse na posição dele não posso garantir que não estivesse sofrendo da mesma doença que, no momento, o aflige. É doença mais mortal que Aids e não existe a menor esperança de que se descubra vacina para ela.

O poder da Evita se deveu ao fato de que ela conseguiu fazer o povo acreditar que eles, os pobres, os operários, os miseráveis, o povão, eram os “outros significantes” dela. Por isso o povo a amou. Mas se o presidente disser isso ninguém vai acreditar nele. Os “outros significantes” do presidente são as pessoas que têm poder, do tipo senador Antônio Carlos Magalhães. Razão por que o povo deixou de amar o presidente.

Na verdade, acho que não existe povo no Brasil. Somos um bando de bois e vacas infestados por bernes gordos que não saem de nossas costas.

Santo Agostinho disse que “povo é um conjunto de pessoas racionais unidas pelo mesmo sonho”. O Geraldo Vandré disse a mesma coisa, com poesia diferente: “Caminhando e cantando e seguindo a canção”. É isso: há de haver uma canção que todos cantam e que indica o caminho. O Chico, nos anos de ditadura, esperto como ele só, falou de um jeito que os milicos não entenderam (milicos e cientistas são duros de entender metáfora. Sobre os milicos eu já sabia. Sobre os cientistas aprendi na última reunião da SBPC). Falou de uma *Banda*. “Estava à toa na vida, o meu amor me chamou, pra ver a banda passar, cantando coisas de amor”. Ai ele desanda a falar do faroleiro que contava vantagem, da namorada que contava as estrelas, do homem rico que contava o dinheiro, da moça feia debruçada na janela, cada um com o seu sonho pequeno. Mas foi só a *Banda* tocar para que cada um deles se esquecesse dos sonhos pequenos por amor ao sonho grande. Começaram a seguir a *Banda*: viraram *povo*. Um povo nasce quando as pessoas trocam seus sonhos pequenos (individuais) por um sonho grande (comum).

Um líder político é aquele que ajuda um povo a nascer. Mas um povo só nasce quando os indivíduos são seduzidos por um sonho de beleza. A beleza do sonho é a comida que mantém a vida do povo.

Que sonho temos? Moeda estável, sem inflação? Mas isso não é sonho que chegue para formar um povo. É verdade que inflação é barco furado. Com barco furado não se navega. Verdade é também que moeda estável é barco sem furo. Mas barco sem furo não basta pra navegar. Pra navegar é preciso sonhar com um porto. Esse porto, na linguagem da política, tem o nome de *utopia*. Vão me dizer que *utopias* são inatingíveis. Concordo e retruco com Mário Quintana:

“Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes seriam os caminhos, se não fora

A mágica presença das estrelas!".

A mágica presença das estrelas! É isso que os políticos nos roubaram. Os povos estão sempre dispostos a passar pelas mais duras provações, desde que essas mesmas provações tenham um sentido: as dores de parto são bem-vindas pelo filho que vai nascer. O presidente se esqueceu do povo. O povo não é o seu "outros significantes". Por isso ele não gasta tempo para fazer o povo sonhar. Estamos "desgarrados e errantes como ovelhas que não têm pastor...".

O tempo da ditadura era noite. Mas no céu havia estrelas. Eu sonhava. Veio o dia. Mas a noite continuou. Céu sem estrelas. Já não sonhamos. Resta-nos a dura vida sem sonhos. É hora de cantar o último verso d'*A banda*:

"Mas para meu desencanto
o que era doce acabou
tudo tomou seu lugar
depois que a banda passou".

Papel de parede e livros Passeio à margem do Mersey

Elias Canetti

Durante alguns meses após seu falecimento, dormi na cama de meu pai. Era perigoso deixar minha mãe só. Não sei quem teve a idéia de fazer de mim o guardião de sua vida. Ela chorava muito, e eu a escutava chorar. Eu não podia consolá-la porque ela era inconsolável. Mas quando ela se levantava e se dirigia à janela, eu saltava da cama e me colocava a seu lado. Eu me abraçava a ela e não a soltava. Não falávamos; estas cenas não tinham palavras. Eu a segurava com força de modo que, se ela saltasse pela janela, teria de me arrastar consigo. Ela não tinha coragem de sacrificar minha vida com a dela. Ela apertava minha cabeça contra seu corpo e soluçava intensamente. Pensava que eu estivesse dormindo, e se esforçava para chorar baixinho, a fim de não me acordar. Não percebia que eu a vigiava dissimuladamente, tão preocupado com sua dor quanto ela, e quando se levantava em silêncio e se esgueirava para a janela, acreditava que eu dormia profundamente. Anos depois, quando falamos sobre essa época, admitiu sua surpresa cada vez que de um salto eu me colocava a seu lado e a cingia com os meus braços. Eu não lhe permitia escapar de mim. Deixava-se custodiar, mas senti que minha vigilância a incomodava. Em noite alguma ela o tentou mais de uma vez. Após a excitação, ambos adormecíamos exaustos. Aos poucos ela foi sentindo um certo respeito por mim, e em muitos casos começou a me tratar como adulto.

Após alguns meses nos mudamos de Burton Road, onde meu pai morrera, para a casa de seu irmão mais velho, em Palatine Road. Era uma casa grande cheia de gente; o pior momento havia passado.

Mas a época anterior, em Burton Road, não consistia só das dramáticas cenas noturnas. Durante o dia tudo se passava em surdina, com calma. Ao anoitecer, minha mãe e eu jantávamos sobre uma pequena mesa de jogo, no salão amarelo. A mesinha, expressamente posta para nós dois, não pertencia ao salão. Havia um lanche frio, só de petiscos, quase sempre igual: queijo branco de leite de ovelha, pepinos e azeitonas, como na Bulgária. Eu tinha sete anos e minha mãe, vinte e sete. Mantínhamos uma conversação tranqüila e grave; reinava o silêncio, sem o barulho do quarto das crianças; minha mãe dizia: "Você é meu filho mais velho", e

* *A língua absolvida: história de uma juventude.* Trad. Kurt Jahn. São Paulo, Companhia das Letras, 1987, pp. 47-54.

imbuía-me da responsabilidade que, durante a noite, eu sentia por ela. Durante todo o dia eu ansiava por essa ceia. Eu mesmo me servia, pondo em meu prato tão pouco quanto ela; os movimentos eram suaves e compassados, mas, embora eu me lembre dos movimentos de minhas mãos, já não sei de que falávamos, a não ser da frase muitas vezes repetida: "Você é meu filho mais velho". Esqueci tudo mais. Vejo o ténue sorriso de minha mãe, como se inclinava sobre mim, os movimentos de seus lábios quando falava, não com o entusiasmo habitual, mas comedida. Creio que durante aquelas refeições não percebi nela qualquer dor, talvez porque minha compreensiva presença a dissolvesse. Certa vez me contou algo sobre as azeitonas.

Minha mãe, anteriormente, não significava muito para mim. Eu nunca a via sozinho. Estávamos sob tutela de uma governanta, e sempre brincávamos no andar de cima, no quarto das crianças. Meus irmãos tinham quatro e cinco anos e meio menos do que eu. Georg, o menor, tinha uma pequena grade para si. Nissim, o do meio, tinha fama de arteiro. Logo que ficava só, aprontava uma travessura. Abria as torneiras do quarto de banhos, e quando se descobria a água já escorria ao andar térreo pela escada; ou desenrolava o papel higiênico até que o corredor de cima estivesse todo coberto de papel. Ele sempre inventava novas traquinagens, cada vez piores, e como era impossível dissuadi-lo, todos acabaram chamando-o de "*the naughty boy*".

Eu era o único que freqüentava a escola, a de Miss Lancashire em Barlowmore Road, da qual falarei mais adiante.

Em casa, eu costumava brincar sozinho no quarto das crianças. Na verdade, brincava pouco, pois me dedicava a falar com o papel de parede. O padrão do papel de parede, com muitos círculos escuros, me parecia gente. Inventava histórias em que eles intervinham, ou lhes contava histórias, ou brincava com eles; nunca me cansava das pessoas do papel de parede, e podia me distrair com elas durante horas. Quando a governanta saía com meus dois irmãozinhos, me agradava ficar só com aquelas figuras. Preferia sua companhia a qualquer outra, em todo caso mais do que a dos irmãozinhos, que sempre provocavam tolas complicações, como as traquinices de Nissim. Quando os pequenos estavam por perto, eu só sussurrava com as pessoas do papel de parede; se a governanta estava presente, contava minhas histórias a mim mesmo, sequer movendo os lábios. Mas quando saíam do quarto, eu esperava um pouco e então me abandonava. Logo começava a animação, que era grande, pois tentava persuadir os personagens do papel de parede a empreenderem feitos heróicos, manifestando-lhes meu desprezo quando se recusavam. Eu os incitava; sentia um certo medo de estar a sós com eles, mas tudo eu atribuía a eles, de maneira que eram *eles* os covardes. Mas eles também me acompanhavam nos jogos e tinham oportunidade de se manifestarem. Havia um círculo, num lugar especialmente vistoso, que me retrucava com eloquência própria, e não era uma vitória nada desprezível quando conseguia convencê-lo. Estava no meio de uma dessas altercações quando a governanta inesperadamente voltou e ouviu vozes no quarto das crianças. Entrou de improviso e me apanhou em flagrante, descobrindo o meu segredo; desde então, tive de acompanhá-los nos passeios, pois concluíram que a solidão não me fazia bem. Foi o fim da era de esplendor do papel de parede, mas, persistente, acostumei-me a construir minhas histórias em silêncio, ainda com meus irmãozinhos presentes no quarto. Eu conseguia brincar

com eles e ao mesmo tempo com os personagens do papel de parede. Apenas a governanta, que assumira a missão de curar-me dessa tendência maníaca, conseguia paralisar-me, e em sua presença as figuras emudeciam.

Mas as mais belas conversas daquele tempo eram as que eu mantive com meu pai. Pela manhã, antes de ir para o escritório, ele vinha ao quarto das crianças e tinha palavras adequadas a cada um de nós. Ele era inteligente e divertido, e sempre inventava novas brincadeiras. Essa curta aparição era feita antes do café da manhã, que ele tomava na sala de refeições com a minha mãe, quando ainda não havia lido o jornal. Ao anoitecer, voltava com presentes para cada um de nós, e não houve um único dia em que ele voltou para casa sem nos trazer algo. Então ficava mais tempo e fazia ginástica conosco. Do que ele mais gostava era nos sustentar, os três, de pé sobre seu braço estendido. Ele segurava os dois pequenos, mas eu tinha de aprender a me equilibrar, e embora eu o amasse mais do que a qualquer outra pessoa, sempre tinha um pouco de medo dessa parte do exercício.

Alguns meses depois de meu ingresso na escola, aconteceu algo solene e excitante que determinou toda a minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro. Levou-me para um quarto dos fundos, onde as crianças costumavam dormir, e o explicou para mim. Tratava-se de *The Arabian Nights, As mil e uma noites*, numa edição para crianças. Na capa havia uma ilustração colorida, creio que de Aladim com a lâmpada maravilhosa. Falou-me de forma animadora e séria, de como era lindo ler. Leu-me uma das histórias; tão bela como esta seriam também as outras histórias do livro. Agora eu deveria tentar lê-las, e à noite eu lhe contaria o que havia lido. Quando eu acabasse de ler este livro, ele me traria outro. Não precisou dizê-lo duas vezes, e, embora na escola começasse a aprender a ler, logo me atirei sobre o maravilhoso livro, e todas as noites tinha algo para contar. Ele cumpriu sua promessa, sempre havia um novo livro e não tive que interromper minha leitura um dia sequer.

Era uma série para crianças e todos os livros tinham o mesmo formato; se diferenciavam pela ilustração colorida na capa. As letras tinham o mesmo tamanho em todos os volumes e era como se continuasse a ler sempre o mesmo livro. Como série, nunca houve outra igual. Lembro-me de todos os títulos. Depois das *Mil e uma noites* vieram os *Contos de Grimm*, *Robinson Crusoé*, *As viagens de Gulliver*, *Contos de Shakespeare*, *Dom Quixote*, *Dante*, *Guilherme Tell*. Pergunto-me, agora, como foi possível adaptar Dante para crianças. Em todos os volumes havia diversas figuras coloridas, mas eu não gostava delas, pois as histórias me pareciam muito mais bonitas; nem sei mesmo se hoje eu reconheceria as figuras. Seria fácil demonstrar que quase tudo aquilo a que devo minha formação estava nos livros que, por amor ao meu pai, li aos sete anos de idade. De todos os personagens que depois me acompanharam para sempre, só faltava Ulisses.

Comentava com meu pai cada um dos livros que lia. Às vezes ficava tão excitado que ele tinha de me acalmar. Mas nunca me disse, à maneira dos adultos, que os contos eram mentira; sou-lhe especialmente grato por isso; talvez ainda hoje eu os considere verdadeiros. Logo percebi que Robinson Crusoé era diferente de Simbad, o Marujo, mas nunca me ocorreu que uma dessas histórias pudesse ser considerada inferior à outra. Sobre o Inferno de Dante, aliás, tive pesadelos. Quando ouvi minha mãe lhe dizer: "Jacques, você não deveria ter-lhe

“dado este, é cedo demais para ele”, recei que ele deixasse de me trazer livros, e aprendi a manter meus sonhos em segredo. Creio, também – mas não posso ter certeza –, que minha mãe estabeleceu uma relação entre minhas freqüentes conversas com as figuras do papel de parede e os livros. Foi a época em que eu tive menos afeto por minha mãe. Fui suficientemente esperto para farejar o perigo, e talvez não tivesse abandonado tão pronta e fingidamente as minhas conversas com as figuras do papel de parede, se os livros e as conversas com meu pai sobre eles não se tivessem tornado a coisa mais importante do mundo, para mim.

Mas ele, de modo algum, se deixou influenciar, e após Dante tentou *Guilherme Tell*. Foi nessa ocasião que, pela primeira vez, ouvi a palavra “liberdade”. Ele fez algum comentário a respeito, que esqueci. Mas acrescentou que a razão pela qual havíamos vindo para a Inglaterra era porque aqui seríamos livres. Eu sabia o quanto ele amava a Inglaterra, enquanto o coração de minha mãe estava em Viena. Meu pai se esforçava por aperfeiçoar seu inglês, e uma vez por semana uma professora vinha lhe dar aulas em casa. Eu notava que suas frases em inglês lhe saíam diferentes das frases em alemão, a língua que lhe era fluente desde a juventude e que ele costumava falar com minha mãe. Ouvia-o dizer e repetir certas frases soltas. Ele as pronunciava devagar, como se fossem algo belo que lhe causava prazer e que ele repetia várias vezes. Conosco, as crianças, ele agora só falava inglês; o ladino, que até então fora a minha língua, ficou relegado a segundo plano e eu só o ouvia de outras pessoas, especialmente parentes mais idosos.

Os comentários sobre os livros que eu lia, ele só queria ouvi-los em inglês. Creio que, com essa leitura apaixonada, meu progresso foi muito rápido. Ficava contente quando eu fazia meu relato com fluência. Mas o que *ele* dizia tinha importância especial, pois ele o ponderava para não errar, falava quase como se estivesse recitando. Tenho na lembrança aquelas horas como algo solene, diferente de quando ele brincava conosco no quarto das crianças, sempre inventando novas brincadeiras.

O último livro que ele me entregou pessoalmente foi sobre Napoleão. Escrito do ponto de vista inglês, Napoleão aparecia como o tirano malvado que queria dominar todos os países, especialmente a Inglaterra. Era o livro que eu estava lendo quando meu pai morreu. Minha antipatia por Napoleão desde então se manteve inabalável. Eu já havia começado a lhe fazer o relato do livro, mas ainda não estava muito adiantado. Ele o dera logo após o *Guilherme Tell* e, depois da conversa sobre a liberdade, era uma pequena experiência que ele fazia. Logo que comecei a falar, muito excitado, sobre Napoleão, ele disse: “É melhor que você espere, ainda é cedo. Primeiro você terá que ler mais. Tudo ficará bem diferente”. Tenho certeza de que Napoleão, então, ainda não era imperador. Talvez fosse uma prova, talvez ele quisesse verificar se eu seria capaz de resistir à magnificência imperial. Terminei de lê-lo após sua morte, e tornei a lê-lo inúmeras vezes, assim como a todos os livros que ele me deu. Até então eu quase não sentira o efeito do poder. Minha primeira impressão do poder deriva desse livro, e jamais pude ouvir o nome de Napoleão sem ligá-lo à morte súbita de meu pai. De todas as vítimas de Napoleão, para mim a maior e mais terrível foi meu pai.

Aos domingos ele às vezes me levava, só a mim, a passear. Não longe de nossa casa corria o pequeno rio Mersey. A margem esquerda era bordada por um muro avermelhado;

pela direita serpenteava uma vereda em meio a uma viçosa campina cheia de flores e erva alta. Ele me tinha ensinado a palavra para campina, era "*meadow*", e a cada passeio me perguntava se eu me lembrava dela. Ele a achava especialmente bonita, e para mim ficou sendo a mais bela palavra da língua inglesa. Outra de suas palavras prediletas era "*island*". Deve ter tido significado especial, para ele, que a Inglaterra fosse uma ilha; talvez ela lhe produzisse a sensação de ser a ilha dos bem-aventurados. Era o que sempre me dizia, mesmo depois de que eu já sabia, e, para minha surpresa, tornava a repeti-lo. Em nosso último passeio pela campina ao longo do rio Mersey sua conversa comigo foi diferente da habitual. Perguntou-me com insistência o que eu queria ser, e eu, sem pensar, disse: "Doutor!". "Você será aquilo que quiser ser", ele me disse, com uma ternura tão grande que ambos ficamos parados por um momento. "Você não precisará ser comerciante, como eu e os tios. Você estudará, e escolherá aquilo que mais lhe agrada."

Sempre considerei que esta conversa encerrava sua última vontade. Mas naquela ocasião eu não sabia por que ele se expressava de maneira tão inabitual. Só quando fiquei mais bem informado sobre sua vida, entendi que ele estava pensando em si próprio. Durante o tempo de seus estudos em Viena, ele fora apaixonado freqüentador do Burgtheater, e seu maior desejo fora tornar-se ator. Sonnenthal era seu ídolo e, apesar de sua juventude, conseguiu ser recebido por ele para lhe falar de sua aspiração. Sonnenthal lhe disse que sua estatura era pequena demais para o palco, um ator não deveria ser tão baixo. Ele havia herdado o talento do meu avô, um comediante em todas as atitudes de sua vida, mas a opinião de Sonnenthal o aniquilou e meu pai enterrou seus sonhos. Era uma pessoa com dons musicais, com boa voz e que amava seu violino acima de tudo. Meu avô, que dominava seus filhos como patriarca inflexível, desde cedo os colocou no negócio; em toda cidade importante da Bulgária onde pretendia abrir uma filial, a direção era entregue a cada um deles. Como meu pai passava muitas horas com seu violino, este lhe foi tirado, e ele, contra sua vontade, teve de ingressar no negócio. Ele nem sequer queria ter parte no mesmo, nada o interessava menos do que o lucro. Mas era bem mais fraco do que meu avô, e acabou por se submeter. Tinha 29 anos quando finalmente conseguiu, com a ajuda de minha mãe, deixar a Bulgária e se estabelecer em Manchester. Então já tinha uma família com três filhos, aos quais tinha de sustentar, portanto continuou sendo negociante. Conseguiu livrar-se da tirania paterna, e abandonar a Bulgária já havia sido uma vitória para ele. Embora tivesse partido em discórdia e amaldiçoado pelo pai, na Inglaterra ele era livre, e estava resolvido a agir de forma diferente com seus próprios filhos.

Não creio que meu pai tenha lido muito. A música e o teatro eram para ele mais importantes do que a leitura. Na sala de jantar, no térreo, havia um piano, e todos os sábados e domingos, quando meu pai não ia ao escritório, ele e minha mãe costumavam fazer música. Ele cantava e minha mãe o acompanhava ao piano. Eram sempre canções alemãs, em geral de Schubert e Loewe. Havia uma canção – "A tumba na campina", não sei de que autor – pela qual eu estava fascinado. Quando a ouvia, abria a porta do quarto das crianças, esgueirava-me escada abaixo e ficava atrás da porta da sala de jantar. Eu ainda não entendia o alemão, mas a canção me cortava o coração. Um dia me descobriram atrás da porta, e desde então me foi

permitido ficar na sala escutando o recital. Jam buscar-me no quarto, e não mais precisei descer a escada às escondidas especialmente para ouvir essa canção. Explicaram-me a letra e, embora na Bulgária eu freqüentemente tivesse ouvido falar alemão e secretamente a tivesse repetido para mim sem a entender, era esta a primeira vez que me traduziam as palavras; as primeiras palavras alemãs que aprendi são as de “A tumba na campina”. Tratava-se de um desertor que, capturado, está diante de seus camaradas, que devem fuzilá-lo. Ele canta o motivo que o induzira à fuga; parece-me que era uma canção de sua terra que ele ouvira. Terminava com as seguintes palavras: “Adeus, meus irmãos, eis aqui o meu peito!”. Então ouve-se um tiro e, finalmente, as rosas sobre a tumba na campina.

Eu esperava, tremendo, por esse final, com uma sensação que nunca diminuía. Sempre queria tornar a ouvir a canção, e insistia com meu pai, que a cantava para mim duas ou três vezes seguidas. Todos os sábados, quando ele chegava em casa, eu lhe perguntava, ainda antes de ele desembulhar os presentes, se ele cantaria “A tumba na campina”. Ele respondia “talvez”, mas estava indeciso, pois minha obsessão pela canção começara a inquietá-lo. Eu não queria acreditar que o desertor realmente estivesse morto, esperava por uma salvação, e depois de havê-la cantado algumas vezes sem que a salvação viesse, eu ficava aniquilado e confuso. À noite, na cama, eu me lembrava do desertor e ficava meditando. Não podia entender que seus camaradas tivessem atirado contra ele. Pois ele explicara tudo com tanta clareza; eu certamente não teria disparado. Sua morte me foi incompreensível; foi o primeiro morto pelo qual chorei.

A tempestade

William Shakespeare*

Havia no mar certa ilha, cujos únicos habitantes eram um velho chamado Próspero e sua linda filha Miranda, a qual chegara ali tão pequenina que não se lembrava de ter visto outro rosto humano a não ser o de seu pai.

Moravam em uma caverna aberta na rocha, dividida em vários compartimentos, a um dos quais Próspero chamava de seu “gabinete”. Ali, guardava seus livros, que tratavam principalmente de magia, arte muito em voga entre os eruditos da época. E tais conhecimentos lhe tinham sido de grande utilidade: ao arribar, por um estranho acaso, àquela ilha que fora encantada pela feiticeira Sycorax, morta pouco antes de sua chegada, Próspero logo libertara, graças às suas artes mágicas, uma legião de bons espíritos que a velha bruxa aprisionara no tronco de grandes árvores, por terem se recusado a executar suas perversas ordens. Esses amáveis espíritos ficaram desde então a serviço de Próspero. E Ariel era seu chefe.

Muito vivaz, Ariel não era de índole maldosa, mas se aprazia em atormentar um feio monstro chamado Calibã, a quem odiava por ser filho de sua inimiga Sycorax. Essa estranha e disforme criatura, com aspecto menos humano do que um macaco, fora encontrada no mato pelo velho Próspero. E este, que o levou para casa e lhe ensinou o uso da palavra, foi sempre muito bondoso para com seu protegido, mas a má natureza que Calibã herdara da mãe o impedia de aprender qualquer coisa de bom ou de útil. Aproveitavam-no, pois, como escravo, para carregar lenha e fazer os trabalhos mais pesados; e a Ariel cabia obrigá-lo a desempenhar seus deveres.

Quando Calibã se mostrava preguiçoso e negligenciava o trabalho, Ariel (que só era visível aos olhos de Próspero) aproximava-se pé ante pé e beliscava-o, ou o fazia cair de borco em algum banhado. Ou então, tomando a forma de um macaco, punha-se a lhe fazer caretas; depois, mudando subitamente, virava ouriço-cacheiro e metia-se no caminho de Calibã, que ficava a tremer, com medo de que os espinhos do animal lhe picassem os pés descalços. Com estas e outras picardias, Ariel martirizava Calibã toda vez que ele descurava das tarefas de que Próspero o incumbira.

Com tantos espíritos poderosos sujeitos à sua vontade, Próspero podia governar os ventos e as águas. Assim, por ordem sua, eles desencadearam uma tempestade violentíssima.

* Charles e Mary Lamb. *Contos de Shakespeare*. Trad. Mário Quintana. São Paulo, Globo, 1998, pp. 9-22.

Próspero então mostrou à filha um belo e grande navio, a lutar com as furiosas ondas que ameaçavam tragá-lo, e disse-lhe que estava cheio de seres vivos como eles.

Ó meu querido pai, se, com tua arte, desencadeaste esta horrível tormenta, tem piedade daquelas pobres criaturas. Olha, o navio já vai fazer-se em pedaços. Coitados! Todos morrerão. Eu, se pudesse, faria a terra sorver o mar, antes que aquele belo navio se despedace, com todas as preciosas vidas que leva a bordo.

– Não te aflijas, Miranda. Eu ordenei que nenhuma pessoa sofresse o mínimo dano. O que eu fiz foi em teu benefício, minha querida filha. Tu ignoras quem sejas e de onde vieste. De mim, só sabes que sou teu pai e que vivo nesta pobre caverna. Acaso não te lembras de alguma coisa anterior de tua vida? Creio que não, pois ainda não tinhas três anos quando vieste para cá.

– Creio que me lembro, pai – replicou Miranda.

– Mas como? Só se for por intermédio de outra pessoa, em algum outro lugar...

– Bem me lembro... É como se fosse a recordação de um sonho. Não tive eu, uma vez, quatro ou cinco mulheres ao meu serviço?

– Tinha até mais – respondeu Próspero. – Como isso te ficou na memória? E não te lembras de como vieste para cá?

– Não, pai. De nada mais me lembro.

– Há doze anos, Miranda – continuou Próspero –, eu era duque de Milão, e tu eras uma princesa e minha única herdeira. Eu tinha um irmão mais jovem, chamado Antônio, a quem confiava tudo. Como eu só gostasse do isolamento e do estudo, costumava deixar os negócios de Estado para teu tio, meu falso irmão (que na verdade provou que o era). Desprezando as coisas do mundo, enterrado entre os livros, eu dedicava meu tempo ao aperfeiçoamento do espírito. Meu irmão Antônio, vendo-se assim investido de meu poder, começou a considerar-se o próprio duque. O ensejo que eu lhe dava de se popularizar entre meus súditos despertou, em sua má índole, a orgulhosa ambição de despojar-me de meu ducado; o que ele não tardou a fazer, com a ajuda do rei de Nápoles, um poderoso príncipe inimigo meu.

– Mas por que eles não nos mataram então?

– Não se atreveram a tanto, minha filha, tal era o amor que o povo me dedicava. Antônio nos colocou a bordo de um navio e, quando nos achávamos algumas léguas ao largo, fez-nos tomar um pequeno bote, sem vela nem mastro. Ali nos abandonou, pensava ele, para morreremos. Mas um bom fidalgo de minha Corte, de nome Gonzalo, que muito me estimava, colocara no bote, às ocultas, água, provisões, aparelhagem e alguns dos livros que eu apreciava acima do meu ducado.

– Oh, meu pai! Quanto trabalho não devo te haver causado, então!

– Não, minha querida. Tu eras um pequenino anjo protetor. Teus inocentes sorrisos me davam forças para lutar contra os infortúnios. Nosso alimento durou até que abordamos nesta ilha deserta. Desde então, meu maior prazer tem sido educar-te, Miranda, e bem vejo que aproveitaste minhas lições.

– Que Deus te recompense, meu querido pai. Dize-me agora por que provocaste esta tempestade.

– Fica sabendo que esta tormenta há de trazer para cá meus inimigos, o rei de Nápoles e meu cruel irmão.

Dito isso, tocou delicadamente a filha com sua varinha mágica e ela tombou adormecida; Ariel acabava de se apresentar ante seu senhor, para descrever a tempestade e contar o que fora feito dos passageiros. Como os espíritos eram invisíveis para Miranda, não queria Próspero que ela o surpreendesse a conversar com o ar.

– E então, meu gentil espírito – disse Próspero a Ariel –, como desempenhaste tua tarefa?

Ariel fez-lhe uma viva descrição da tempestade e do terror reinante a bordo. O filho do rei, Ferdinando, fora o primeiro a se jogar ao mar; e seu pai julgara-o tragado pelas ondas, para todo o sempre.

– Mas ele está salvo – informou Ariel –, num recanto da ilha, sentado com os braços pendentes, a chorar a perda do rei, seu pai, a quem julga afogado. Nem um fio dos seus cabelos sofreu o mínimo que fosse, e suas vestes principescas, embora encharcadas d'água, parecem mais lindas do que antes.

– Reconheço nisto meu delicado Ariel – disse Próspero. – Traze-o para cá. Minha filha precisa ver esse jovem príncipe. Mas onde estão o rei e meu irmão?

– Deixei-os em busca de Ferdinando, o qual têm poucas esperanças de encontrar, pois supõem tê-lo visto sumir-se nas águas. Quanto à tripulação, nenhum homem se perdeu, embora cada um deles se julgue o único sobrevivente; o navio, invisível para todos, acha-se em segurança no porto.

– Ariel, executaste fielmente teu trabalho, mas ainda há mais o que fazer.

– Ainda mais trabalho? – estranhou Ariel. – Permita que vos lembre, senhor, que vós me prometestes a liberdade. Considerai que vos tenho servido dignamente, sem jamais resmungar, e que nunca vos enganei nem cometi enganos.

– Como!? Já não te lembras de que torturas te livreí? Já esqueceste a horrenda bruxa Sycorax, quase dobrada pelo meio, ao peso dos anos e da maldade? Onde nasceu ela? Fala, dize-me.

– Em Argel, senhor.

– Ah, lembraste, então? Creio que devo também recordar o que te aconteceu, pois me parece muito esquecido. Essa feiticeira, com seus maléficos bruxedos, demasiado terríveis para a compreensão humana, foi expulsa de Argel e aqui abandonada pelos marinheiros; como tu eras um espírito muito delicado para executar suas ordens, ela te encerrou no tronco de uma árvore, onde te encontrei a soltar gemidos. Desse tormento, fui eu quem te livrou.

– Perdão, caro senhor – disse Ariel, envergonhado de parecer ingrato. – Eu obedecerei às vossas ordens.

– Obedece e serás livre.

Deu-lhe então as ordens necessárias. Ariel dirigiu-se primeiro ao lugar onde deixara Ferdinando e achou-o ainda sentado na relva, na mesma melancólica postura.

– Ó meu jovem cavalheiro – disse Ariel, ao avistá-lo –, não tardarei a levar-vos daqui. Tendes de ir à presença da menina Miranda, para que ela lance um olhar à vossa linda pessoa. Vamos, senhor, acompanhai-me.

E Ariel pôs-se a cantar:

*Lá está teu pai dormindo
No mais profundo dos leitos:
Seus ossos feitos coral,
Seus olhos pérolas feitos.
E do seu corpo mortal
Nada, nada se fanou,
Que em lindas e estranhas coisas
Logo o mar o transformou.
Nas tíbias dele, as sereias
Agora estão a tocar,
Escuta os límpidos sons
Que vêm do fundo do mar.*

Essas estranhas novas do pai desaparecido despertaram o príncipe do torpor em que tombara. Seguiu, atônito, a voz de Ariel, e assim chegou à presença de Próspero e Miranda, que estavam sentados à sombra de uma grande árvore. Ora, Miranda nunca vira homem algum além de seu pai.

– Minha filha, dize-me o que estás a olhar.

– Oh, pai – disse Miranda, numa estranha surpresa –, decerto é um espírito. Como ele olha em volta! Que linda criatura, meu pai. Não é um espírito?

– Não, filha. Ele come, dorme e tem sentidos como nós. Esse jovem que vês se achava no navio. Está um tanto desfigurado pela dor, senão poderias chamá-lo de uma bela pessoa. Perdeu seus companheiros e anda à procura deles.

Miranda, que imaginava todos os homens com semblante grave e barba grisalha como o pai, ficou encantada com a aparência do jovem príncipe. E Ferdinando, vendo tão encantadora moça naquele local deserto e não esperando mais que maravilhas depois das estranhas vozes que ouvira, pensou que estava numa ilha encantada, da qual Miranda fosse a deusa, e como tal lhe falou.

Ela timidamente respondeu que não era deusa, mas uma simples moça; ia dar outras informações acerca de si mesma, quando Próspero a interrompeu. Estava satisfeito de que os jovens se admirassem mutuamente, pois logo percebeu que se tratava de um caso de amor à primeira vista. Mas, para experimentar a constância de Ferdinando, resolveu opor-lhes alguns obstáculos. Avançou para o príncipe com ar severo, acusando-o de haver chegado à ilha como espião, para dela se apossar.

Segue-me. Vou amarrar-te o pescoço aos pés. Beberás água do mar e terás por alimento mariscos, raízes secas e bolotas de carvalho.

– Não. Resistirei a tal tratamento até encontrar inimigo mais forte. – Ferdinando puxou da espada, mas Próspero, agitando a varinha mágica, fixou-o no lugar onde ele estava, impossibilitando-o de se mover.

Miranda agarrou-se ao pai, dizendo-lhe:

– Por que és tão cruel? Tem piedade, pai; eu garanto por ele. Este é o segundo homem que vejo, e a mim parece digno de confiança.

– Silêncio! Nenhuma palavra mais, menina! Com que então, advogada de um impostor! Pensas que não há homens mais bonitos, pois só viste a este e a Calibã. Pois eu te digo que a maioria dos homens é tão superior a este, quanto este é melhor que Calibã.

– Minhas ambições são mais humildes. Não desejo conhecer nenhum homem mais bonito.

– Vamos – disse Próspero ao príncipe. – Não tens poder para me desobedecer.

– De fato não o tenho – respondeu Ferdinando. Sem saber que era por magia que se achava privado de todo poder de resistência, sentia-se atônito de se ver tão estranhamente compelido a seguir Próspero. Voltou-se para olhar Miranda enquanto podia avistá-la. E dizia consigo, ao penetrar depois de Próspero na caverna:

– Minhas forças estão amarradas, como num pesadelo. Mas leves me seriam as ameaças desse homem e a fraqueza que sinto, se, de minha prisão, eu pudesse, uma vez por dia, contemplar aquela linda moça.

Próspero não deteve Ferdinando por muito tempo na caverna. Logo o levou para fora e encarregou-o de um árduo serviço, tendo o cuidado de informar a Miranda o pesado trabalho que impusera ao príncipe. Depois, fingindo ir para o gabinete, ficou secretamente a espreitá-los.

Próspero mandara Ferdinando empilhar algumas pesadas achas de lenha. Como filhos de reis não são muito afeitos a tais misteres, Miranda logo foi achar seu enamorado quase morto de fadiga.

– Ai! Não trabalhe tanto. Meu pai está entretido com seus estudos e não aparecerá antes de três horas. Por que não descansa um pouco?

– Ah, senhora, não me atrevo. Preciso terminar meu trabalho antes de repousar.

– Senta-te, que eu carregarei as achas.

Mas Ferdinando consentiu. E, em vez de ajudá-lo, Miranda acabou estorvando-o, pois iniciaram uma longa conversa, de modo que o trabalho ia muito devagar.

Próspero, que encarregara Ferdinando daquele trabalho apenas para testar seu amor, não estava com os livros, como supunha a filha, mas achava-se invisível perto deles, ouvindo o que diziam.

Ferdinando perguntou o nome dela. Miranda disse, acrescentando que o fazia contra ordens expressas do pai.

Próspero limitou-se a sorrir a essa primeira desobediência da filha. Tendo feito, com suas artes mágicas, que ela se apaixonasse tão subitamente, não se zangava por esta revelar seu amor à custa da obediência. E escutou de boa sombra uma longa tirada de Ferdinando, em que este dizia amá-la acima de todas as damas que conhecera.

Em resposta aos louvores à sua beleza, que ele dizia exceder à de todas as mulheres do mundo, ela replicou:

– Não me lembro do rosto de nenhuma mulher, nem nunca vi outros homens além do senhor, meu bom amigo, e do meu querido pai. Como são os outros, por este mundo

afora, eu não o sei. Mas, acredite-me, não desejo nenhum companheiro no mundo que não seja o senhor, nem pode minha imaginação conceber outras feições diversas das suas, de que eu pudesse gostar. Mas temo estar a lhe falar muito livremente, esquecendo os preceitos de meu pai.

A isso, Próspero sorriu e sacudiu a cabeça, como se dissesse: – Vai tudo exatamente como eu desejava; minha filha será rainha de Nápoles.

Depois Ferdinando, em outro lindo e comprido discurso (pois os jovens príncipes apreciam belas frases), disse à inocente Miranda que era herdeiro da coroa de Nápoles e que ela seria sua rainha.

– Ah, senhor! Tola sou eu em chorar pelo que me faz feliz. Eu lhe responderei com toda a pureza de alma: serei sua esposa, se comigo quiser casar-se.

Próspero, então, apareceu visível diante deles.

– Nada temas, minha filha. Ouve e aprovo tudo o que disseste. Quanto a ti, Ferdinando, se te tratei com excessivo rigor, quero oferecer-te generosa compensação, cedendo-te a mão de minha filha. Todos os vexames por que passaste eram apenas para experimentar teu amor, e tudo suportaste nobremente. Como merecido prêmio a teu verdadeiro amor, toma pois minha filha e não sorrias de eu me vangloriar de ela estar acima de qualquer elogio.

Depois, alegando haver coisas que reclamavam sua presença, Próspero lhes disse que sentassem e conversassem até seu regresso. Quanto a essa ordem, Miranda não parecia nada disposta a desobedecer.

Após deixá-los, Próspero chamou Ariel, que logo apareceu, ansioso por contar o que fizera com o irmão de seu senhor e com o rei de Nápoles. Disse que os deixara quase doidos de terror, pelas coisas que lhes fizera ver e ouvir. Quando já estavam os dois cansados de vaguear e loucos de fome, ele fizera surgir à sua frente um delicioso banquete. Depois, quando já se preparavam para comer, aparecera-lhes sob a forma de uma harpia, voraz monstro alado, e o festim sumira. Para aterrá-los ainda mais, a harpia lhes falou, recordando a crueldade do banimento de Próspero do ducado e da desumanidade de deixar que ele e a filha pudessem no mar; e afiançou que, por isso, sofriam eles agora tantos horrores.

O rei de Nápoles e o dissimulado Antônio arrependeram-se da injustiça que tinham feito a Próspero. E Ariel garantiu ao amo que estava certo da sinceridade de ambos e que, embora fosse um espírito, não podia deixar de lastimá-los.

– Então, traze-os cá, Ariel. Se tu, que és apenas um espírito, sentes as suas desditas, como não vou eu, que sou um ser humano como eles, compadecer-me de tanto sofrimento? Traze-os depressa, meu gentil Ariel.

Ariel não tardou em voltar com o rei, Antônio e o velho Gonzalo, que os tinha seguido, maravilhados com a música selvagem que ele tocava nos ares para os arrastar à presença do amo. Esse Gonzalo era o mesmo que tão bondosamente fornecera mantimentos e livros a Próspero, quando o perverso irmão o abandonara em alto-mar, entregue à morte.

De tal modo a mágoa e o terror lhes haviam embotado os sentidos que eles não reconheceram Próspero. Este primeiro se deu a conhecer ao bom Gonzalo, chamando-o de seu salvador; só assim, seu irmão e o rei souberam de quem se tratava.

Antônio, com lágrimas e tristes palavras de pesar e verdadeiro arrependimento, implorou o perdão de Próspero, e o rei expressou seu sincero remorso por ter auxiliado Antônio a depor o irmão. Próspero perdoou-lhes. E, tendo ambos se comprometido a lhe restituir o ducado, disse ele ao rei de Nápoles:

– Tenho uma surpresa para vós.

Abrindo uma porta, mostrou-lhe Ferdinando a jogar xadrez com Miranda.

Nada podia exceder a alegria do pai e do filho ante esse encontro inesperado, pois cada um julgava o outro afogado.

– Oh, maravilha! – disse Miranda. – Que nobres criaturas! Que mundo admirável deve ser o que contém pessoas como essas.

O rei de Nápoles ficou tão espantado ante a beleza e a graça de Miranda quanto ficara anteriormente seu filho.

– Quem é? – perguntou ele. – Deve ser a deusa que nos separou e, de novo, nos juntou.

– Não, senhor – respondeu Ferdinando, sorrindo ao constatar que o pai incorrera no mesmo engano que ele, ao ver Miranda. – Ela é uma mortal. E, pela imortal Providência, é minha. Escolhi-a quando não podia pedir teu consentimento, pois não te supunha vivo. Ela é filha de Próspero, o famoso duque de Milão, de que tanto ouvi falar, mas nunca tinha visto. Dele recebi nova vida: tornou-se para mim um novo pai, ao conceder-me esta linda moça.

– Então, serei pai dela disse o rei. – Mas que coisa estranha ter de pedir perdão à minha filha!

– Basta – disse Próspero. – Não relembremos os males passados, já que tiveram tão venturoso fim.

E Próspero abraçou o irmão, assegurando-lhe novamente que o perdoava; disse que uma sábia Providência fizera com que ele fosse banido de seu pobre ducado de Milão, para que a filha herdasse a coroa de Nápoles, pois acontecera de o filho do rei ter-se enamorado de Miranda naquela ilha deserta.

Essas bondosas palavras, ditas na intenção de consolar Antônio, encheram-no de tal vergonha e remorso que ele rompeu em pranto, incapaz de dizer qualquer coisa. O velho Gonzalo chorava ao ver a feliz reconciliação e pedia a bênção de Deus para o jovem par.

Próspero comunicou então que o navio estava a salvo no porto, com os marinheiros a bordo, e que ele e a filha partiriam com todos na manhã seguinte.

– Enquanto isso – acrescentou ele –, venham receber a guarida que minha pobre caverna pode oferecer, e passarei o serão a distraí-los com a história da minha vida, desde que cheguei a esta ilha deserta.

Chamou então Calibã para preparar algum alimento e pôs a caverna em ordem. E todos se espantaram com a forma extravagante e selvagem daquele feio monstro, que, segundo Próspero, era o único criado a seu serviço.

Antes de deixar a ilha, Próspero liberou Ariel, para grande alegria do travesso e pequenino gênio, que, embora fosse um fiel servidor do seu amo, estava sempre a suspirar

pela liberdade, a fim de poder vagar pelos ares, como um pássaro selvagem, sob as árvores verdes, entre as belas frutas e as cheirosas flores.

– Meu querido Ariel – disse Próspero ao libertá-lo –, sentirei tua falta. Contudo, terás a prometida liberdade.

– Obrigado, meu amo. Mas deixai-me acompanhar vosso navio ao porto, para garantir ventos favoráveis. Depois, meu senhor, quando eu for livre, que alegre vida hei de levar!

E então Ariel cantou esta linda canção:

*As flores que a abelha suga
Essas flores sugo eu.
E numa corola durmo
O sono que Deus me deu.
Ai! Quando pia a coruja
É ali que busco sossego,
A menos que voando fuja
Sobre as costas de um morcego.
Alegria! Oh! Alegria!
Adeus, adeus, dissabores!
Irei viver todo o dia
Por entre os ramos e as flores.*

Próspero abriu uma profunda cova e nela enterrou seus livros de magia e a vara de condão, pois resolvera nunca mais utilizar as artes mágicas. Tendo vencido seus inimigos e feito as pazes com o irmão e o rei de Nápoles, nada agora faltava para completar sua felicidade, senão rever a terra natal e assistir às núpcias da filha com o príncipe Ferdinando, que seriam celebradas com a maior pompa, logo que chegassem ao seu destino. E, após uma agradável viagem, graças à proteção de Ariel, não tardaram todos em aportar a Nápoles.

Análise comparativa

O uso de cópia, ditado e leitura oral na escola (individual)

Atividades	Ensino tradicional	Ensino para resolução de problemas
Cópia		
Ditado		
Leitura oral		

Análise comparativa – Conclusões

O uso de cópia, ditado e leitura oral na escola (coletivo)

Atividades	Ensino tradicional	Ensino para resolução de problemas
Cópia		
Ditado		
Leitura oral		

Verdades e mentiras sobre a cópia

*Equipe Pedagógica do Programa de Formação
de Professores Alfabetizadores*

1. A cópia ensina a escrever

Não é verdade. A cópia tem sido considerada uma atividade de escrita, utilizada com frequência nas séries iniciais com o objetivo de ensinar a escrever. A ela se atribuem poderes que não possui: nenhuma criança aprende a produzir escrita, copiando. Copiar é transcrever, não é escrever – escrever é uma forma de expressar por escrito, de representar por escrito o que se pretende dizer.

2. A cópia pode ser uma atividade significativa na escola

Verdade. A cópia pode ser uma atividade escolar interessante, se estiver relacionada aos interesses dos alunos ou fizer sentido para eles – quando, por exemplo, copiam letras de músicas ou poemas de que gostam, receitas de guloseimas, nomes, endereços e telefones dos amigos, nomes de canções de um cantor preferido etc. Por meio dessas atividades os alunos podem aprender de maneira significativa o procedimento de copiar.

3. A situação de cópia pode surgir espontaneamente dos alunos

Verdade. As crianças copiam espontaneamente textos que lhes interessam e/ou que querem preservar – e a cópia, sendo significativa, deixa de ser um ato mecânico. É o que acontece com alunos que possuem um caderno ou uma agenda com adivinhações, anedotas, versos de amor, de humor etc., e trocam com os colegas de forma que dia a dia a coleção aumenta. Entretanto, o que é contraditório é o fato de que, justamente na escola, onde se valoriza tanto a cópia, essas situações espontâneas e significativas não são aproveitadas e incentivadas.

4. A cópia favorece o aprendizado de algumas convenções da escrita como: escrever da esquerda para a direita e transcrever os escritos da lousa usando a linha do caderno adequadamente

Verdade. Mas isso só é possível se houver intervenções por parte da professora durante a atividade. Essas convenções o aluno não aprende sozinho, precisam ser ensinadas.

5. A cópia ajuda os alunos a aprenderem ortografia

Não é verdade. Acreditar que se aprende ortografia por meio da cópia é o mesmo que dizer que a ortografia é um conhecimento de natureza perceptiva, aprendido passivamente e que por meio da repetição da forma correta os alunos passarão a escrever certo. Hoje sabemos que aprender a escrever corretamente depende de refletir sobre o sistema de escrita e sobre as normas ortográficas.

Durante certas atividades de cópia, algumas questões sobre a ortografia podem até se colocar para os alunos, desde que lhes sejam dada oportunidade e tempo adequado para que possam pensar sobre como as palavras são escritas, a fim de poder refletir sobre a ortografia correta.

6. A cópia é uma atividade para melhorar a caligrafia dos alunos

Não é verdade. Muitos professores acreditam que dando páginas e páginas de cópia para os alunos fazerem, eles desenvolverão uma boa caligrafia. O que a prática tem mostrado é o contrário: ao final de uma página inteira de cópia, muitas vezes as escritas estão piores do que as do começo. A cópia só é feita com capricho quando os alunos vêem sentido em copiar. E não podemos esquecer que a qualidade da caligrafia dos alunos depende do objetivo e do destinatário da escrita e do tempo que têm para produzi-la.

7. A cópia pode ser um encontro com a gente mesmo

Verdade. O que copiamos pode ser revelador dos nossos gostos, sentimentos, desejos, emoções etc. Quando lemos um texto e ele nos parece instigante, automaticamente tendemos a reler e muitas vezes temos desejo de copiar (para poder retomar em outros momentos) aquilo que nos pareceu belo, marcante, diferente etc. Freqüentemente, os registros desse tipo são pontos de referência de como certas coisas foram importantes em nossas vidas, num determinado momento, e nos ajudam a conhecer nossas próprias mudanças.

8. A cópia exige atenção e concentração e alguns cuidados

Verdade. Ao copiar, não se pode pular palavras ou frases que desfiguram o sentido do texto, não se pode deixar de transcrever os sinais de pontuação, não se pode desconsiderar os espaços entre as palavras e os parágrafos etc., porque, afinal, o que se copia é o que foi produzido por outra pessoa e deve, portanto, ser transcrito exatamente como foi escrito. Tudo isso exige atenção. E alguns cuidados adicionais são necessários nas situações de cópia de livros, como anotar toda a referência que garante o respeito à fonte original e permite posteriormente, se necessário, o acesso a ela – nome do autor e da obra, edição, capítulo, página etc.

Mas existe uma circunstância na qual errar na cópia pode ser sinal de progresso: é quando o aluno acabou de aprender a ler. É comum encontrar professores se perguntando por que determinado aluno que antes copiava tão bem começou a errar tanto na cópia. Em geral isso acontece porque antes o aluno copiava letra por letra, já que ele não sabia ler. No entanto, quando começa a ser capaz de ler, deixa de copiar letra por letra e... erra.

9. A cópia é um recurso que tem sido utilizado de forma indiscriminada e sem uma finalidade plausível

Verdade. A cópia muitas vezes é destinada ao treino ortográfico, com a finalidade de memorização da escrita correta das palavras. Em outros casos, é revestida de um caráter disciplinar: preencher o tempo e manter os alunos ocupados, impedindo a conversa e a desordem, acalmar os alunos agitados, punir os indisciplinados pela bagunça que fizeram, transmitir ensinamentos por meio da repetição reiterada etc. Nada disso faz sentido, pois dessa forma a cópia se constitui numa atividade mecânica, o que acaba não favorecendo nem os objetivos relacionados ao aprendizado do que se pretende garantir com ela, nem o aprendizado dos procedimentos necessários para copiar de forma adequada.

10. Enquanto copiam da lousa ou do livro, os alunos lêem

Não necessariamente, porque ler ou não durante a cópia depende da forma como é feita a proposta e do sentido que a atividade tem para os alunos. Os alunos podem copiar mecanicamente, isto é, utilizando apenas alguns recursos de discriminação visual, copiando parte por parte, sem ler o que estão transcrevendo.

Tanto isso acontece que as pesquisas históricas sobre as práticas de leitura e escrita na Idade Média – anteriores à invenção da tipografia, quando todos os livros eram copiados à mão – mostram que nem todos os monges copistas* sabiam ler.

* O filme *O nome da rosa* mostra como eram copiados os livros nessa época.

Para ler em voz alta

Leia atentamente o texto abaixo e tente responder às questões.

“O que angustia a angústia manifesta, por um nada que está em nenhures [...]. A completa insignificância que se anuncia no nada-e-nenhures não indica uma ausência de mundo, mas adverte, ao contrário, que o estado intramundo perdeu toda a importância em si mesmo e que, sobre o fundo desta insignificância do intramundo, nada mais há a não ser o mundo que ainda possa, em sua própria mundanidade, se impor.”

O ser e o tempo, Martin Heidegger

1. O que não indica uma ausência de mundo?
2. O que há sobre o fundo da insignificância do intramundo?

Carta avaliativa

Jundiaí, 26 de maio de 1996

Professora

Foi um grande prazer iniciar minhas observações em sua sala de aula. Pude observar que o processo de ensino e de aprendizagem se dá de forma prazerosa, pois os alunos demonstram interesse em estar aprendendo, participando, apreciando, escrevendo, lendo etc.

Você demonstrou ser uma professora extremamente comprometida e segura no seu trabalho, isto também pode ser observado no seu planejamento.

A proposta da atividade observada era transformar uma poesia em uma notícia de jornal. Esse tipo de atividade prevê uma seqüência de atividades antecedentes, que possibilite a aprendizagem dos dois gêneros utilizados. "O conhecimento das restrições dos diversos tipos de gênero é o início de um longo processo de problematização retórico que levará à obra singular, resultante de uma máxima consideração do leitor em qualquer circunstância de uso da escrita."^{*} A possibilidade de transformar um gênero em outro propicia o domínio, por parte do educando, dos diferentes tipos de textos.

No momento em que você propôs transformar a música "Domingo no parque" em uma notícia de jornal, organizando com os alunos um roteiro para as produções textuais, pude observar que os alunos tinham um bom conhecimento desse gênero (notícia). Esse conhecimento é provavelmente decorrente do processo de aprendizagem que antecedeu essa atividade, indicando que foram realizadas situações de aprendizagem significativas, com o uso de bons modelos.

O roteiro é um recurso didático adequado e deve ser entendido como organizador de idéias para a produção de um texto. Antes de se iniciar a produção textual, podemos trabalhar com

^{*} Líliliana Tolchinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita*, São Paulo, Ática, 1995, p. 103.

organizadores de conteúdos como: roteiros, pré-textos etc.

Entregar as duas notícias (lidas na semana anterior) junto com a atividade foi adequado e contribuiu para que eles comparassem suas produções com as do jornal.

Para a continuidade desse trabalho, gostaria de sugerir que você organizasse uma seqüência de atividades.

Em relação à interferência nos textos produzidos pelos alunos, gostaria de tecer alguns comentários e sugestões.

O encaminhamento realizado por você – passando de mesa em mesa, lendo o texto e indicando mudanças – permitiu que muitos alunos ficassem sem fazer nada, causando uma certa desorganização da sala e, nesse momento, poderiam estar realizando outras atividades.

Sugestões:

- Recolher os textos e revisá-los, anotando em outro local as questões selecionadas na revisão.
- Revisar com cada aluno, resgatando os pontos selecionados na sua revisão e discutir com o aluno as possíveis soluções (enquanto você revisa com cada aluno, os outros podem estar realizando outras atividades).
- Ler as notícias para o grupo – nesse momento, o grupo pode comentar, propor mudanças etc.
- Devolver as produções aos alunos para uma última revisão e edição final.

Os conteúdos procedimentais para a produção e a revisão de um texto devem ser trabalhados no processo de ensino e aprendizagem, ampliando a concepção de produção de texto, do papel da revisão e do revisor. O revisor pode ser o próprio escritor, o professor, o grupo, um colega de classe etc.

Você realizou uma ótima análise da letra da música, mas acho que poderia ter encaminhado para que os alunos comentassem a música, permitindo que eles falassem sobre o significado do texto.

Espero poder estar contribuindo para as suas reflexões!

Um grande abraço

Julia

A moura torta

*Conto popular**

Era uma vez um rei que tinha um filho único, e este, chegando a ser rapaz, pediu para correr mundo. Não houve outro remédio senão deixar o príncipe seguir viagem como desejava.

Nos primeiros tempos nada aconteceu de novidades. O príncipe andou, andou, dormindo aqui e acolá, passando fome e frio. Numa tarde ia ele chegando a uma cidade quando uma velhinha, muito corcunda, carregando um feixe de gravetos, pediu uma esmola. O príncipe, com pena da velhinha, deu dinheiro bastante e colocou nos ombros o feixe de gravetos, levando a carga até pertinho das ruas. A velha agradeceu muito, abençoou e disse:

– Meu netinho, não tenho nada para lhe dar; leve essas frutas para regalo mas só abra perto das águas correntes.

Tirou do alforje sujo três laranjas e entregou ao príncipe, que as guardou e continuou sua jornada.

Dias depois, na hora do meio-dia, estava morto de sede e lembrou-se das laranjas. Tirou uma, abriu o canivete e cortou. Imediatamente a casca abriu para um lado e outro e pulou de dentro uma moça bonita como os anjos, dizendo:

– Quero água! Quero água!

Não havia água por ali e a moça desapareceu. O príncipe ficou triste com o caso. Dias passados sucedeu o mesmo. Estava com sede e cortou a segunda laranja. Outra moça, ainda mais bonita, apareceu, pedindo água pelo amor de Deus.

O príncipe não pôde arranjar nem uma gota. A moça sumiu-se como uma fumaça, deixando-o muito contrariado.

Noutra ocasião o príncipe tornou a ter muita sede. Estava já voltando para o palácio de seu pai. Lembrou-se do sucedido com as duas moças e andou até um rio corrente. Parou e descascou a última laranja que a velha lhe dera. A terceira moça era bonita de fazer raiva. Muito e muito mais bonita que as duas outras. Foi logo pedindo água e o príncipe mais que depressa lhe deu. A moça bebeu e desencantou, começando a conversar com o rapaz e contando a história. Ficaram namorados um do outro. A moça estava

* Recontado por Lourença Maria da Conceição, in Câmara Cascudo, *Contos tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro, Ediouro, data?

quase nua e o príncipe viajava a pé, não podendo levar sua noiva naqueles trajes. Mandou subir para uma árvore, na beira do rio, despediu-se dela e correu para casa.

Nesse momento chegou uma escrava negra, cega de um olho, a quem chamavam a Moura Torta. A negra baixou-se para encher o pote com água do rio mas avistou o rosto da moça que se retratava nas águas e pensou que fosse o dela. Ficou assombrada de tanta formosura.

– Meu Deus! Eu tão bonita e carregando água? Não é possível... Atirou o pote nas pedras, quebrando-o e voltou para o palácio, cantando de alegria. Quando a viram voltar sem água e toda importante, deram muita vaia na Moura Torta, brigaram com ela e mandaram que fosse buscar água, com outro pote.

Lá voltou a negra, com o pote na cabeça, sucumbida. Meteu o pote no rio e viu o rosto da moça que estava na árvore, mesmo por cima da correnteza. Novamente a escrava preta ficou convencida da própria beleza. Sacudiu o pote bem longe e regressou para o palácio, toda cheia de si.

Quase a matam de vaias e de puxões. Deram o terceiro pote e ameaçaram a negra de uma surra de chibata se ela chegasse sem o pote cheio d'água. Lá veio a Moura Torta no destino. Mergulhou o pote no rio e tornou a ver a face da moça. Esta, não podendo conter-se com a vaidade da negra, desatou uma boa gargalhada. A escrava levantou a cabeça e viu a causadora de toda sua complicação.

– Ah! É vossimicê, minha moça branca? Que está fazendo aí, feito passarinho? Desça para conversar comigo.

A moça, de boba, desceu, e a Moura Torta pediu para pentear o cabelo dela, um cabelão louro e muito comprido que era um primor. A moça deixou. A Moura Torta deitou a cabeça no seu colo e começou a catar, dando cafuné e desembaraçando as tranças. Assim que a viu muito entretida, fechando os olhos, tirou um alfinete encantado e fincou-o na cabeça da moça. Esta deu um grito e virou-se numa rolinha, saindo a voar.

A negra trepou-se na mesma árvore e ficou esperando o príncipe, como a moça lhe tinha dito, de boba.

Finalmente o príncipe chegou, numa carruagem dourada, com os criados e criadas trazendo roupa para vestir a noiva. Encontrou a Moura Torta, feia como a miséria. O príncipe, assim que a viu, ficou admirado e perguntou a razão de tanta mudança. A Moura Torta disse:

– O sol queimou minha pele e os espinhos furaram meu olho. Vamos esperar que o tempo melhore e eu fique como era antes.

O príncipe acreditou e lá se foi a Moura Torta de carruagem dourada, feito gente. O rei e a rainha ficaram de caldo vendo uma nora tão horrenda como a negra. Mas palavra de rei não volta atrás e o prometido seria cumprido. O príncipe anunciou seu casamento e mandou convite aos amigos.

A Moura Torta não acreditava nos olhos. Vivia toda coberta de seda e perfumada, dando ordens e ainda mais feia do que carregando o pote d'água. Todos antipatizavam com a futura princesa.

Todas as tardes o príncipe vinha espáirecer no jardim e notava que uma rolinha voava sempre ao redor dele, piando triste de fazer pena. Aquilo sucedeu tantas vezes que o príncipe acabou ficando impressionado. Mandou um criado armar um laço num galho e a rolinha ficou presa. O criado levou a rolinha ao príncipe e este a segurou com delicadeza, alisando as peninhas. Depois coçou a cabecinha da avezinha e encontrou um caroço duro. Puxou e saiu um alfinete fino. Imediatamente a moça desencantou-se e apareceu bonita como os amores.

O príncipe ficou sabendo da malvadeza da negra escrava. Mandou prender Moura Torta e contou a todo o mundo a perversidade dela, condenando-a a morrer queimada e as cinzas serem atiradas ao vento.

Fizeram uma fogueira bem grande e sacudiram a Moura Torta dentro, até que ficou reduzida a poeira.

A moça casou com o príncipe e viveram como Deus com seus anjos, querida por todos. Entrou por uma perna de pinto e saiu por uma de pato, mandou dizer El-Rei Meu Senhor que me contassem quatro...

Negrinha

Monteiro Lobato*

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na Igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

– Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

– Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha – magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por aí ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

– Sentadinha aí, e bico, hein?

* Ítalo Marconi (org.), *Os cem melhores contos brasileiros do século*. São Paulo, Objetiva, 2000.

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

– Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas – um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que idéia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo – não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim – por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida – nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:

– Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma – divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha – coisa de rir – um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta – atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

– “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste – e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

– Eu curo ela! – disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

– Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

– Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

– Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! Na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

– Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

– Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária – mas que trabalhadeira me dá!

– A caridade é a mais bela das virtudes cristãs, minha senhora – murmurou o padre.

– Sim, mas cansa...

– Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

– Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu – alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado – e findo o seu inferno – e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga?”.

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral – sofrimento novo que se vinha crescer aos já conhecidos – a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

– Quem é, titia? – perguntou uma das meninas, curiosa.

– Quem há de ser? – disse a tia, num suspiro de vítima. – Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem filhinhas, a casa é

grande, brinquem por aí fora.

– Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! – refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirizinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

– Meus brinquedos! – reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.

Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mama”... que dormia...

Era de êxtase o olhar de negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

– É feita?... – perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas. Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

– Nunca viu boneca?

– Boneca? – repetiu Negrinha. – Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

– Como é boba! – disseram. – E você como se chama?

– Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

– Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, com o coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para o porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo – estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

– Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca – preparatório –, e o momento dos filhos – definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi – e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara no sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça – abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira – uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

– “Lembra-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

– “ Como era boa para um cocre!...”

O mundo é um moinho

Cartola*

Ainda é cedo amor, mal começaste a conhecer a vida
Já anuncias a hora da partida
Sem saber mesmo o rumo que irás tomar
Presta atenção, querida
Embora eu saiba que estás resolvida
Em cada esquina cai um pouco a tua vida
E em pouco tempo não serás mais o que és
Ouça-me bem, amor
Preste atenção, o mundo é um moinho
Vai triturar teus sonhos tão mesquinhos
Vai reduzir as ilusões a pó
Preste atenção, querida
De cada amor tu herdarás só o cinismo
Quando notares estarás à beira do abismo
Abismo que cavastes com teus pés

* Selo: Discus Marcus Pereira, 1976.

Proposta de avaliação

Caro professor, cara professora

Como discutimos na Unidade 11 do Módulo 1, o processo de avaliação deste curso contempla diversas atividades, algumas delas com o objetivo de orientar o processo de aprendizagem (os trabalhos pessoais e atividades em grupo), e outras para certificar o domínio de conhecimentos, ou a atribuição de competências (produções individuais ao final de cada módulo). Pois bem. Depois dos trabalhos pessoais e de todas as atividades discutidas e realizadas em grupos, seguimos com a avaliação individual. Partindo do mesmo procedimento do Módulo 1, a avaliação será realizada na sala no período de aproximadamente duas horas.

Descrição da proposta de avaliação

Você está recebendo uma atividade planejada por um companheiro do seu Grupo de Formação. Nem todas as atividades foram revisadas, por isso algumas podem apresentar inadequações nos desafios lançados, problemas nos agrupamentos, consignas confusas, expectativas de aprendizagem incoerentes com a atividade. A proposta é que você escreva uma carta para o companheiro analisando a atividade, de acordo com cada princípio didático que define uma boa situação de aprendizagem:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Lembre-se que essa carta, além de avaliativa, fará parte do Álbum do Professor, com um repertório de atividades resultante do trabalho de formação do Módulo 2. Ela ajudará todos seus leitores a reorganizar sua prática, a repensar os desafios apresentados, os agrupamentos etc. Portanto, escreva utilizando as informações mais precisas e mais completas, os exemplos mais adequados. Aproveite para pôr em jogo tudo o que aprendeu sobre os princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem.