

Maria do Rosario Mortatti Magnani

Em sobressaltos: formação de professora

3a. edição revista e ampliada



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

EM SOBRESSALTOS

MARIA DO ROSARIO MORTATTI MAGNANI

EM SOBRESSALTOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORA

3^a. edição revista e ampliada

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2019



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Andrey Ivanov

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

M887e Mortatti, Maria do Rosario Longo, 1954- .
Em sobressaltos : formação de professora / Maria do Rosario Mortatti Magnani. – 3. ed., rev. e ampl. - Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2019. 380 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7249-033-7 (impresso)
ISBN 978-85-7249-034-4 (digital)
DOI <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-034-4>
1. Professores – Formação. 2. Pesquisa educacional. 3. Educação – Brasil – História. I. Título.

CDD 370.71

Copyright © 2019, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Agradecimentos a:
meus pais (*in memoriam*)
Joaquim Brasil Fontes (*in memoriam*),
Milton José de Almeida (*in memoriam*)
Haqira Osakabe (*in memoriam*),
Jorge Nagle (*in memoriam*)
Jorge Miguel Marinho (*in memoriam*)
Paulo Franchetti;
meus professores, alunos e colegas;
meus livros e discos e nada mais.

Para os amigos
Jorge Cury (*in memoriam*),
Delza Maria Frare Chamma,
Vardir Chamma,
Evaldo Amaro Vieira,
João Wanderley Geraldi,
Anna Maria Lunardi Padilha.

SUMÁRIO

<i>NOTA EXPLICATIVA</i>	11
<i>PREFÁCIO À 3ª. EDIÇÃO</i> Para além dos sobressaltos. <i>Maria Teresa Santos Cunha</i>	15
<i>PREFÁCIO À 3ª. EDIÇÃO</i> Cantos da experiência. Variações sobre a formação de professoras no Brasil <i>Maria da Conceição Passeggi</i>	17
<i>PREFÁCIO À 1ª. EDIÇÃO</i> Trouxeste a chave? <i>João Wanderley Geraldi</i>	21
<i>PROPOSIÇÃO</i>	25
<i>INVOCÇÃO</i>	45
<i>NARRAÇÃO</i>	59
Na profissão: o exercício do magistério (janeiro de 1976 a setembro de 1984)	61
Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: o curso superior (março de 1972 a dezembro de 1975)	119
No Grupo Escolar: o primário (março de 1961 a dezembro de 1964)	147
No Instituto de Educação: o secundário ginasial (março de 1965 a dezembro de 1968)	157

No Instituto de Educação: o colegial integrado (março de 1969 a dezembro de 1971)	173
Na profissão: o exercício do metmagistério (outubro de 1984 a agosto de 1988)	195
Na profissão: a formulação de princípios explicativos (outubro de 1988 a março de 1991).....	253
<i>EPÍLOGO (JUNHO DE 1991)</i>	347
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	353
<i>ROTEIRO</i>	359
<i>ÍNDICE DE TEXTOS DE M.R. SELECIONADOS DENTRE OS INCLUÍDOS NA "NARRAÇÃO"</i>	362
<i>POSFÁCIO À 3A. EDIÇÃO</i> Como se fez uma tese: entrevista com a autora, 20 anos depois <i>Maria do Rosario Longo Mortatti</i>	365
<i>POSFÁCIO À 3A. EDIÇÃO</i> A narrativa de si, a narrativa do outro <i>João Wanderley Geraldi</i>	375

NOTA EXPLICATIVA

Resultante da tese de doutorado intitulada *...em sobressaltos*¹, defendida em 1991, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, este livro teve sua primeira edição em 1993 e a segunda, em 1997, ambas pela Editora da Unicamp.

Esta terceira edição, revista e ampliada, vem a público no momento em que se completam trinta anos do início da pesquisa que resultou na tese e em momento em que se constatam tanto o aprofundamento dos problemas da formação de professores no Brasil quanto intensificação do interesse de pesquisadores pelo tema. Sua publicação — e pela Oficina Universitária — se deve, portanto, não apenas ao fato de as edições anteriores não estarem mais disponíveis, mas também à constatação da atualidade do tema e sua abordagem e às contribuições para o estudo, especialmente no contexto atual, de questões relativas à formação de professores e aos tipos e métodos de pesquisa em educação.

Apesar de esgotadas as edições anteriores, há exemplares disponíveis em bibliotecas e “sebos”, como indicativos da circulação do livro durante mais de duas décadas assim como de sua atualidade, como se pode também constatar por meio de sua presença constante em bibliografias de cursos de graduação e pós-graduação de diferentes universidades brasileiras, em citações e referências em trabalhos acadêmicos (artigos, teses, dissertações, TCCs), em estudos de que foi e é objeto e em solicitações de exemplares que tenho recebido de pesquisadores e estudantes.

¹ Assim mesmo, com inicial minúscula e precedido de reticências, pois se trata de citação de artigo de Haquira Osakabe cuja referência o leitor poderá conferir quando da leitura deste livro.

Provavelmente, a circulação e a atualidade do livro se devam ao pioneirismo e à inovação acadêmico-científica que a tese/livro representou (não sem sobressaltos) no momento de sua apresentação/publicação. E desde então se tornou referência ou inspiração para muitas outras pesquisas em educação, com diferentes vertentes e abordagens teórico-metodológicas, em especial nos campos da história da educação e da formação de professores, na vertente das histórias de vida ou da pesquisa (auto)biográfica.

Embora o distanciamento temporal tenha possibilitado outras leituras dos fatos narrados e dos documentos selecionados, nesta edição se mantém o conteúdo original das anteriores — inclusive dados e termos da época, como "1º. e 2º. graus de ensino", que, após a LDB de 1996, correspondem, respectivamente a Ensino Fundamental e Médio. Foi apenas atualizada a ortografia nos tópicos "Proposição", "Invocação", "Narração", "Epílogo" e no documento "Processo de formação de professores e produção de uma proposta de ensino de Português" (p. 276-332). Nos demais documentos transcritos/citados, foram mantidas a ortografia e os aspectos formais dos originais manuscritos, datilografados ou impressos; e, com finalidade de ilustração, foram acrescentadas imagens de alguns deles. Para facilitar localização de documentos que sintetizam questões formuladas em momentos cruciais da história da formação da professora protagonista, foi acrescentado o "Índice de textos de M.R. selecionados dentre os incluídos na 'Narração'".

Por fim, mas não menos importante, nesta edição foram incluídos: dois novos prefácios elaborados, respectivamente, pelas professoras e pesquisadoras Maria Teresa Santos Cunha e Maria Conceição Passeggi; e dois posfácios, um contendo republicação de entrevista com a autora, e outro elaborado pelo professor e pesquisador que é também autor do prefácio à primeira edição e orientador da tese, João Wanderley Geraldi.

Registro agradecimentos a esses interlocutores especiais, pelo diálogo com a autora por meio dos prefácios e posfácio, e à Comissão de Publicações da FFC-UNESP-Marília assim como aos funcionários do Laboratório Editorial, por viabilizarem a publicação deste livro, que espero possa alcançar seu principal objetivo: proporcionar o acesso por parte de todos os interessados, em particular as novas gerações de pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e professores da educação básica.

Especialmente no contexto brasileiro atual, a publicação desta terceira edição de *Em sobressaltos* representa um renovado convite à reflexão e à ação para resistir aos ataques a direitos constitucionais e democráticos, em especial à educação, e lutar em defesa da escola pública e da valorização da profissão de professores e seu processo de formação.

Marília/SP, junho de 2019.

MARIA DO ROSARIO LONGO MORTATTI

PREFÁCIO À 3^a. EDIÇÃO PARA ALÉM DOS SOBRESSALTOS...

No nosso país, em que o ofício de ensinar anda tão desprestigiado, como não comemorar uma terceira edição deste belo livro da professora Maria do Rosario? Como não emocionar-se com esta obra em que o lido e o vivido, em evidências tangíveis, mostram uma trajetória de formação de professora? Ei-lo que, agora, para além dos sobressaltos iniciais, este livro é novamente dado a ver/ler e, nesta edição, está acrescido de imagens de documentos que estavam, nas edições anteriores, apenas transcritos.

Operando nos interstícios de vários documentos e em intimidade radical com livros e autores, Maria do Rosario devassa instantes, pensamentos e lembranças de sua formação que anunciam ações, decisões, afetos e sentimentos que, sabe-se, têm papel importante na vida cognitiva dos sujeitos. Está aberta a via para que o/a leitor/a vá além da simples identificação com a protagonista e chegue à visão mais abstrata de estruturas imaginárias que se (re)constroem, se erguem e se desfazem em uma enenação visível de formação pessoal no embate entre os desejos humanos e os obstáculos do mundo.

Em um texto envolvente (não fosse a autora professora de Português e contumaz leitora de literatura) Maria do Rosario conseguiu — com uma coragem sem violência, uma força sem dureza e uma afetividade sem pudor — entrelaçar, em uma delicada ourivesaria, os documentos e suas imagens com uma pesquisa original e criteriosa, para fazê-los dialogar com a história. Ancorada em contextos delineados com muita precisão e sutileza e ultrapassando a dimensão da memória pessoal e afetiva ou da mera expo-

sição de curiosidades, esta obra chega à terceira edição capaz de apontar e reafirmar novas/outras perspectivas para o trabalho de educadores.

Este livro reafirma a importância da reflexão de professores e professoras sobre sua experiência de formação. Trata-se de uma leitura capaz de mostrar *no e em* tempo o que somos e o que fomos, sempre integrado pelo que não foi mas que ainda pode vir a ser, ou melhor, *o que provoca outras necessidades*, como informa a autora ao final.

Leitura fundamental, já clássica e imperdível, é pela narrativa que a autora configura e torna pública sua experiência e, ao mesmo tempo, delinea seu estilo que se opera e se intensifica: nele há a emergência de vida, o tempo de dias e noites, o ler, o escrever, o formar-se... sugerindo, por fim, outros ângulos para pensarmos questões recorrentes na história de formação de professores/as na educação brasileira.

MARIA TERESA SANTOS CUNHA
Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC.

PREFÁCIO À 3^a. EDIÇÃO
CANTOS DA EXPERIÊNCIA.
VARIACIONES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS
NO BRASIL¹

[...] e quanto mais formos capazes de nos dar conta e de dar conta aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente (ela é experimentada, ela se fixa na palavra etc.)

Lev Vygotski²

Li muitas vezes e em momentos de *stress* provocados pelo excesso de trabalho acadêmico este livro de Maria do Rosario Mortatti Magnani: *Em sobressaltos: formação de professora*. A beleza da escrita de Maria do Rosario, a originalidade com que descreve os fundamentos teóricos e o método, a profundidade com que aborda o problema da formação de professoras, tudo isso era de fato um *canto* sobre 30 anos da educação brasileira, por ela vividos, entre 1961 e 1991. Por isso, a leitura aliviava a tensão entre ler por dever e ler por prazer, o que nem sempre nos permitimos. Vida de professora!

Sua história não poderia ser narrada senão sob a forma de uma *epopeia* educacional e educativa. Em mais de 200 páginas, ela nos fala de sua travessia e de não ter chegado à Ítaca, seu destino. Felizmente! Pois não é sem razão que ela se dispôs a revisitar seu canto para esta terceira edição.

¹ Ouso parafrasear o título de uma das obras de Martin Jay. *Cantos de experiencia*. Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

² “[...] et plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l’expérience vécue, plus elle est vécue consciemment (elle est ressentie, elle se fixe dans le mot etc.)”. VYGOTSKI, L. *Conscience, inconscient, émotions*. Trad. F. Sève, Gabriel Feranandez, Paris: La Dispute, 2003.

Quisera apreender o enredo como bem merecem a obra e a autora, que se desdobra na professora M.R., personagem e narradora, com quem dialoga entre cadernos de anotações e a escrita de uma tese. O desafio que enfrento é o que nos impõe todo prefácio: anunciar sem explicitar, deixando a quem lê o trabalho de exegese. Mas é preciso oferecer pelo menos uma pista de leitura. Pois bem, eu encontrei o mapa na última página do livro, no “Roteiro”. É aí que está delineado o percurso da escrita desta tese autobiográfica. Ela está dividida em quatro partes: o problema, os pressupostos teóricos, a análise dos dados empíricos e as considerações em aberto. O que desnorteia quem a examina é que cada parte tem uma denominação que contraria os cânones do trabalho científico: “Proposição”, “Invocação”, “Narração” e “Epílogo”. Mas foi no “Roteiro” que encontrei a chave da trama e os fios condutores da construção da consciência histórica, que se constitui quando se religa tempo e narrativa, de onde resulta o si mesmo examinado pelo ato de narrar, como nos ensina Paul Ricoeur. A história contada se aproxima daquelas de muitas professoras. A diferença é que a história escrita difere da história vivida. E, como afirma Vygotski na epígrafe que abre este texto, para vivermos mais conscientemente a experiência vivida é preciso nos dar conta dela e transmiti-la ao outro. Narrar a experiência das aprendizagens, dos desvios, do trabalho docente exige reflexão, e é na ação de narrar que aprendemos sobre a vida, a docência, sobre o que sabemos, o que ensinamos e sobre quem nos escuta. Mas a quem é dado o tempo de reflexão sobre a ação?

Maria do Rosario inicia a narrativa sobre a formação de professoras (não de professores), evocando que em 1991 “A educação está em crise. De novo”. E agora, em 2019? Quase 30 anos depois, a educação está em crise? Ainda? De novo? A emblemática sucessão de crises, às quais são submetidas gerações e gerações, tornou-se uma espiral sem fim em terras brasileiras. As escolas públicas formam as professoras que retornam à escola para formar outras professoras, e assim sucessivamente, vítimas e heroínas que enfrentam “mares, rotas, monstros e naufrágios [...] num frágil limite entre o épico e o cômico” de um sistema perverso que se estabeleceu no país e que tornou lastimáveis as condições de trabalho das professoras na escola pública.

“Tanta coisa ainda por fazer...” Entre tantas outras, quero me ater a uma delas que nos é deixada por Maria do Rosario como marco de sua travessia. *Não se ensina a ensinar!* Cada professora percorre, ao seu modo, o seu caminho. Não há modelos, nem regras apenas expectativas! Ao lado de uma educação prescritiva, *Em sobressaltos* nos fala de uma educação reflexiva que se examina criticamente e que permite que se reflita sobre si, sobre o que se faz, o que se pretende fazer. Não seria assim uma ciência do humano?

Os pressupostos teóricos da pesquisa narrativa e da pesquisa (auto)biográfica em educação, enquanto vertentes da pesquisa qualitativa, sem serem mencionados, permeiam este livro que pode ser considerado um modelo exemplar da investigação científica que se faz sob a forma de pesquisa-formação. A experiência vivida está no centro do processo. E é com a narração, no ato mesmo de narrar, em movimentos retrospectivos e prospectivos, que a pessoa que narra se constitui como sujeito histórico e tende a compreender a historicidade de sua formação existencial e ou profissional.

É na narração, enquanto ato de linguagem, que se expande permanentemente a consciência de si, pois exige um posicionamento crítico, aberto a mudanças. Encontrei neste livro a figura que me faltava para simbolizar tal constituição permanente da consciência histórica do tempo e dos acontecimentos que nos constituem. E a encontrei na figura do *vórtice*, sugerida por Maria do Rosario para simbolizar “[...] o processo de constituição sócio-histórica do sujeito através de atividades especificamente humanas”, entre elas a ação de narrar a experiência vivida. Vale a pena conferir! São movimentos autopoiéticos na constituição sócio-histórica do conhecimento de si, com zonas de *sobressaltos*, de consciência, de liberdade e de empoderamento. Essa figura é uma chave para compreender o percurso que foi sendo traçando pela autora entre as anotações do caderno de M.R., a escrita da tese e a proposição para a formação de professores. O vórtice poderia simbolizar qualquer processo de aprendizagem que se produz pela narrativa. Na interseção entre o parcialmente elaborado e o novo se operam sínteses e superações. Nesse processo, vão se formando conhecimentos “provisórios”, suscetíveis de pôr em dúvida o que se sabia e deslanchar um novo percurso, conduzindo a outras sínteses e superações, e assim sucessivamente ao longo da vida, renovando-se a cada nova situação-problema.

A tese, publicada em 1991, e reeditada em 2019, já não pode causar o espanto e o estranhamento que provocou à época da defesa. A *virada narrativa* nas ciências humanas e sociais, que se inicia nos anos 1980 e se consolida nos anos 2000 em educação, repercutiu positivamente como comprova o crescente número de teses e dissertações, fundamentadas nas narrativas da experiência vivida.

A peculiaridade deste livro, que se situa a meio caminho entre um memorial e uma tese autobiográfica, é a de retrazar a história de 30 anos de educação (1961-1991), aos quais se acrescentam quase 30 anos (1991-2019), vividos por Maria do Rosario, enquanto aluna-professora-formadora-pesquisadora-narradora-autora-escritora e personagem da história narrada. Nesse intervalo, é que a autora entrelaça suas referências encontradas em Literatura, Linguística, História, Psicologia, Sociologia... como um *direito* de quem pesquisa *com* o humano, para melhor compreender a educação e a vida amalgamadas em sua existência.

Agradeço à Professora Maria do Rosario Mortatti Magnani a honra do convite para prefaciar essa terceira edição deste seu livro, mas agradeço, sobretudo, pelos momentos de reflexão prazerosa e pelos *sobressaltos* de consciência e de aprendizagens que estes *cantos da experiência* me proporcionaram e que ainda irão me propiciar em outras releituras.

São Paulo, 17 de maio de 2019

*MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Cidade de São Paulo*

PREFÁCIO À 1ª. EDIÇÃO

TROUXESTE A CHAVE?

Há uma história ou muitas histórias entrecruzadas que, quase sempre silenciadas, acompanham a construção solitária de um texto. E essas muitas histórias dão ao texto ancoragens que se perdem na memória, ora porque ela não é sempre tão solícita, ora porque, nas diferentes trajetórias de leitura de cada texto, as âncoras que o fundam nem sempre são compartilhadas e por isso mesmo essas histórias de leituras darão ao texto fundamentos outros, aportados pelo leitor.

Em consequência, antepor ao texto outro texto que lhe sirva de prefácio é expor-se a riscos. O primeiro deles, inescapável, porque próprio do acontecimento de sua enunciação, é o de tentar revelar suas chaves de leitura. O segundo, agonia maior, é fornecer a outros leitores pistas inadequadas ou chaves de entrada que, cristalizadas, abram apenas um caminho de leitura, quando o próprio texto, por sua natureza, contém sinuosas possibilidades. O terceiro, ainda tormento, é circundar o texto que se apresenta com névoas que lhe seguem (ou ceguem) os esforços do autor em se fazer transparente com esse “imperfeito instrumento”, opaco, que é a linguagem.

Corro os riscos todos... para ressaltar alguns dos motivos que me parecem indicar a leitura de mais este livro de Maria do Rosario Mortatti Magnani.

Antes de mais nada, trata-se de trabalho que tem sua origem na tese de doutoramento da autora¹, submetida à apreciação de uma banca exa-

¹ Tese defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, em 27/9/91. Na qualidade de orientador, tive o prazer de conviver com a autora alguns dos sobressaltos de suas descobertas e algumas das tensões vividas na redação e na escuta das leituras do trabalho

minadora. E aí uma primeira ancoragem: diferentemente dos textos que circulam para as finalidades de obtenção de títulos acadêmicos — textos geralmente desvestidos de suas histórias — esta “tese” expõe sua própria tese: o sujeito se forma no processo de seu trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências.

Pelo menos duas foram as fontes de provocação para a autora: as constantes afirmações de que a sua é uma geração sem história — não viveu o populismo pré-ditadura, não viveu 1968; ao contrário, inserida à força “no quadro das tranquilidades que o ajuste social confere”, ajuste imposto *manu militari* na história brasileira, é uma geração que assume uma função social e nela tenta encontrar razões que possam mobilizar seus desejos (há desejos?). A segunda provocação vem de Haquira Osakabe, autor-musa invocado: se há uma tendência cristalizadora da linguagem, condição inevitável da própria interlocução, os acontecimentos singulares e precários desta tensionam a estabilidade, reivindicando rupturas. “Menos do que uma decorrência ‘natural’, a reivindicação da ruptura funda um princípio de sobrevivência: a vida formulada em sobressaltos.”

A autora se propõe, então, o seguinte problema: como formular e compreender a história de formação de uma geração (de professores de Português), buscando apreender na constituição desses sujeitos — incompletudes por definição — as preciedades e singularidades que deslocam os discursos explicativos já formulados, para dar espaço à expressão informada dos sobressaltos daqueles que não se ajustam ao quadro das tranquilidades fornecidas pelo sistema social?

O que o leitor encontrará neste livro é uma tentativa de resposta. Resposta construída e reconstruída através do contraponto entre um discurso explicativo já formulado a respeito do problema da formação de professores e um outro discurso que se vai produzindo na reflexão sobre uma experiência determinada, numa época determinada. Resposta que apela para a memória, que se expõe ao longo da história — retomada e revivida — de MR, uma professora de português que, menina, entregou ouro para o bem do Brasil, e, adulta, constata a irrealização do sonho de ser bailarina! E bailarina vai, aqui, como símbolo das utopias que foi aprendendo a conhecer, formular e tentar viver; como símbolo da quase sempre perversa relação entre possibilidade e liberdade.

Na “Proposição”, a autora discute as alternativas de explicação, em curso nas últimas décadas, para o problema da formação de professores, apontando a necessidade de se produzirem outras categorias para análise da questão. Com a intermediação dos autores-musas invocados, em que felizmente se misturam ficcionistas e cientistas, somos convidados a acompanhar MR ao longo de sua formação intelectual — escolar e profissional — desde o Grupo Escolar até o exercício do metamágiestro. No “Epílogo”, autora e personagem dialogam sobre os próprios dilemas enfrentados para contar esta história.

Ao escolher este caminho, respondeu à necessidade de preservar o singular. Preservando o singular, permitiu ao leitor encontrar-se na história coletiva que enformou as possibilidades de pensar, sentir, querer e agir da personagem, a qual pode ser vista, assim, como outro símbolo. Em MR espelha-se ou pode espelhar-se o leitor, através das recorrências comuns que fizeram a história do ensino de Português nas últimas décadas brasileiras.

Para o leitor mais pragmático, a autora oferece um caminho possível para o ensino de língua e literatura no 1º. e 2º. graus de ensino. Para o leitor pragmático, mas desconfiado, a certeza de que não encontrará nesse caminho a tranquilidade do preestabelecido que lhe permita estancar os sobressaltos, mas os princípios de um ensino de produção de conhecimento que se fulcra como evento, faz-se no tempo, pleno de pulsações, e instaura o sujeito e sua insolúvel incompletude no processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que o sistema social há muito vem expurgando esse sujeito da escola, porque a escola é avessa a qualquer inconclusibilidade, a qualquer insolubilidade. Aceitá-las seria desvelar suas próprias frinchas, e a estrutura se quer parecer fechada para poder parecer todo-poderosa, negar o fortuito, o contingente e sujeitar a todos à estereotipia da identidade social pré-formulada.

Para defender o ponto de vista de que a formação se dá no tempo e de que, no tempo, nos constituímos pelo trabalho, movidos por utopias e sobressaltados pelas contingências, a autora, munida de lentes poderosas, vasculha, na história do vivido, momentos de síntese — “configurações saturadas de tensões” — que permitam elevar a experiência a sua compreensão histórica.

Cada leitor poderá identificar neste livro diferentes momentos constituidores da experiência e sua compreensão, ou negar validade a qualquer deles, mas nenhum leitor — e esta é a arte da autora — sairá ileso da leitura de um texto que pretendeu extrair do turbilhão do vivido uma compreensão do viver. Quando se quer desburocratizar a vida, correm-se sempre os riscos incontornáveis dos sobressaltos, e somente esses riscos poderão desenhar uma história que não se dilua na estereotipia, a qual nos coloca à disposição as regras de um mal viver de antemão moldado e fixo, acabando por transformar o trabalho em tarefa e a festa da vida em mera comemoração do não vivido.

Campinas, março de 1993

*JOÃO WANDERLEY GERALDI
IEL/Unicamp*



PROPOSIÇÃO
(MARÇO A JUNHO DE 1991)

I. estamos no início da última década do século XX. A educação está em crise. De novo. Não só ela. Vivemos um momento em que se fazem sentir mais agudamente as contradições relacionadas a uma crise dos modelos econômicos e políticos no mundo todo e em nosso país. São diferentes faces da mesma crise: a de um modelo de racionalidade, que coloca em xeque concepções operantes de trabalho, sujeito e utopia.

Com perplexidade, vemos diluírem-se perspectivas. Entre denúncias, propostas e ação, entre teoria e prática, as tentativas de resistência ao assujeitamento e à desumanização impostos pelo trabalho alienado foram criando um vazio, ocupado rapidamente pelas necessidades de reprodução do modo de produção capitalista em sua fase monopolista. Evidencia-se mais uma vez que transformações estruturais não são decorrência natural da evolução da humanidade e que determinismos mecanicistas e voluntarismos idealistas não esgotam a lógica do processo histórico.

Talvez a proximidade espaço-temporal torne mais difícil vislumbra-rem-se caminhos de superação. Mas a experiência vem exigindo um esforço de reformulação das categorias de análise, buscando compreender as relações entre uma realidade fluida e múltipla, suas representações neste momento e as ações por elas orientadas; bem como a função da educação escolar e do professor no movimento contraditório de correlação de forças sociais, em que sujeitos interativos lutam por constituírem-se e a um projeto necessário para atender a seus interesses históricos.

II. Crise, como construção histórica, diz respeito às necessidades de ajustamento geradas pelo desequilíbrio das forças sociais e pela ameaça às hegemonias.

O capitalismo em sua fase monopolista (de base imperialista e oligopólica, tal como vem se objetivando no século XX), assume formas organizacionais e intensidade específicas para garantir a mesma relação básica de produção e reprodução do capital, por meio do mercado, e manter a

necessidade de trabalho excedente — mais-valia — a fim de realizar o valor (BRAVERMAN, 1981).

Estudando a degradação do trabalho no século XX, Braverman mostra como as necessidades hegemônicas do capital tendem a reduzir o sujeito a uma força de trabalho/mercadoria, comprada como fator de produção, a serviço dos desejos do acumulador, transformando relações sociais em relações entre coisas e submetendo sujeitos e necessidades sociais ao mercado. Capitalista e trabalhador se configuram como classes que representam relações econômicas antagônicas entre capital e trabalho. O deslocamento do trabalho como elemento subjetivo do processo de trabalho e sua transformação em objeto geram alterações econômicas e sociais assim como nos padrões psicológicos e afetivos do sujeito. (BRAVERMAN, 1981).

Alienado da produção e do ato de produzir, o trabalhador se coloca em determinada relação de cooperação no processo de trabalho e contribui para o pressuposto e o resultado do modo de produção capitalista: a apropriação privada da produção social de instrumentos, materiais, objetos, conhecimento e do sujeito que é deformado nesse trabalho.

A “privatização” dos processos de trabalho se relaciona com a divisão parcelada do trabalho — divisão de tarefas dentro do ofício —, rompendo a unidade, no trabalhador, entre concepção e execução, esta também controlada pelos administradores (também controlados) e pela máquina.

Produzindo para outros, aqueles que de fato trabalham operam com instrumentos e materiais que não produziram, a partir de projetos que não conhecem e de utopias que não são as suas. Vistos como mãos ou olhos vigilantes da maquinaria, que geram excedente, esses sujeitos parcelados, cujo ofício foi também parcelado, vão se formando parceladamente, com necessidades de preparação e qualificação inversamente proporcionais ao avanço da ciência e da tecnologia — ambas a serviço dos que controlam concepção e execução — e como fatores de eficiência e rotina racionalizada das operações de produção. Para isso, na grande maioria dos casos, em termos de instrução básica e preparação, são suficientes semanas ou meses de treinamento na “prática”, e a maquinaria se torna “pelourinho” e “sucedeâneo da competência”.

O desenvolvimento desses processos, visando a aumentar a produtividade, tende a diminuir o trabalho social necessário — e, conseqüentemente, à

queda nas taxas de lucro — gerando “[...] um excedente econômico maior do que pode absorver” o capital, nesse modo de produção. “Por isso ele está cada vez mais vulnerável a desordens em seu funcionamento geral, sob as formas de estagnação, grave depressão, assinaladas por desemprego e capacidade ociosa das fábricas.” (BRAVERMAN, 1981, p. 349).

Com o crescimento do trabalho “improdutivo”, as necessidades constantes de ajustamento do mercado obrigam a se buscarem novas formas de controle, produção e consumo, para superar o problema da crise. Aumenta, assim, a demanda por outros serviços, principalmente governamentais, assumindo o Estado um papel ampliado no desenvolvimento do capitalismo.

A educação escolar, não tendo um fim em si mesma, mas se constituindo como prática social, é um dos mais importantes desses serviços de atendimento social por parte do Estado, provendo necessidades ocupacionais (professores, especialistas, dentistas, psicólogos, merendeiras, escriturários etc.) e a socialização institucionalizada de crianças e jovens (parte do “exército de reserva”), por meio da prática daquilo “[...] para o que serão chamados a fazer mais tarde”.¹

Trabalho alienado e educação formal funcionam, dessa perspectiva, como interdependentes. Contraditoriamente. Rompida no sujeito que trabalha a unidade entre concepção e execução, ele é submetido a uma utilização desumana; não é destruído, no entanto, como ser humano. Nisso consiste a irracionalidade e a possibilidade de lutar por sua superação.

As exigências de melhores serviços e de aprimoramento técnico da prática docente, sob a alegação de crise na educação, configuram-se como uma racionalização dos conflitos gerados, nesse processo, pelas permanentes necessidades de ajustamento do modo de produção capitalista assim como aquelas de constituição de sujeitos e de superação de sua condição de “classe” submissa e coisificada.

¹ A respeito das relações entre educação e capitalismo, é significativa a posição assumida por um empresário brasileiro — Antônio Ermírio de Moraes — no artigo intitulado “Educação, já”: “A educação conta. A Inglaterra, com 58 milhões de pessoas, por exemplo, produz 800 bilhões de dólares por ano. A Alemanha (ex-Occidental) com 60 milhões de pessoas tem um PIB de mais de 1,2 trilhão de dólares! Nós, com 150 milhões, não chegamos a 400 bilhões — em queda nos últimos anos. O Japão, com quase a mesma população (130 milhões) e com muito menos recursos naturais, produz quase 3 trilhões de dólares! Os Estados Unidos, com 250 milhões de pessoas, produzem quase 5 trilhões de dólares. Só me resta repetir: educação já. [...] Certamente a sociedade brasileira irá agradecer pois, historicamente, os povos que estão hoje no Primeiro Mundo só lá chegaram através da cultura e educação.” (*Folha de S. Paulo* — 23/6/91, p. 1-2).

III. Vejamos o que dizem alguns dados que tentam se caracterizar como uma radiografia da crise da educação no Brasil, do ponto de vista de um jornal paulista ², a partir de dados fornecidos por instituições oficiais de pesquisa.

De acordo com dados de 1988, das 871 instituições de ensino superior existentes no Brasil, 233 pertencem às redes federal, estadual ou municipal, e 638, à particular. Nestas últimas, o custo anual por aluno é de dois mil dólares, enquanto naquelas é de dez mil dólares. A maior procura dos estudantes se dá em relação aos cursos noturnos, estratégia empresarial que as faculdades particulares utilizam, “facilitando” o estudo para quem trabalha. Os cursos mais baratos nessas instituições são os da área de humanas (que exigem menos recursos para implantação), dentre os quais encontra-se o de Pedagogia. Um terço das matrículas realizadas anualmente no Brasil, em cursos superiores, concentra-se nos cursos de Direito, Pedagogia e Administração. Entre os professores de 1º. e 2º. graus, 60% vêm de cursos noturnos dessas faculdades, que garantem um diploma com validade nacional ³. E já sabemos que são esses os alunos que saíram da escola pública de 2º. grau e que não conseguiram ingressar em universidades públicas.

A qualidade de ensino nas instituições de ensino superior pode ser avaliada por alguns desses resultados, dentre outros. Dos alunos que se matriculam, apenas concluem o curso: 64%, nas federais, 50%, nas estaduais, 44%, nas municipais e 52%, nas particulares. Também a titulação dos professores indica problemas de qualidade: apenas 12,6% têm título de Doutor, 21,20%, de Mestre, e 66,2%, de Graduado ou Especialista. O setor privado conta com 30,9% de Mestres e 16,7% de Doutores. A distribuição regional desses dados mostra que 54% dos Mestres e 75% dos Doutores se concentram na região Sudeste, onde se encontram também 64,45% das instituições de ensino superior do país. No estado de São Paulo, encontram-se 34,4% desse total, e somente 11,6% dos estabelecimentos de ensino superior são públicos ⁴.

² O jornal a que me refiro é *Folha de S. Paulo*, que, neste ano, 1990, vem publicando editoriais, reportagens e artigos, com denúncias e propostas para os problemas da educação. A partir daqui, citarei apenas letras iniciais do título do jornal, data e página da matéria.

³ FSP, 3/3/90. C-6; FSP, 10/4/90. C-6.

⁴ *Idem*, 3/3/90. C-6.

Os dados acima se baseiam no estudo *Ensino Superior: perspectivas para a Década de 90*, do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), órgão da Secretaria do Planejamento da Presidência da República, e no levantamento feito, entre 1983 e 1988, pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) do Ministério da Educação do Brasil.

Quanto ao ensino de 2º. grau, o responsável pela pesquisa é o Banco Mundial, que vem coletando dados para orientar a concessão de empréstimos aos países do Terceiro Mundo.

O Brasil apresenta uma das menores taxas de matrícula no ensino de 2º. grau (37%), em relação aos países em desenvolvimento. Nas escolas públicas, é alto o índice de evasão (29% no 1º. ano) e repetência (22%), e é baixa a qualidade do ensino. O custo por aluno aumenta de 257 dólares para 1.553 dólares, porque o aluno demora, em média, seis anos para concluir o curso. A oferta de vagas aumentou nos últimos 30 anos, mas nesse período a evasão passou de 4,48% para 24,19%.

Ainda na esfera do ensino público, as escolas que apresentam melhor desempenho são as técnicas de 2º. grau, que atendem a apenas 3% dos estudantes e consomem 20% dos gastos. As escolas particulares, ainda segundo dados do Banco Mundial, são as que apresentam melhor qualidade de ensino e ofereciam (em 1986) 33% das vagas do ensino de 2º. grau.

Também nas escolas particulares são oferecidos cursos de 2º. grau no período noturno: 54,6%, contra 57,2% na rede pública. Os cursos mais baratos são frequentados por 30% de estudantes com renda familiar de até dois salários mínimos.

Comparando-se o nível de aproveitamento dos alunos de 2º. grau, através de testes aplicados pela Fundação Carlos Chagas (a pedido do Banco Mundial), em 2.600 alunos de 3º. ano do 2º. grau de quatro estados (Ceará, Bahia, Paraná e São Paulo), verificou-se que os alunos das escolas públicas estão mais mal preparados do que os das particulares. O dado mais alarmante é que os piores desempenhos nesses testes, que abrangeram conhecimento em Português e Matemática, são os dos alunos de período noturno das escolas estaduais e os de cursos de magistério ⁵.

⁵ *Idem*, 29/4/90. C-1.

No ensino de 1º. grau, a situação não é melhor. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 1986 e 1987, pela primeira vez em cem anos, o número de analfabetos cresceu ⁶, voltando a cair em 1988 ⁷. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), divulgada em 1988, indica que, de 1940 a 1980, cresceu de 21,2 para 32,7 milhões o número de pessoas analfabetas com quinze anos de idade ou mais. Somando-se a isso o número de pessoas sem instrução ou com menos de um ano (20,1 milhões) ou que não conseguiram chegar à 4ª. série do ensino de 1º. grau (15,5 milhões), temos 48,5% da população com 15 anos ou mais. E entramos na década de 90 com um terço da população entre sete e 14 anos fora da escola ⁸.

Os índices de evasão e repetência escolares também aumentaram desde o início da década de 1980, de acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Entre 1979 e 1985, coincidindo com o agravamento da crise econômica e social do país (1981-1984), o índice de evasão cresceu 24% e o de repetência, 14%. Nesse mesmo período, aumentou significativamente o índice de escolarização no Brasil ⁹.

É importante ressaltar que os piores índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar se concentram nas regiões mais pobres do país, como a região Nordeste e a periferia dos grandes centros urbanos. Nas regiões Sudeste e Sul, os índices de escolarização chegaram respectivamente a 87,1% e 82,7%. No estado de São Paulo, a taxa de repetência de alunos da 1ª. série do 1º. grau, entre 1984 e 1985, decaiu bruscamente após a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, nas escolas da rede pública estadual ¹⁰.

Se o número de analfabetos nos coloca em posição inferior aos países mais pobres, como Paquistão e Etiópia¹¹, situação inversa ocorre em relação ao desenvolvimento econômico. De 1940 a 1980, a economia brasileira se multiplicou, “[...] com crescimento médio de 7% ao ano”, passando do 49º. lugar para o 8º. no *ranking* do mundo capitalista¹² e, mais recente-

⁶ *Idem*, 8/9/89. D-6.

⁷ *Idem*, 2/11/89. D-3.

⁸ *Idem*, 8/9/89. D-6.

⁹ *Idem*, 3/2/90. C-8.

¹⁰ *Idem*, 3/2/90. C-8.

¹¹ *Idem*, 2/11/89. D-3.

¹² *Idem*, 8/9/89. D-6.

mente, para o 11º. lugar¹³. Na década de 1980, houve um empobrecimento cada vez mais acentuado do país. O crescimento do Produto Interno Bruto foi de 0,4% em 1988, “[...] quando deveria ter atingido pelo menos 2,1%, para acompanhar o crescimento vegetativo da população”¹⁴.

O empobrecimento econômico do país se reflete nos investimentos em educação. Estes caíram dez pontos percentuais entre 1981 e 1985 (ano da última pesquisa do Ministério da Educação)¹⁵. E, para 1990, o orçamento do Ministério da Educação foi 10% menor do que o orçamento final de 1989¹⁶. Vale lembrar que, para 1990, o orçamento das Forças Armadas é três vezes maior do que os previstos para a Previdência Social e a Educação¹⁷.

Ao ensino fundamental foram destinados 3% do orçamento, e a última pesquisa de participação de subprogramas nas despesas da União com o ensino de 1º. grau revela que 34,7% dos recursos foram gastos com alimentação de alunos. Some-se a isso a deterioração física e material das escolas públicas brasileiras, onde faltam carteiras, material de consumo, condições satisfatórias de uso dos prédios e até prédios¹⁸.

Não faltaram recursos externos para investimentos na educação. Mas mesmo os credores se indignam. O Banco Mundial, por exemplo, em relatório recente, mostra que, de cada dólar encaminhado para a educação na região Nordeste do Brasil, apenas 20 *cents* chegam à sala de aula¹⁹.

No estado de São Paulo, os investimentos não estão adequados à demanda. Em dez anos, a rede pública de ensino cresceu e absorveu, quase 2 milhões a mais de alunos, e o número de professores passou de 60 mil para 220 mil, espalhados por 6.168 escolas de 1º. e 2º. graus²⁰. Mas o déficit também é grande: faltam 8.000 salas de aula e aproximadamente 2.000 professores²¹. Em 1979, o governo estadual

¹³ *Idem*, 2/6/91. 1-14.

¹⁴ *Idem*, 10/10/89. B-3.

¹⁵ *Idem*, 10/10/89. B-3.

¹⁶ *Idem*, 17/2/90. C-6.

¹⁷ *Idem*, 4/10/89. B-2.

¹⁸ *Idem*, 10/10/89. B-3.

¹⁹ *Idem*, 10/10/89. B-3.

²⁰ *Idem*, 30/3/90. C-6.

²¹ *Idem*, 30/3/90. C-6.

aplicava 14,78% do orçamento com o pessoal da educação e em 1988 esse percentual decaiu para 8,51% ²².

Quanto à situação salarial do professor, na década de 1980 ocorreu um achatamento sem precedentes. Em alguns estados brasileiros, principalmente do Nordeste, a situação é de miséria. No estado do Piauí, por exemplo, 90% dos professores da rede municipal recebiam, em março de 1990, uma média de Cz\$ 40,00 por mês, em desrespeito ao mínimo salarial estabelecido pelo Governo Federal (Cz\$ 3.674,00) ²³.

No estado de São Paulo, que colabora com mais de 40% da produção industrial e de serviços do Brasil, os professores recebem em 1990, em termos reais, a quarta parte do que recebiam em 1964, observando-se uma queda mais acentuada a partir de 1979, durante o governo de Paulo Maluf ²⁴. Em sete meses, os professores paulistas passaram do 6º lugar para o 16º no *ranking* de salários do magistério ²⁵, recebendo o equivalente a 0,28% do salário de um professor do estado de Roraima ²⁶. Os professores da rede municipal da cidade de São Paulo recebiam, na época, 53% a mais do que os da estadual, e os da rede particular, 160,8% a mais.

Também o nível de formação do professor vem decaindo. Cerca de 11% dos professores brasileiros não têm o 1º. grau completo, chegando esse índice a ultrapassar 40% nos estados do Nordeste ²⁷. No estado de São Paulo, menos de 7% dos professores da rede estadual de ensino são formados pelas universidades públicas paulistas ²⁸, e os cursos noturnos de Habilitação Específica de Magistério (HEM) - 2º. grau vêm formando a grande maioria dos professores de ensino de pré-escola e 1ª. a 4ª. séries do ensino de 1º. grau. (Mas encontramos também alguns Mestres e Doutores no 1º. e 2º. graus!)

A falta de incentivo salarial e de perspectivas de carreira vem afastando os professores do magistério. Em 1989, cerca de 1.800 alunos foram aprovados “por decreto” do Conselho Estadual de Educação, por falta de

²² *Apeoesp em Notícia*, abril de 1990.

²³ FSP, 11/3/90. C-6.

²⁴ É interessante observar que é justamente em 1979 que se iniciam os cursos de treinamento de professores como ação sistemática da Secretaria de Educação/SP.

²⁵ *Idem*, 1º/2/90. C-8.

²⁶ *Idem*, 1º/2/90. C-8; 17/5/90. C-6.

²⁷ *Idem*, 1º/2/90. C-8; 17/5/90. C-6; 10/10/89. B-3.

²⁸ *Idem*, 17/5/90. C-6.

professores, principalmente nas disciplinas das áreas de ciências exatas e biológicas, devido ao apelo de melhor remuneração na indústria ²⁹.

Nas universidades públicas do estado de São Paulo, os piores desempenhos nos vestibulares são os dos candidatos aos cursos que formam professores, e acabam sobrando vagas. Quanto aos cursos de HEM (2º grau), os dados mostram que a procura por eles aumentou em 22% em 1988, com um acréscimo de 27 mil alunos distribuídos pelas 1.444 escolas ³⁰. (Mas é bom lembrar que 1988 foi o ano de implantação dos CEFAMs — Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, no estado de São Paulo.)

Apresentados como “transparentes”, esses dados fornecem, tanto para quem planeja quanto para quem executa e sofre seus efeitos, um quadro incontestável — a “realidade” — e explicações e alternativas, até certo ponto, diversas. Várias delas, operantes desde a última década, parecem indicar os princípios a orientar as decisões governamentais.

Não têm faltado atendimentos emergenciais que aliviam pressões e desmobilizam, configurando a lógica de uma política educacional do Estado brasileiro como planejador do “desenvolvimento”. Recordemo-nos de alguns deles: pedidos de empréstimos às instituições internacionais; municipalização do ensino; revisão orçamentaria; privatização do ensino público apadrinhado por instituições privadas de ensino superior ou por indústrias, no caso das escolas técnicas; concessão de bolsas de estudo para alunos carentes cursarem escolas particulares; salário-educação; auxílio-creche; programas de alimentação do escolar; “lei” de erradicação do analfabetismo em dez anos; projeto de antecipação da escolaridade; promoção automática nas séries iniciais; oferta de cursos noturnos de alfabetização de adultos pelas escolas particulares; PROFIC; CIEPs; CIACs; aumento do número de dias letivos e do tempo de permanência da criança na escola; aprovação “por decreto”; diminuição das exigências nos vestibulares das universidades públicas; EDUCOM; a “escola do século XXI”; licenciaturas curtas e cursos vagos; ensino pela TV; avaliação do desempenho docente; novas propostas curriculares; regionalização de currículos; Programa Nacional do Livro Didático; promoção pela

²⁹ *Idem*, 17/5/90. C-6.

³⁰ *Idem*, 17/5/90. C-6; 1º./2/90. C-8.

SESU-MEC de encontros e documentos para reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas; Projeto “Habilitação do Magistério” (SEPS/MEC/CENAFOR); “escola-padrão” etc.

Essas, como tantas outras propostas, vêm desfilando na imprensa, nas escolas, e, como chegam, se vão; novidades que deixam marcas mais ou menos profundas, como os ministros e secretários de Educação. Mas, de fato, quase nada se alterou.

Do ponto de vista da população que precisa da escola para abrigar crianças e jovens, sujeitar-se às regras do jogo tem sido uma constante. Se podem pagar, os pais colocam seus filhos em escolas particulares; se não, contentam-se com as públicas, quando nelas seus filhos chegam a entrar, para logo evadirem-se em grandes contingentes, a fim de sobreviver.

Outro segmento envolvido com a questão, o dos professores/executores de políticas educacionais, também vem propondo suas alternativas. Nos últimos anos, principalmente na escola pública, o discurso da mudança virou moda escolar, como decorrência do consenso sobre as evidências da crise e suas causas, as quais poderíamos resumir como girando em torno de três grandes eixos: o governo, que não investe em educação e não paga bons salários a seus funcionários; os alunos, que não conseguem superar suas carências e aprender; os professores, que são mal formados e pouco competentes. Dependendo da ênfase que se dê a um ou a outro eixo como causa, discurso e ação orientam-se, ora para a mobilização corporativo-sindical, ora para os estudos sobre aprendizagem ou sobre contribuição de outras áreas profissionais, ora para a atualização e reciclagem do professor em métodos e conteúdos de ensino.

Mapeamentos como esses têm levado, muitas vezes, a raciocínios simplistas, ancorados em tendências educacionais reprodutivistas ou salvacionistas: a educação é um “aparelho ideológico do Estado”, e, enquanto não se transformarem as condições sociais que a determinam, a escola continuará reproduzindo as relações de dominação capitalistas; ou a escola e o professor têm de despertar o espírito crítico e a consciência “revolucionária” do aluno, para ele se apropriar dos conteúdos de ensino como instrumentos de dominação e transformar a sociedade.

Todas essas alternativas estão longe de significarem mudanças. Como alternativas, supõem “escolha” a partir de princípios já dados, sem de fato

modificá-los, sem colocar em xeque as relações entre educação e trabalho, no sentido de resgatar a utopia fundante: unidade entre concepção, execução e avaliação do trabalho docente. Mas propõem desafios frente às contradições e racionalizações em que se debatem os professores, como executores dessa política educacional de sustentação do trabalho alienado a serviço do capital.

IV. Pelo menos em tese, o trabalho do professor tenderia a atuar sobre a alienação imposta, dadas as características do ofício de ensinar com suas exigências de unidade entre teoria e prática, tendo como instrumento, material e objeto o conhecimento e seus processos de produção social, por meio da mediação linguística.

Dessa perspectiva, o professor — ele também um “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 1978b) — teria condições de atuar como educador e dirigente, no sentido, não apenas de divulgador de conhecimento (de acordo com a hierarquia dos intelectuais), mas também de elaborador e organizador de ideologias para as classes subalternas, de modo tal a interferir nas concepções de mundo hegemônicas transformadas em normas de conduta para todos. Tenderia, assim, a atuar no senso comum, que é “[...] o lugar a partir do qual o processo de constituição de ideologias se inicia e se completa” (CARVALHO, 1988), “[...] por uma concepção de necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente” (GRAMSCI, 1978a).

O que está em jogo é, nesse caso, a consciência política do professor, a de fazer parte de determinada classe social. Como trabalhador social (LEROUX *apud* CARVALHO, 1988), sua ocupação na área de serviços o insere nas camadas médias em crescente proletarização (BRAVERMAN, 1981), sujeitando-o e a sua tarefa ao processo de reprodução e produção de relações sociais baseadas no trabalho alienado, ainda que sua atividade não seja diretamente produtiva para o capital.

Essa dupla condição de assalariado e de intelectual identifica, sob o ponto de vista “revolucionário”, o trabalho do professor: a possibilidade de interferência não somente nos conteúdos de ensino, mas também nos modos de pensar, sentir, querer e agir, organizando transformações — de dentro do ofício — nas relações entre educação e trabalho, a partir das contradições da irracionalidade construída.

A formação histórica dessa ocupação e seu corpo de profissionais, no entanto, ocorre sob os auspícios da força controladora do Estado. Ao professor sempre coube a tarefa de ensinar a partir de teorias e finalidades concebidas por outros. Como pedagogo, artesão, usurário, apóstolo, missionário, operário, ao longo da história o professor sempre se constituiu como parte de um regimento que, ao lado de outros, tinha tarefas sociais específicas a desempenhar: defender e transmitir interesses do Estado (PONCE, 1989). Um “chefe de turma”, quando muito, sem direito ao ócio digno e necessário para o trabalho intelectual.

No Brasil, a forma corporativista assumida pelo Estado como consolidação do capitalismo monopolista, principalmente a partir de 1930, organiza também um novo papel do intelectual brasileiro (CARVALHO, 1988), cujo recrutamento passa a depender mais do “diploma”, ao mesmo tempo em que começam a emergir novas profissões. A função intervencionista e planejadora do desenvolvimento em todos os níveis, que o Estado Corporativo vai assumindo no Brasil, manifesta-se também — obviamente — na educação. A política educacional brasileira, principalmente nas últimas décadas, vem acirrar a já tão antiga dificuldade de conciliação entre teoria e prática: o saber e seus projetos apropriados por alguns; sua execução “comprada” de muitos outros.

Já separada da concepção — a cargo dos que organizam as políticas educacionais e suas necessidades —, a escola se torna lugar de uma outra divisão de trabalho “intelectual” em que o professor — colocado abaixo do diretor, assim como este está abaixo do supervisor, delegados de ensino e assim por diante — encontra-se no nível mais baixo da hierarquia ocupacional escolar, na posição de executor direto das ações e finalidades educacionais.

O professor/executor é também fruto daquela “crise endêmica” da educação. Sua formação vem sendo proposta como uma questão de “habilitação profissional”, de “capacitação técnica”, tanto no 2º. quanto no 3º. grau de ensino, conforme as Leis 5.692/1971 e 5.540/1969, respectivamente. Na verdade, uma questão de mercado, do ponto de vista das relações sociais características do capitalismo monopolista: as necessidades de qualificação e preparo para a profissão decrescem com o avanço da tecnologia para o setor.

Ao professor, como “técnico” do ensino, cabe executar instruções, objetivando a eficiência e a racionalidade do sistema que incha cada vez mais. Não lhe cabe produzir o conhecimento, nem conceber projetos de execução de seu trabalho. Todas as novas máquinas instrucionais, acompanhadas de treinamento e manuais — e, às vezes, de administradores diretos — estão a seu dispor; basta saber manejá-las ou vigiá-las adequadamente.

Como máquina não falha, a alardeada qualidade do ensino despenhou... nas costas do professor, que não soube operá-la adequadamente. E aí o último grito da moda: a formação em serviço. Mais cursos de treinamento. Ou de reciclagem, cada vez que a indústria do ensino percebe que a maquinaria e o gerenciamento estão ficando obsoletos e resolve produzir as inovações para o setor, apaziguando pressões e controlando cientificamente os descontentamentos. O sistema educacional vem, assim, sustentando a si e aos interesses do capital; e o professor, transmitindo, executando e se reciclando. Mas nunca podendo deter os meios de produção do trabalho escolar e, para sobreviver, resta-lhe produzir a sobrevivência do sistema.

As necessidades hoje explicitadas pelos professores do ensino de 1º. e 2º. graus, a partir da consciência de classe e dos conflitos concretos, concentram-se em dois aspectos prioritários: melhores salários e formação docente. E, mesmo essas, não conseguem ser contempladas. Os salários e as condições de trabalho vêm se deteriorando rapidamente, a despeito (?) da crescente mobilização sindical, desde, principalmente, o fortalecimento das entidades de classe, ao final da década de 1970, e sua última conquista: um Sindicato dos Trabalhadores do Ensino. A formação básica continua se dando em cursos de 2º. grau, ou em cursos superiores, de qualidade duvidosa. Os cursos de atualização para os professores da escola pública passaram a existir, mais acentuadamente, em meados da última década, e com a mediação das universidades. Mas nunca conseguiram passar de momentos estanques de reciclagem, realizados nas férias escolares, com um caráter mais compensatório e de suplência e atendendo a um número reduzido de docentes, os quais de novo se tornam multiplicadores/executores de enésima mão. E multiplicadores mais de discursos de que de práticas, que, de fato, não se alteraram.

De certo modo, têm sido lutas separadas. Por um lado, a questão salarial tem se situado num contexto corporativista, e a formação, coloca-

da como necessidade de adaptação às reformas curriculares "de gabinete". E ambas — capacitação técnica e revisão das formas de atuação — não conseguem extrapolar uma proposta de "modernização". Terá o professor compreendido por que mudar? Terá apenas introjetado a ideia de que a novidade é, por si só, redentora, e a mão-de-obra precisa ser treinada para se adaptar ao "desenvolvimento tecnológico" e merecer, por isso, o prêmio de melhores salários e condições de trabalho?

Por outro lado, a universidade, sem empreender sua autocrítica como parte dessas relações de trabalho, e não conseguindo resolver a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pouco tem contribuído para mudanças no ensino universitário e no de 1º. e 2º. graus, ainda que seja um dos agentes preferenciais desses treinamentos gerenciados. Tem-se contentado mais em repassar as novas técnicas, como "teorias", àqueles que "só têm a prática", sem que se coloque em discussão a relação entre ambas e delas, com o conjunto das relações sociais de trabalho alienado. Sem isso, a universidade continuará fazendo o que pensa, e o 1º. e 2º. graus pensando que fazem. Enquanto outros continuam pensando e fazendo a educação...

Mudanças não ocorrem espontaneamente ou porque alguém decidiu mudar, quando o "velho" se esgotou. Elas são produzidas em determinado tempo e espaço, formuladas no movimento da práxis, por aqueles que se colocam a necessidade — e sua consciência — de mudar, para atingir objetivos contidos nos projetos de determinados grupos. E os que as executam também as produzem, mesmo que defendam, em discurso, outros interesses.

Mudar é também fazer história — sabendo/querendo, ou não — como constituição dos sujeitos interativos, suas concepções de mundo e formas de ação. O que se põe em jogo no embate das forças sociais no contexto da educação — do ponto de vista da possibilidade de interferir naquela contradição fundante — é a relação entre constituição do sujeito e ensino-aprendizagem escolar, como necessários para a produção da consciência auto-reguladora e transformadora, na busca de autonomia — ainda que relativa — desses sujeitos humanos, sociais e históricos.

V. O professor se forma — ou é deformado — no processo de formação *por* outros e *de* outros. *Todo processo de formação de professores é*

trabalho que produz uma proposta de ensino e os sujeitos e relações sociais nele envolvidos, como objetivação de um projeto — mutável e com suas utopias — dado por outros ou concebido pelos professores.

A formação de professores (básica regular e em serviço) é parte do processo de formação de sujeitos, num dado momento histórico, em determinadas relações sociais de trabalho.

O preparo específico e a prática para essa profissão caracterizam-se por aprender a ensinar a aprender, a analisar e a formular concepções de mundo e formas de atuação. Para isso, não basta ao professor aprender o que lhe disseram que deve ensinar, não basta aprender a utilizar conceitos para analisar a realidade; é preciso também aprender a utilizá-los para analisar o pensamento conceitual e os conhecimentos relativos a sua atividade: um trabalho principalmente metacognitivo, que organiza por que, para que, quem, para quem, o que, como, quando, onde ensinar/aprender.

Ainda mais gritante se torna, portanto, nesses profissionais, a dissolução da unidade entre concepção, execução e avaliação dos processos de trabalho: *o parcelamento de seu ofício como produto e produtor de parcelamento de si e de outros*. Desafiar essa forma de desumanização, tentando ao menos conhecê-la, pode significar atuação no sentido de transformar, com razão.

VI. Assim formulados, desejos, paixões e interpretações da realidade podem parecer idealização de um espírito solitário. O Autor, sobressaltado, entra em cena, também ele professor, lutando por constituir-se como sujeito em relações sociais determinadas, por agir sobre a irracionalidade da contradição, em defesa, não de interesses corporativos, mas do direito à atuação e à reflexão sobre conflitos que caracterizam seu cotidiano processo de trabalho. E que não são somente dele.

Vivemos uma época de pouca ousadia do desejo. Como se tivéssemos medo de criar outras necessidades, ou nem soubéssemos quais pudessem ser. Ou como se todas as condições objetivas nos impedissem de pensá-las e satisfazê-las. Ainda não se viu um movimento de professores do ensino de 1º. e 2º. graus reivindicando, por exemplo, o direito de sermos pesquisadores, sem termos que nos afastar da sala de aula; o direito de concebermos, executarmos e avaliarmos — e não somente executarmos — nosso

trabalho educativo; o direito ao controle dos meios de produção; o direito, enfim, a nos constituirmos como sujeitos/professores.

Expectativas em programas emergenciais e de suplência é muito pouco. É necessário um trabalho não parcelado para se constituir um constante diálogo entre teoria e prática, o professor também detendo os meios de produção do conhecimento.

A formação em serviço, se se quiser propor o avanço, precisa ser articulada “de dentro”. A “atualização” faz parte do trabalho de quem se propõe a pensar teoricamente, para buscar soluções para uma prática consciente, que, à medida que se adensa, traz novas questões e necessidades teóricas. Hoje, trata-se de pensar a formação em serviço como urgência de interferir na “formação básica deficiente” do professor, enquanto se discute também essa formação nos cursos de preparação para o magistério assim como a dos professores desses cursos.

De qualquer modo, esses caminhos pressupõem questões prévias: como se dá a formação do professor? Que professor se quer formar? A serviço de quem? Para quê? Em quê? Ou melhor dizendo: *que rumos podemos querer formular para a educação e a sociedade brasileiras?*

Essas são questões que interessam a todos e principalmente aos professores, desde aqueles que trabalham na escola de 1º. e 2º. graus e podem ajudar a construir o desafio de ensinar/aprender a ter necessidades de transformar e a buscar os meios de satisfazê-las.

Sem projeto histórico necessário e consciente, lutar é um ato irracional, e o assujeitamento, um fatalismo.

VII. Tudo isso posto, o Autor apressa-se em anunciar: não tem soluções mágicas e universais, nem vai apresentar planos de ação. Prefere refletir sobre vivências, tentando conferir-lhes sentido. Prefere buscar explicações: nas condições concretas de vida de um sujeito, que exerce a função de professor; nas mudanças dos processos cognitivos e de atuação e nas condições sociais de produção dessas mudanças e das formas de mediação; na análise do trabalho metacognitivo e de propostas de ensino; nas relações constituídas pelo movimento agônico de indivíduos e grupos sociais na busca de identidade.

Espera, assim, compartilhar a tentativa de compreender que histórias e sonhos individuais não são tão autônomos e inovadores quanto nossa ânsia de liberdade poderia fazer supor. Nem tão desimportantes que não sirvam para iluminar, por meio da individual, a memória coletiva. Espera buscar, nas contradições da heterogeneidade da consciência individual, os significados, as necessidades e os projetos constitutivos dos modos de pensar, sentir, querer e agir de uma época. É resgatar, por meio da ubiquidade social da linguagem, um momento na história das relações entre educação e trabalho, que se agita nas representações e estruturas de uma consciência nacional.

O sujeito/professor se forma para e no trabalho, movido por utopias e mediado pela linguagem: eis uma tese controvertida. Sobre isso não se pode pretender dizer a verdade. Ao menos podem se apresentar as questões que orientam a investigação:

- como o professor aprende previamente à prática profissional e na produção dela e como vai modificando ação e pensamento?

- como o professor teoriza e formula princípios explicativos para seu trabalho?

- como a prática de uma proposta de ensino (de Português) coloca necessidades que a caracterizam como “em produção”, assim como os sujeitos nela envolvidos?

- como a linguagem intervém nesse processo, dada sua função mediadora e constitutiva?

- que conceitos e categorias vêm sendo produzidos nesse processo?

- como esse tipo de trabalho questiona o parcelamento do trabalhador e do conhecimento?,

e fazer um convite a um *petit-comité* para que acompanhe, desde os bastidores, o ensaio da pesquisa-ação, desenvolvida entre este e outro sujeito: M.R., uma professora de Português. Ao narrar uma história de formação, o Autor da pesquisa focaliza e formula sobressaltos, elegendo o texto como unidade de objetivação do discurso polifônico e como confronto problemático entre concepção de mundo e ação, desenvolvimento, ensino e aprendizagem, o social e o individual, realidade e mediação linguística, educação e trabalho, necessidades e possibilidades.

Atuando como interlocutor do dizer-se do protagonista e partilhando das tentativas de compreensão do material linguístico gerado na situação investigativa, o leitor poderá tirar suas conclusões, livre de intromissões deste divulgador/explicador de obviedades.

Senão, vejamos:



INVOCÇÃO
(MARÇO DE 1991)

Pensar que se está escapando e se está correndo para dentro de si mesmo.
O caminho mais longo é o caminho mais curto para casa.
[...] pois quando se sai nunca se sabe quais os riscos.

James Joyce

[...] o indivíduo vive sempre essa crise entre uma identidade conferida e estável e as alterações que a experiência acidental e imprevisível lhe proporciona. [...] se ela [a linguagem] imita a vida, ela tem de se expor às rupturas. Menos do que uma decorrência “natural”, a reivindicação da ruptura funda um princípio de sobrevivência: a vida formulada em sobressaltos. Esse é o “espaço” em que se constitui o sujeito do discurso, incompletude por definição. A mim me parece que esse sujeito se configura numa espécie de utopia inquietante por conta da profunda consciência de sua falta que vem esclarecer os mecanismos de engodo em que se assenta nosso próprio apaziguamento. A utopia incorpora o desejo e com isso mesmo, por clarificar seu impossível, tem o poder de mobilizar.

Haqira Osakabe

Sou uma pessoa que de modo algum dá nas vistas, uma presença anônima num fundo ainda mais anônimo, se tu leitor não conseguiste mais que distinguir-me entre a gente que descia do comboio e continuar-me a seguir nos meus vai e vem entre o bar e o telefone é apenas porque eu me chamo “eu” e esta é a única coisa que tu sabes acerca de mim, mas isto já é suficiente para que sejas levado a investir uma parte de ti mesmo neste eu desconhecido. Tal como o autor que embora não tivesse nenhuma intenção de falar de si mesmo, e tendo decidido chamar “eu” ao personagem como que para o subtrair ao olhar, a fim de não o nomear ou descrever, porque qualquer outra deno-

minação ou atributo tê-lo-ia definido muito mais que este despido pronome, contudo só pelo facto de escrever “eu” ele sente-se levado a pôr neste “eu” um pouco de si mesmo, daquilo que ele sente ou imagina sentir. Nada mais fácil do que identificar-se comigo, por agora o meu comportamento exterior é o de um viajante que perdeu uma correspondência, situação que faz parte da experiência de todos; mas uma situação que se verifica no início da [narrativa]*¹ remete sempre para qualquer coisa que aconteceu ou está para acontecer, e é este outro qualquer coisa que torna arriscada a identificação comigo, para ti leitor e para ele autor; e quanto mais cinzento vulgar indeterminado for o início desta [narrativa]* tanto mais tu e o autor sentis uma sombra de perigo crescer sobre aqueta fracção de “eu” que haveis imponderadamente investido no “eu” de um personagem do qual ignorais a história que ele arrasta consigo, como aquela mala de que ele quereria tanto conseguir desfazer-se!

Italo Calvino

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade [...]. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição do homem. [...] Mas a existência de condições objetivas — ou possibilidade, ou liberdade — ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem nesse sentido é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva de um querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade. [...] O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa — objetivos ou materiais — com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. [...] Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana”.

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. [...] Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O

* “Romance”, no original.

início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefícios no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Antonio Gramsci

E na verdade não se pode negar que os mais entendidos na arte de viver, às vezes, aliás, pessoas desconhecidas, inventam, algum modo de sincronizar os 60 ou 70 tempos diferentes que simultâneos pulsam em todo sistema humano normal; de maneira que, quando soam 11 horas, todos aqueles tempos ressoam uníssonos, e o presente não é nem uma violenta interrupção nem um esquecimento completo do passado.

A verdadeira extensão da vida de uma pessoa [...] é sempre matéria discutível. Porque é difícil esse registro do tempo.

Virginia Woolf

[...] nossa imagem de felicidade é totalmente marcada pela época que nos foi atribuída pelo curso de nossa existência. A felicidade capaz de suscitar nossa inveja está toda, inteira, no ar que já respiramos, nos homens com os quais poderíamos ter conversado, nas mulheres que poderíamos ter possuído.

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. [...] Pois irrecuperável é cada imagem do presente que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela. Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como de fato ele foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”.

O materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas pára no tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente aquele presente em que ele mesmo escreve a história.

Quando o pensamento pára, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza como mônada. [...] Ele aproveita essa oportunidade para extrair uma época determinada do curso homogêneo da história; do mesmo modo, ele extrai da época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada.

Walter Benjamin

Pode-se narrar o tempo, o próprio tempo, o tempo como tal e em si? Não, isso seria deveras uma empresa tola. Uma história que rezasse: “O tempo decorria, escoava-se, seguia o seu curso” e assim por diante — nenhum homem de espírito são poderia considerá-la história. Seria como se alguém tivesse a ideia maluca de manter durante uma hora um e mesmo tom ou acorde e afirmasse ser isso música. Pois a narrativa se parece com a música no sentido de que ambas dão um conteúdo ao tempo; “enchem-no de uma forma decente”, “assinalam-no” e fazem com que ele “tenha algum valor próprio” e que “nele aconteça alguma coisa” [...]. O tempo é o elemento da narrativa, assim como é o elemento da vida; está inseparavelmente ligado a ela como aos corpos no espaço. [...] A narrativa, porém, não se pode apresentar senão sob a forma de uma sequência de fatos, como algo que se desenvolve, e necessita intimamente do tempo, mesmo que deseje estar toda presente a cada instante que transcorre. Trata-se, pois, de sonhos cuja duração imaginária excede consideravelmente a real, e nos quais se efetua uma redução incrível da experiência do tempo, que faz com que as imagens se precipitem com tamanha velocidade que se poderia crer, segundo a expressão de um consumidor de haxixe, que do cérebro do ébrio “houvesse sido tirada uma peça parecida com o balanceiro de um relógio”.

Thomas Mann

O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão e do próprio pensamento. Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social.

Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), *a consciência é uma ficção*. [...] Mas, enquanto ex-

pressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa.

Mikhail Bakhtin

— Todavia, é discutível que, através desse triunfo aparente, o homem tenha conseguido o verdadeiro bem-estar. Como poderá conseguir a verdadeira segurança uma criatura sempre ansiosa quanto à direção em que se locomove, e que dá uma importância vital a se erguer ou cair? Como poderá atingir o equilíbrio uma criatura que se recusa a abandonar a ideia de esperança e risco?

— Nós, peixes, ficamos sossegados, sustentados por todos os lados, dentro de um meio que, o tempo todo, precisa e infalivelmente, se amolda. Um meio que, pode-se dizer, tomou conta de nossa existência pessoal, pelo fato de que, independente da forma individual, e se somos peixes achatados ou redondos, nosso peso e corpo são calculados segundo a quantidade do nosso meio ambiente que deslocamos.

— A nossa experiência nos provou, como a sua algum dia lhe provará, que se pode prosseguir muito bem sem esperança, ou melhor, que se prosseguirá ainda melhor sem ela. Desta forma, também, nosso credo afirma que, para nós, toda a esperança inexistente.

— Não corremos riscos. Pois nossa mudança de lugar na existência jamais cria, ou deixa atrás de si, aquilo que o homem chama de caminho, um fenômeno (na realidade não um fenômeno, mas uma ilusão) que lhe consumirá uma deliberação inexplicável e apaixonada.

— O homem, no fundo, se alarma com a ideia do tempo e se desequilibra com digressões incessantes entre o passado e o futuro. Os habitantes de um mundo líquido juntaram passado e futuro na máxima: "*Après nous le déluge*".

Isak Dinensen

[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamen-

to natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. [...] A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. [...] A palavra não foi o princípio — a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação.

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

Esta estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Lev Semenovich Vygotsky

A vida acostumara as pessoas a uma pressão constante e de igual intensidade e, não acreditando numa mudança para melhor, achavam que qualquer transformação apenas aumentaria a dor.

— Entendem mal, senão achavam o caminho!

— Pois agora posso dizer algo a meu respeito, a respeito das pessoas, porque começo a entender, posso comparar. Antes, eu vivia e nada tinha para comparar. No nosso tipo de vida, todos vivem igual. Mas agora eu sei como vivem os outros, lembro-me como eu mesma vivia e como dói!

— Li num livro que a vida é sem sentido. Isso eu entendi logo! Conheço esta vida, tenho ideias, mas elas perambulam por aí, qual ovelhas sem pastor. Ninguém para reuni-las... Isso é que é uma vida sem sentido. Gostaria de fugir dela sem olhar para trás. Dá uma angústia tão grande quando a pessoa entende alguma coisa!

Maksim Gorki

A historicidade da linguagem afasta, ao mesmo tempo, dois mitos: aquele da univocidade absoluta, identificável com o sonho da transparência, e aquele da indeterminação absoluta em que não seria possível atribuir qualquer significação a uma expressão fora de seu contexto. Entre os dois extremos está o trabalho dos sujeitos como atividade constitutiva.

Elegendo o trabalho dos sujeitos como fio condutor da reflexão, pretende-se afastar também qualquer interpretação que tome o sujeito como a fonte de sentidos. Entre o tudo (produtor único dos sentidos) e o nada (assujeitamento completo a uma estrutura sem frinchas), há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como “autômatos sintáticos”, “monstros da gramática” e também — e no mesmo sentido — não podem ser concebidos como meros porta-vozes da hegemonia discursiva de seu tempo. Para aprofundar um pouco mais este movimento, consideremos a realização deste trabalho em dois níveis que, evidentemente, se entrecruzam: aquele da produção histórica e social de *sistemas de referência* em relação aos quais os recursos expressivos se tomam significativos e aqueles das *operações discursivas* que, remetendo aos sistemas de referência, permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados. Nestas operações pode-se dizer que há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que fazem *sobre* a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências pode-se dizer que há uma ação *da* linguagem.

João Wanderley Geraldi

Trabalhamos no escuro — fazemos o que podemos — damos o que temos. Nossa dúvida é nossa paixão e nossa paixão é nosso dever. O resto é loucura da arte.

Henry James

Assim, ao estabelecer relações sociais antagônicas, de trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis, e a unidade humana de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano.

Assim como o ofício é destruído e cada vez mais esvaziado de seu conteúdo tradicional, os restantes vínculos, já tênues e enfraquecidos entre a população trabalhadora e a ciência, estão quase que completamente rompidos. O grande patrimônio do trabalhador assalariado tem sido o seu ofício. Em geral, pensamos no ofício como a capacidade para manipular destramente as ferramentas e materiais de um ofício ou profissão. Mas o verdadeiro ofício é muito mais que isto. O elemento realmente essencial nele não é a perícia manual ou a destreza, mas alguma coisa armazenada na mente do trabalhador. Este algo é em parte o profundo conhecimento do caráter e usos das ferramentas, materiais e processos do ofício, que a tradição e experiência deram ao trabalhador. Mas, além e acima disso, é o conhecimento que o capacita a compreender e superar as dificuldades que constantemente surgem e variam não apenas nas ferramentas e materiais, mas nas condições em que o trabalho deve ser feito.

O trabalhador só poderá reobter o domínio da produção coletiva e socializada assumindo as prerrogativas científicas, de projeto e operacionais da Engenharia moderna; à falta disto, não há domínio do processo de trabalho. A extensão do tempo de escolaridade que o capitalismo ensejou por suas próprias razões oferece a estrutura; o número de anos passados na escola tornou-se em geral adequado para o provimento de uma instrução politécnica completa para os trabalhadores da maioria das indústrias. Mas essa educação só pode ter efeito se combinada com a prática do trabalho durante os anos escolares, e apenas se a educação continuar durante a vida do trabalhador depois de terminados os cursos formais. Essa educação só pode despertar o interesse e atenção dos trabalhadores quando eles se tornarem senhores da indústria no sentido verdadeiro, isto é, quando os antagonismos no processo de trabalho entre controladores e trabalhadores, entre concepção e execução, entre trabalho mental e manual forem superados, e quando o processo de trabalho for unificado no corpo coletivo que o executa.

Harry Braverman

O destino do homem é o trabalho contínuo,
Ou o incessante ócio, que mais ainda lhe pesa,
Ou o trabalho esporádico, que a ninguém jamais agrada.
O rio flui, as estações retomam,

O pardal e o zorral se aprestam.
Se os homens não edificarem
Como irão sobreviver?

E alguns dizem: “Como podemos amar o nosso próximo?
Porque o amor se deve apenas conceber em ato, como
o desejo se une à coisa desejada; só temos para dar
nosso trabalho e nosso trabalho não nos foi solicitado.
Aguardamos nas esquinas, e nada nos resta senão as canções
que podemos cantar e que já ninguém deseja ouvir
cantadas,
À espera de que ao fim nos rojem sobre um monturo mais
inútil que o do estrume.

Muito a derribar, muito a edificar, muito a restaurar;
Que não se arraste o trabalho, que tempo e braços não mais sejam
esperdiçados;

T. S. Eliot

É preciso ampliar o campo da historicidade na História da Educação, mostrando os processos contraditórios, os projetos educacionais da classe dominante, suas concretizações ou não, seus avanços ou retrocessos. [...] É básico utilizar as determinações históricas de tempo e de espaço, voltando-se sempre a gênese de determinada condição humana.

Evaldo Amaro Vieira

E vejam agora com que destreza, com que arte faço eu a maior transição deste livro. Vejam: o meu delírio começou em presença de Virgília; Virgília foi o meu grão pecado da juventude; não há juventude sem meninice; meninice supõe nascimento; e eis aqui como chegamos nós, sem esforço, ao dia 20 de outubro de 1805, em que nasci. Viram? Nenhuma juntura aparente, nada que divirta a atenção pausada do leitor: nada. De modo que o livro fica assim com todas as vantagens do método, sem a rigidez do método. Na verdade, era tempo. Que isto de método, sendo, como é, uma coisa indispensável, todavia é melhor tê-lo sem gravata nem suspensórios, mas um pouco à fresca

e à solta, como quem não se lhe dá da vizinha fronteira, nem do inspetor de quarteirão. É como a eloquência, que há uma genuína e vibrante, de uma arte natural e feiticeira, e outra tesa, engomada e chocha. Vamos ao dia 20 de outubro.

Joaquim Maria Machado de Assis

[...] pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa não perde sua legitimidade científica pelo fato de ela estar em condição de incorporar raciocínios imprecisos, dialógicos ou argumentativos acerca de problemas relevantes.

O principal objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do “material” qualitativo gerado na situação investigativa. Este “material” é essencialmente feito de linguagem, sob formas de simples verbalizações, imprecisões, discursivas ou argumentações mais ou menos elaboradas.

A significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e a análise da linguagem em situação. Trata-se de conhecer para agir, de agir para transformar, mas as possíveis transformações nem sempre são radicais ou aquelas que desejaríamos *a priori*.

A noção de objetividade estática é substituída pela noção de relatividade observacional segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham um papel ativo na captação de informação e nas decorrentes representações. Além disso, no contexto social, a relatividade remete à interação entre observadores e representantes da situação observada, levando em conta, inclusive, as diferenças de linguagem existentes entre as duas categorias.

O espírito científico não se limita à caricatura quantitativista que aparece no espetáculo da pesquisa convencional. Por sua vez, a argumentação não significa uma volta ao raciocínio pré-científico, nem uma ruptura com o racionalismo ou a aceitação de qualquer crença. É apenas uma reafirmação

das dimensões discursivas da elucidação e da interpretação sociais. Razão científica e razão argumentativa não são excludentes [...].

Michel Thiollent

Está sozinho de novo, e de novo o silêncio o agride. [...] A multidão passa e não o nota, nem a ele nem à sua angústia... .

Assim como o outro teve vontade de beber, assim está ele com vontade de falar. Dentro em pouco haverá uma semana que lhe morreu o filho e ele ainda não pôde falar razoavelmente com ninguém... É necessário falar sem pressa, claramente...

Veste-se e vai à estrebaria, onde o cavalo está descansando. Pensa na aveia, no tempo que fará. No filho é que não pode pensar quando está sozinho. Falar com alguém sobre ele, isto sim... mas pensar nele, sozinho, e evocar a imagem dele, é penoso, é insuportável...

— É assim mesmo, irmão cavalo... Não existe mais Cosme Jonitch. Mandou-nos viver muito tempo. Pegou e foi morrer à toa... Faz de conta que tu tinhas um poldrinho... para esse cavalinho tu eras o pai... E de repente, faz de conta, esse mesmo cavalinho te mandava viver muito tempo... Não seria uma lástima?

O rocim escuta, mastigando, e sopra a mão do dono.

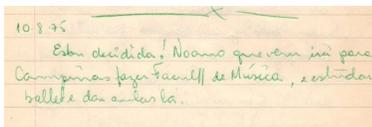
Então, arrebatado, Jonas põe-se a contar-lhe tudo.

Anton Tchecov



NARRAÇÃO
(MARÇO DE 1961 A MARÇO DE 1991)

NA PROFISSÃO: O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO (JANEIRO DE 1976 A SETEMBRO DE 1984)



Estou decidida. No ano que vem irei para Campinas fazer faculdade de Música, estudar Ballet e dar aulas lá.

(Do diário de M.R.— 10/8/1975)

Logo que me formei na Faculdade de Letras, senti-me livre. Não tinha mais horário, prova, datas marcadas, nem programas a cumprir, pela primeira vez em 15 anos. Pedi demissão do curso pré-vestibular de uma cidade vizinha, onde dava aulas de Português e Literatura, para me dedicar à vida. Era certo que naquela cidade eu não conseguiria o emprego de secretária bilíngue com que sonhara: não havia multinacionais. Tampouco conseguiria estudar outras coisas. Precisava de um tempo para meditar e escolher.

Frequentava reuniões de grupo católico de estudo bíblico e fazia um trabalho de “assistência social”. Comecei também a me dedicar ao estudo “sistemático” da música. Não tinha mais meu piano. Mas podia estudá-la teoricamente e praticar no piano da minha prima. Comecei também a cantar num coral, retomei o material dos tempos de Conservatório e procurei livros sobre o assunto. A música me aparecia como arte.

“(...) Croche, o antidiletante. (...) retomo sua fórmula: ‘É preciso procurar a disciplina na liberdade’ e eu replico que não se pode encontrar a liberdade senão pela disciplina!”
Boulez, Pierre. A Música Hoje, trad. Reginaldo de Carvalho e M.A.L. Barros, São Paulo, Perspectiva, 1972.

“Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção para o artista não é tudo; ele precisa também saber tratá-la, transmiti-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a natureza — esta provocadora — pode ser dominada e sujeitada à concentração da arte. A paixão que consome o diletante serve ao verdadeiro artista; o artista não é possuído pela besta-fera, mas doma-a.”

Fisher, Ernest. A Necessidade da Arte, Zahar Editores, 3ª ed.

(Do caderno de anotações de M.R.— 30/1/76)

Enquanto esperava o casamento e o emprego, lia literatura e estudava música. Aos poucos, fui preferindo praticar em casa mesmo, transferindo as preocupações da composição artística para a poesia. Escrevia poemas, como exercícios musicais: berceuse, barcarole, rapsódia, balada, adágio, interlúdio, entre outros. Ao som de Tchaikovsky, escrevi minha Patética. Sentia-me pronta para prestar exame para o recém-iniciado curso de pós-graduação em Música na Unicamp. Não passei. Quem sabe meu negócio era mesmo a literatura?

Não era somente de estudo essa época. Foram aparecendo oportunidades de substituição de professores em escolas públicas. Eram períodos curtos em que eu tinha apenas que dar continuidade ao trabalho do professor. Já não se usavam as antigas gramáticas e antologias. Havia os livros didáticos que bastava seguir. Mesmo assim, eu gostava de preparar aulas, de levar algumas inovações de técnicas de motivação aprendidas na faculdade. Pena que não havia chance de usar os novos métodos audiovisuais. Quando tivesse minhas classes, eu faria melhor, pensava.

Em 1977, voltei à faculdade para fazer um curso de especialização: Teatro e Educação na Grécia Antiga. Frequentei as aulas, aos sábados, mas não me empolguei e desisti no final do ano. Estava também dando aula de Inglês no curso pré-vestibular da cidade. Não dava muito trabalho preparar essas aulas: fazia apostilas com o que já havia aprendido. Mas voltava a ter horário fixo e pouco espaço para o ócio literário-artístico e me sentia mal por ir me sobrecarregando, aos poucos.

Nesse ano, lecionei no antigo Instituto de Educação onde estudara. Era agora Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG), mas muitos dos meus professores ainda estavam lá e eram meus colegas. Havia certo

constrangimento. Ainda os tratava por “senhor” e “senhora”, e eles me elogiavam: tão nova e já professora; tinham valido suas aulas!

Aquelas situações provisórias estavam me entediando, e tinha decidido sair da cidade para ir morar na mesma em que meu namorado estudava. Logo nos casaríamos: eu tinha um álibi perfeito para partir.

Foi quando surgiu a oportunidade de um concurso público, para o cargo de professor de Português na rede estadual de ensino. Nada tinha a perder. Seria mais uma oportunidade na espera. Resolvi prestá-lo.

Há muito não se realizavam esses concursos, e a bibliografia era extensa. Preparei-me mais pelo gosto de estudar novamente. Lia tudo nas horas vagas e anotava, fazendo inclusive pequenos ensaios, “à guisa de *memorandum*”, como eu os chamava. Neles, eu seguia o roteiro aprendido na faculdade.

A Queda d'um Anjo

(Breve apreciação à guisa de memorandum)

O livro consta de 36 capítulos e a conclusão. Os títulos destes são nada mais do que seus resumos. Quanto à interferência do autor/narrador percebe-se que essa é frequente. O livro está salpicado de exemplos da intromissão do autor através de comentários, moralidades etc.

O livro mostra-nos o anjo Calisto Eloi em seu processo de corrupção causado pela glória da capital. O céu e a santidade da “ignorância da prática do mundo” representados pela esposa Teodora e pela aldeia onde viviam, é, aos poucos, substituída pelo inferno dos maus costumes e da perversão simbolizadas pela capital, Lisboa. Vai, assim, perdendo Calisto as asas e vestimentas de anjo e adquirindo as características do demônio chamado homem, venal e corruptível.

Seu “quixotismo” não conseguiu vencer a batalha contra a perdição do mundo e o ambiente destruiu-o e a todos que com ele se relacionavam. É sátira da oratória parlamentar regeneradora e da indiferença governativa dos grandes problemas, um processo que abrange toda a pessoa de Calisto em seus vários níveis: psicológico, físico, ideológico e moral.

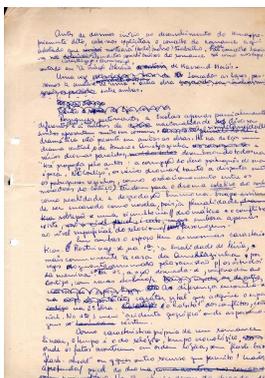
A queda de Calisto, como resultado da perda das asas angelicais, inicia o contato com a terra firme e dura, juntando mais um às fileiras dos homens perdidos em sua própria condição.

Só distante do mundo é possível a afirmação da perfeição, ao mesmo tempo em que esse fator a nega e destrói. E o que é mais importante: nada afeta o personagem Calisto e nada lhe atormenta a consciência. Ele é agora um com os outros, feliz e bem instalado, sem anjo qualquer que o questione.

(Do caderno de anotações de M.R.— 7/12/1976)

Nas outras provas fui bem, mas na de redação devo ter escrito tanta bobagem que fui reprovada. No ano seguinte, fiz somente a prova de redação e aprendi que não devia “inventar”: fui aprovada.

Tratava-se de uma comparação entre *O Cortiço* e *O crime do Padre Amaro*. Fiz quase que uma paráfrase da análise que Massaud Moisés faz em *A criação literária* (que, aliás, já tinha sido recomendado pelo professor de Teoria Literária, como fonte de consulta para prepararmos nossas aulas futuramente).



TEMA: Compare *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós, e *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, à luz do conceito de romance.

Antes de darmos início ao desenvolvimento do tema propriamente dito, cabe-nos explicitar o conceito de romance aqui adotado que norteará nosso trabalho. Esse conceito baseia-se na caracterização e decomposição de elementos constitutivos do romance tal como nos é apresentado em *A Criação Literária* de Massaud Moisés.

Uma vez lançadas as bases, passemos à análise de uma e outra obra, traçando, em linhas gerais, um paralelo entre ambas.

Romances pertencentes a Escolas apenas parcialmente diferentes (Realismo e Naturalismo) e a autores de nacionalidade diversa, ambos apresentam muito em comum. A simultaneidade dramática está presente em ambas as obras. Há na de Eça um drama central, o de Amaro e Ameliazinha, e vários dramas paralelos, desembocando todos na “tese” proposta pelo autor: a corrupção do clero português de sua época. N’*O Cortiço*, os vários dramas (tanto na disputa entre os portugueses vizinhos, como o relacionamento entre os moradores do cortiço) tendem para o drama coletivo do cortiço como realidade e degradação humana. Escapa assim de ser encarado como novela, pois, à pluralidade sobrepõe-se uma simultaneidade dramática, e o conflito existe, embora apenas ao nível superficial do relacionamento entre personagens.

Em ambos, o espaço tem as mesmas características. Restringe-se, na primeira, à localidade de Leiria, mais comumente à casa de Ameliazinha, por vezes ao quarto arrumado pelo sacristão para os “estudos” da menina e à quinta. Na segunda, a ação desenrola-se, confinada ao cortiço, com raros deslocamentos. A diferença encontra-se na segunda obra. O cortiço é o habitat dos conflitos, é essencial. Na primeira, um mero acidente geográfico onde as personagens existem.

Como característica própria de um romance linear, o tempo é o do relógio, tempo cronológico, onde os fatos acontecem em ordem lógica, sem “flash-back”, “flash-ahead”

ou qualquer outro recurso que permita um aprofundamento psicológico do drama. No primeiro, o tempo decorre da chegada de Amaro à morte de Ameliazinha e, no segundo, da chegada de J. Romão à morte da amásia. Tanto num, como noutro, o tempo é bem marcado e definido. Há uma exatidão e preocupação em precisar o momento em que os fatos acontecem. Exemplos desse procedimento abundam nos dois romances.

Comuns a ambos também são a descrição e a narração. Aparecem como grandes características que determinam vários outros procedimentos. Há descrições minuciosas de lugares, de cenas, de personagens. A narração é um dos traços fortes que, ligada a uma menor proporção de diálogo, desnuda um “modo de ser” da obra. Em certos momentos percebe-se também a dissertação, caracterizada como intromissão do autor, preocupado que está com os cânones ideológicos da época a que pertence.

A tudo que vimos até agora vem juntar-se um outro elemento: personagem, para cuja análise usaremos a nomenclatura proposta por E. Müir.

No autor português há várias personagens, e elas são tipicamente planas e estáticas. O autor as usa e maneja como títeres desprovidos de vontade e vida. São caricaturas, como o quer o autor. Não há aprofundamento psicológico, fato esse que se justifica pela grande presença da narração, descrição e de todos os procedimentos acima descritos. O autor nos apresenta as personagens, seus sentimentos, suas ações e não as deixa nunca à vontade para agirem independentemente. Ameliazinha jamais poderia escapar das mãos de Eça e ter outro destino que não o que lhe preparara o autor. O mesmo se dá com Amaro e com todas as outras personagens. Isso é corroborado pelo fato de o autor nos apresentar o romance em 3ª. pessoa, pretendendo para si a onisciência do demiurgo.

Em Aluísio, o mesmo fato começa a se repetir. A imensidão de personagens que desfila n’*O Cortiço* também nos é apresentada em 3ª. pessoa pelo autor onisciente, que tudo vê e de tudo sabe. São personagens planas como as de Eça de Queirós, sem aprofundamento psicológico, mas perpassa o romance já um sopro de vida que lhe empresta o autor.

A grande personagem, o cortiço, o aglomerado de pessoas degradadas ao máximo, é vivo e dá à obra um tom particular que a outra não possui. Todas as personagens se fundem numa só.

Entendendo-se a obra como um todo estruturado, o que importa ressaltar é como todos os procedimentos até aqui acusados relacionam-se entre si e qual sua importância para a caracterização das obras que nos propusemos a analisar.

Pelo pouco que vimos e analisamos, atrevemo-nos a concluir que, além do tema da corrupção moral, individual e do grupo, ambos têm características de um romance linear, de tempo cronológico, sem aprofundamento psicológico, e podem ser classificados como romances de personagens. Não resta dúvida, porém, de que há no romance de Aluísio Azevedo um “toque vivificante” que falta ao mestre Eça de Queirós.

(Prova de redação - Concurso de ingresso da SEE/SP — de M.R. - 30/4/1977)

Não era bem o que eu queria, mas diziam que o serviço público oferecia mais vantagens, uma melhor aposentadoria, que era um bom começo. Achei que era uma boa solução: emprego garantido para me sustentar em outra cidade, enquanto batalhava pelo que queria.

Aproveitando a oportunidade, resolvi prestar exame para o Mestrado em Teoria Literária, no IEL/Unicamp. Além do gosto pelo estudo da literatura, interferia nessa decisão a perda relativa, que se começava a sentir, do poder de distinção do diploma de graduação. A pós-graduação era uma nova forma de seleção, para um número menor ainda de escolhidos, e conferia mais distinção ao diploma. Como se galgasse mais um degrau na escadaria da vida, ou na escatologia da redenção...

Parecia que a espera começava a se consumir. Ansiedades se acalmavam. Eu não era mais parte do exército de reserva: o mercado de trabalho me acolhia institucionalmente.

Já formada, solta da escola, da família e da cidade, deparei com outros espaços e outras gerações. Iniciava-se a gestação do “herdeiro político”, que seria escolhido por “eleição” indireta, para tomar posse no ano seguinte e garantir a continuidade da “revolução de 64”. Falava-se em conciliação, segurança, oposição moderada, desenvolvimento, combate à inflação etc. etc.

As condições sociais haviam piorado muito nos anos da ditadura pós-64. Mas o magistério ainda era uma profissão rentável. O salário era maior do que o que recebera até então e me possibilitava pagar aluguel em uma “república”, guardar dinheiro para meu primeiro carro — um Fusca 68 —, comprar livros e pagar as viagens diárias para trabalhar.

Com meu primeiro salário, por volta de maio de 1978, resolvi saldar a dívida com a luta e o sacrifício de meus pais para eu estudar. Comprei um relógio de ouro para minha mãe. Talvez para anistiar o passado e começar vida nova, sem revanchismos. Somente mais tarde começaria a me dar conta disso.

“Quando a sombra do caixilho apareceu nas cortinas era entre sete e oito horas e então eu já estava no tempo outra vez, ouvindo o relógio. Ele era do Avô, e quando o Pai o deu para mim disse: Quentim, eu lhe dou o mausoléu de toda a esperança e de todo o desejo; é mais do que penosamente possível que você irá usá-lo para adquirir o reducto absurdum de toda a experiência humana, mas não satisfará as suas necessidades individuais, como não satisfaz as dele ou as de seu pai. Eu o dou a você não para que

se lembre do tempo, mas para que o possa esquecer por alguns momentos e não gaste todo o seu fôlego tentando conquistá-lo. Porque nenhuma batalha se vence, ele disse. Elas não são nem ao menos disputadas. O campo de batalha revela ao homem somente a sua loucura e desespero, e a vitória é uma ilusão dos filósofos e doidos.”

Faulkner, William. O Som e a Fúria, trad. Fernanda N. Rodrigues, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1983, p. 71.

(Do caderno de anotações de M.R. — 8/8/1983)

Novas leituras, novos contatos, novas necessidades. Como um sinal que me parecia de maturidade e consciência. Sentia-me capaz de ter problemas e formulá-los. E, acreditava, resolvê-los.

A nova situação espaço-temporal começou a servir de contraponto: o que eu tinha perdido em termos de aventuras intelectuais, culturais, de vida, enfim!

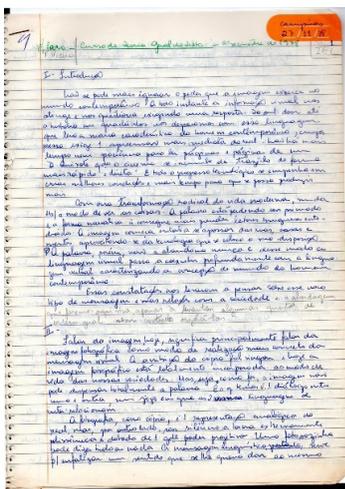
O ambiente acadêmico era muito diferente. Não havia lugar para pensar em religião. As leituras tinham que ser rápidas e profundas e, para os trabalhos, eu é que tinha de encontrar a situação-problema e o tema a ser discutido.

Pelo menos tinha orientação sobre o que ler e escrever. Conheci autores novos, outros métodos de raciocínio — como o que se chamava “dialética” — e revisei outros autores e reflexões do tempo de faculdade. E, por coincidência, encontrei, fazendo uma das disciplinas, um colega (o único homem da turma) dos tempos de graduação.

O primeiro professor novo para mim, Roberto Schwarz, da disciplina Teoria Geral da Narrativa, se baseava em... Machado de Assis. Mais leituras de e sobre esse autor e uma nova visão de “Ao vencedor, as batatas”. Aprendi a fazer análise sociológica da obra machadiana, por meio de *Memórias póstumas*.... Depois, com o professor Modesto Carone, li Kafka, seus processos, metamorfoses e analisei seu “castelo”: “A articulação interna d’O castelo e o realismo kafkiano”

E críticos como Walter Benjamin, Theodor Adorno e György Lukács, na disciplina Teorias Críticas em Literatura, com a professora Yara Frateschi Vieira. “A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica”, de Benjamin, e “Discurso sobre lírica e sociedade”, de Adorno, me instigaram. Este dava suporte teórico para minhas leituras e preferências líricas de adolescente. Aquele me envolvia com pensar na modernidade e novas linguagens da arte.

Cheguei, por esse caminho, a buscar leituras “livres” e estudar por conta própria o papel da imagem no mundo contemporâneo, a partir de um estudo de Roland Barthes sobre a fotografia. É que meu namorado, além de estudar Física, participava de um grupo de fotografia da universidade e, com seus companheiros, eu podia ter “altas” e envolventes discussões não acadêmicas, fugindo assim da reunião de cozinha com as esposas dos já casados...



REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM FOTOGRÁFICA

I – INTRODUÇÃO

Não se pode mais ignorar o poder que a imagem exerce no mundo contemporâneo. A todo instante a informação visual nos atinge e nos questiona exigindo uma resposta. Do *out-door* até a história em quadrinhos deparamos com essa linguagem que leva a marca característica do homem moderno, cuja pressa exige uma apreensão mais imediata do real. Não há mais tempo nem paciência para ler páginas e páginas de um D. Quixote quando o cinema se incumba de trazê-lo até nós de uma

maneira direta e rápida. E todo o progresso tecnológico se empenha em criar melhores condições e mais tempo para que se possa produzir mais.

Com essa transformação radical da vida moderna, muda também o modo de ver as coisas. A palavra está perdendo seu primado e a forma narrativa linear já não consegue mais prender leitores em seu “*dolce far niente*”. A imagem começa então a se apossar de ruas, casas e mentes, aproveitando-se da tecnologia que se coloca à sua disposição. Desse modo a linguagem visual passa a conviver com a linguagem verbal caracterizando a concepção de mundo do homem contemporâneo.

Essas constatações nos levam a pensar sobre esse novo tipo de mensagem e suas relações com a sociedade.

II – LINGUAGEM VISUAL E VERBAL

Falar da imagem hoje significa principalmente falar da imagem fotográfica como modo de realização mais concreto da mensagem visual. A ambição da cópia fiel vingou e a imagem está totalmente incorporada no modo de vida de nossas sociedades. E o que temos é um diálogo entre uma e outra, um jogo em que duas mensagens se completam e se inter-relacionam.

A fotografia como cópia é uma representação analógica do real; por outro lado seu silêncio a torna extremamente polissêmica e com um poder pro-jetivo. Uma foto

sozinha pode dizer tudo ou nada. A mensagem linguística serve assim para enfatizar um sentido que se lhe queira dar, ao mesmo tempo em que se vê realizada na imagem a metáfora de que é portadora. Impede também a flutuação dos sentidos.

Roland Barthes — em seu artigo “Rhetorique de l’image” in *Communication* 4, 1964, Seulil — apresenta duas funções para a mensagem linguística com relação à mensagem icônica: a função de *ancrage* e a de *relais*.

Dentro da primeira função podemos ter um ancoradouro ideológico quando o texto dirige e controla os significados da imagem. A linguagem ocupa aí a função de elucidação apresentando-se como metalinguagem aplicada apenas a certos signos da mensagem icônica, e a palavra assume, assim, um valor altamente repressivo.

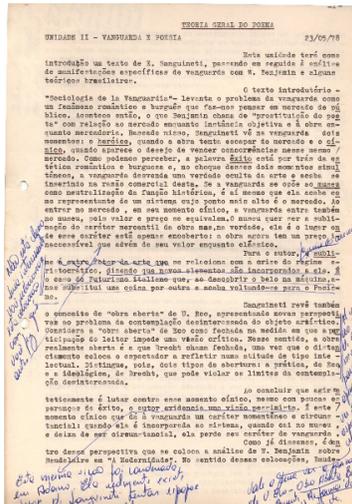
Na função de *relais*, palavra e imagem são complementares e têm os mesmos “direitos”. Nesse caso, a palavra não apenas elucida mas também faz avançar a ação, desencadeando sentidos que não se encontram mais na imagem. A unidade da mensagem dá-se então em um nível superior.

Ainda segundo Barthes, a predominância de uma ou de outra tem conseqüências diversas para a obra. No segundo caso a informação é mais custosa pois exige a aprendizagem de um código digital. Na função de *ancrage* é a imagem que detém a carga informativa e, sendo ela de caráter analógico, a informação se torna mais “preguiçosa”.

(...)

(Do caderno de anotações de M.R.— 10/11/1978)

Havia também uma disciplina, Teoria Geral do Poema, que “de cara” me atraiu. Lia sobre poesia e fazia intermináveis “papers” para o professor Jesus Antonio Durigan. Revisitava as tendências estruturalistas com Samuel R. Levin, A. J. Greimas, Roman Jakobson, Julia Kristeva, Iuri Tinianov.



Depois de certo tempo, esse “novo” mundo foi me frustrando. Gradativamente, fui substituindo a leitura da literatura pela análise e crítica literárias de textos de outros. As leituras que já havia feito e que eram meu deleite pareciam humildes demais e de pouca relevância. Queria também me dedicar a reflexões e ações mais “socializantes”, de “transformação da sociedade”, mas percebia um distanciamento do curso em relação às minhas necessidades. Que iam se alterando no novo ambiente universitário cosmopolita.

A solução que encontrei foi pensar na função social da literatura, o que esbarrava com meus prazeres e aprendizagem de Clarice Lispector e Cecília Meireles, entre outros. Com a revelação de Adorno, consegui apaziguar esse conflito. Não precisava me envergonhar por amar meus poetas. A relação entre lírica e sociedade não se esgotava na visão alienada e alienante que o lirismo poderia estabelecer. Um texto não se resumia à dicotomização forma X conteúdo, mas tinha a ver com uma certa noção de totalidade em suas relações com o contexto histórico e social.

Ousei entregar como trabalho final o primeiro texto público em que eu me sentia autora e exposta com um problema real para mim e sem roteiro prévio de análise. Recebi duas grandes críticas: uma fundamentação teórica fraca, a do “meu” Massaud Moisés, e uma retórica excessiva e sem lógica. Fiquei arrasada. Quem sabe meu negócio não era escrever, e eu tinha sido iludida? Como poderia, então, corrigir meus alunos?

ASPECTOS DA LÍRICA SOCIAL DE UM POEMA DE CECÍLIA MEIRELES

I – INTRODUÇÃO

Um tema tão apaixonante como este que nos propusemos analisar, evidentemente não se esgotaria num rápido ensaio. Pretendemos, por isso, ressaltar apenas alguns pontos que, por seu caráter polêmico, nos levaram a refletir, descortinando novos horizontes.

O conceito da Lírica vem sendo causa de inúmeras reflexões já desde a Antigüidade e pretende-se mostrar que a lírica não constitui um gênero menor, como quer M. Moisés, e que a acusação de mediocridade que faz aos poetas líricos não atinge a essência do problema, pois, este, quando existe, se encontra não no gênero lírico mas na mediocridade do próprio poeta. Dentre os tantos exemplos de bons poetas que também são líricos, escolhemos Cecília Meireles em seu poema “Retrato”, onde lirismo e grandeza coexistem intimamente.

II – O LÍRICO E O SOCIAL EM "RETRATO"

O poema indicado apresenta todas as características que histórica e teoricamente o definem como lírico.

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
Em que espelho ficou perdida
a minha face?

Sendo de curto fôlego, assim como é a emoção lírica, ele também apresenta explicitamente a preocupação com um "eu" e tem como referencial o tempo presente. Segundo o professor e crítico Massaud Moisés, este poema também seria de "curto alcance e fugaz duração" pois, mesmo que sinta as emoções coletivas, o poeta as sente como indivíduo e não vai além de um nível superficial de análise de seu íntimo. A atitude egocêntrica e introvertida transformaria o lirismo aqui presente em um estágio poético primário, coisas de adolescentes. "A ambiguidade do conteúdo expresso e da linguagem" seriam "resultantes do fato do poeta auto-contemplar-se permanentemente e auto-flagelar-se narcisista e masoquistamente".

Poderíamos dizer, no entanto, que tais colocações são sofismáticas e que elas, sim, se encontram num nível superficial e simplista de análise. Se como quer o citado autor o lirismo é tão medíocre e se como tal sua teoria pretenda ser extensiva à análise do maior número de obras, como explicariamos o fato de o poema escolhido apresentar essas características e não ter seu valor diminuído?

Passemos ao poema para ver como se apresenta nele um lirismo que chamaremos de social.

Na primeira estrofe temos a repetição das negativas "não-nem-nem" e no segundo verso o encadeamento enfático dos adjetivos "calmo-triste-magro" através da conjunção "assim". Aparecem aí três substantivos: "rosto-olhos-lábios" que, caracterizados pela adjetivação abundante, são o suporte da relação

antitética passado/presente estabelecida também ao nível formal: "tinha/hoje", "este", "assim". O mesmo tipo de relação aparece nos encontros entre os substantivos e adjetivos.

O esquema métrico e rítmico se repetirá na segunda e terceira estrofes, bem como as rimas toantes alternadas. Nos versos 1 e 2 da segunda estrofe temos um paralelismo sintático: "Eu não tinha estas.../tão paradas e frias e mortas". As palavras-suporte são novamente substantivos: "mãos" e "coração" seguidos de significativa adjetivação onde se percebe um reforço gradual da relação antitética esboçada na primeira estrofe: "mãos sem força", "paradas e frias e mortas" e "coração que nem se mostra", associada à bipolaridade passado/presente.

A terceira é uma estrofe híbrida. A mesma estrutura aparece no 1º e 2º versos: a repetição cumulativa dos adjetivos que qualificam o substantivo suporte "mudança", e a oposição passado/presente. Os dois últimos versos, porém, rompem esse paralelismo, culminando com uma dúvida poética. Aí aparecem os substantivos "espelho" e "face" que sintetizam o pensamento anteriormente desenvolvido pelo poeta.

Alinhavando as três estrofes há duas palavras que, através da repetição, enfatizam e preenchem de significado poético sua presença: "eu", "não".

Este breve levantamento dos elementos formais carece de um sentido que tentaremos mostrar através da relação que eles estabelecem com o conteúdo do poema.

Como vimos, o arsenal metafórico antitético é abundante. Os substantivos que por si são cheios de vida e movimento – "rosto", "lábios", "mãos", "coração", "mudança", "face" – recebem adjetivos cuja carga semântica é essencialmente negativa, indicando perda, ausência ou oposição: "calmo", "triste", "magro", "vazios", "amargo", "sem força", "paradas", "frias", "mortas", "que nem se mostra", "simples", "certa", "fácil", "perdida". A isso soma-se a constante oposição passado/presente. No passado (ausência) há a máscara, a face, a posse e presença da *vida*, da situação ideal a que o poeta aspira. No presente, por sua vez, encontram-se todos os adjetivos semanticamente negativos que, com fidelidade, delineiam o retrato (a realidade) o rosto, a perda, a ausência da face, da natureza humana, a *morte*. Temos então que a *mudança* se consolida no *retraio* através do *espelho* numa trajetória que dentro do quadrante poemático vai do rosto à face.

Podemos perceber, ainda, que o poema estabelece uma relação dialética entre as estrofes, cuja síntese se encontra ao final da terceira. Essa relação é também visível nas unidades menores. Os substantivos, como vimos, vão esboçando as características do sujeito através dos elementos que mais definem sua *humanização*: "rosto", "olho", "lábios", "mãos", "coração", "face". As metáforas antitéticas que os adjetivos formam justapondo-se a esses substantivos, por sua vez, caracterizam a *desumanização* do sujeito causada pela *sociedade* que lhe

rouba a vida e o anseio de viver como pessoa humana, impondo-lhe padrões e assimilando-o na perda da individualidade, da face.

A síntese que dissemos haver na terceira estrofe aqui se justifica. O poeta toma consciência de que houve uma mudança e que como tal ela deveria ter sido sentida em toda sua dinamicidade e não o foi. Aí estão os adjetivos: "simples", "certa", "fácil". Paradoxalmente, a maneira de a mudança ocorrer na estaticidade do espelho foi também o instrumento de desumanização, uma vez que eliminou a participação do poeta. Os espelhos (único substantivo sem adjetivo) onde ele se mirou fixaram e roubaram-lhe a face. Há nos dois últimos versos um brado de revolta que, ao nível formal, exprime-se na interrogação. O poeta quebra assim a convivência pacífica entre as forças opostas que vinha se estabelecendo, através da quebra do paralelismo. Só não perde o paralelismo métrico que caracteriza, entre outras, a estaticidade do retrato.

III – CONCLUSÃO

Como podemos perceber, não há aqui apenas um extravasamento de uma alma adolescente, superficialmente voltado para si. Além de mediadora de conceitos, a linguagem também criou uma organização lírica. O brado de revolta do poeta não é mais dele. É o de todos os homens de uma era baseada na tecnocracia emergente e seu poder coisificante. *O poeta deixa de existir para que a linguagem fale por si e por todos.* Ao atingir a harmonia com o poema, transmitindo algo não deformado, ele está rompendo com a sociedade e com os elementos que oprimem sua ânsia de realização. O "não" que o poeta diz à desumanização é tão social quanto o "sim" que um poema "épico" diria à humanização. A relação do poeta com a sociedade é, portanto, dialética: ele nega a ordem das coisas, a falsa consciência, e ao mesmo tempo em que dela se distancia, aproxima-se de seu eixo central, ainda que por oposição. A síntese conseguida é então a lírica. É enganoso pensar que o "eu", o "minha" são apenas do poeta. O ponto de *partida é o "eu"*, mas o ponto de chegada é o *"nós"*. E como dizer que a este poema "não importa o mundo circundante"? Pensar assim é renegar a própria metáfora poética e seu poder de sugestão, de recriação, de revelação desnorteante de *ideologias*. Vista por esse ângulo, a lírica não é um estágio preliminar e/ou medíocre mas sim uma opção madura e talvez mais poética (no sentido restrito de recriação e não mera transcrição) do que o épico que M. Moisés tanto defende.

BIBLIOGRAFIA

1 – Texto Básico:

"Retrato" in *Poesias Completas de Cecília Meireles*, Vol. 1, *Viagem e VagaMúsica*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

2 – Textos para consulta:

Adorno, T.W. — "Discurso sobre Lírica e Sociedade" in *Teoria da Literatura em sua fontes* (seleção, introdução e notas de Luís C. Lima), Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

Moisés, Massaud — *A Criação Literária*, São Paulo, Edições Melhoramentos e Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

Moisés, Massaud — *Dicionário de Termos Literários*, São Paulo, Ed. Cultrix, 1974.
(M.R. — junho de 1978)

Estive relendo, com olhos críticos que o tempo e a crítica me emprestaram, as coisas que já escrevi na vida. Pus-me a pensar na origem delas. Se o que me fez escrever foi assim uma necessidade de compensar frustrações, uma tentativa de superação de alguma tristeza ou problemas, então, se eu já consegui superá-los, nunca mais escreverei. Posso queimar. Já expurquei: a catarse.

Mas se a origem de tudo, desde os dez anos (?) foi algo mais do que uma particular tristeza, então, isso agora está sendo uma parada temporária de escrever.

É verdade que ontem fiquei arrasada com o comentário do professor sobre minha falta de lógica e excesso de verbosidade, mas à noite até dei aula tranquilamente. Não é preciso grandes vãos para corrigir os alunos nas redações. E depois eles escrevem tão pouco. Cheio de erros.

Já não consigo assistir às aulas do professor de Teoria Geral da Narrativa, com aqueles seminários chatíssimos. (O meu é sobre o conto "Casa Velha".) Mas é durante essas aulas que meu pensamento voa.

*Acho que é possível um paralelo entre *O Alienista* e os personagens da 2ª fase de Machado. Estes são sempre um desenvolvimento daqueles loucos que S. Bacamarte colocou na Casa Verde. Brás Cubas, Quincas Borba, Rubião, Palha, D. Casmurro têm em suas manias sempre uma característica paranóica predominante.*

Se eu tivesse tempo, gostaria de desenvolver essas idéias antes que perca o interesse por elas. Se não houvesse essas aulas chatas eu poderia ler outros livros e faria este trabalho. Mas me parece mais uma utopia. Os trabalhos de final de curso não esperam.

Ah, Machado, por que azucrinas tanto minha vida? A menina é a mãe da mulher? Meus sonhos e a poesia são cócegas da juventude? Está bem. Para mim são uma alergia crônica e interna, uma coceira que não consigo coçar. Cada vez me arranho mais. E a coceira cresce com a menina. Ou como se fosse prisão de ventre. Pouco sublimado? De mau gosto? Abaixo o sublime e apurado gosto da minha linguagem. Viva a merda universal.

(Do diário de M.R.— 30/6/1978)

Eram dois mundos separados, o da universidade e o do magistério. Queria transportar as preocupações acadêmicas para a sala de aula. Havia impedimentos de outra ordem. O que precisava ensinar? O que meus alunos

precisavam saber? Que aluno desejava formar? Como formar seu caráter? E eles, o que esperavam de mim e da escola?

Foram procedimentos construídos na prática solitária, por meio das mais elementares tentativas de ensaio e erro. Não havia reuniões de professores e nem alguém com quem conversar sobre isso na universidade. Tinha que elaborar um plano de ensino, e o diretor me dera o da professora anterior, baseado no livro dídático que ela utilizava. Decidi melhorar o plano com algumas estratégias e técnicas modemosas como as aprendidas na faculdade. E seguindo o rumo da repetição do modelo de escola que eu tinha vivenciado. Discussões sobre língua e literatura são teóricas e abstratas. Se queria que meus alunos se expressassem e se comunicassem com eficiência, clareza e correção, o caminho era começar com a gramática, é claro, e... científico.

Mas a escola havia mudado. Já não se juntavam pobres e ricos como na minha época. As dificuldades econômicas tinham se aprofundado, principalmente no período noturno, em que parecia existir uma enorme miséria. Com piedade cristã, escolhi um livro dídático mais simples e cheio de ilustrações, para começar minha carreira como professora efetiva da disciplina Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, com as 5^{as}. e 6^{as}. séries noturnas daquela escola, num bairro fabril e periférico da cidade paulista de Americana. Complementando as aulas com exercícios retirados do Cegalla... Uma grande metamorfose, para quem sonhava com o desenvolvimento industrial, para poder conseguir um cargo de secretária bilíngue! Sofria, como se estivesse na colônia penal. Mas lembrava-me do João Ternura, de Aníbal Machado: “um boi para não entrar; uma boiada para não sair”. Estava sendo útil. A coerência entre discurso e prática se tomava um imperativo, uma questão de princípios. Tratava-se, enfim, de um rito de iniciação com marcas tão profundas, que sobre ele voltaria a refletir, para entender, muitas vezes nos anos seguintes. Principalmente quando me sentia questionando a profissão escolhida. Como daquela vez tantos anos depois, em que minhas primeiras alunas do CEFAM me perguntariam sobre o início da minha carreira.

SEVERINO, EDUARDO E EU

Mas houve um tempo em que era só professora pública e podia me dar ao luxo de ter empregada doméstica e trabalhar só um período por dia e estudar

e ler. Estava no começo da carreira e acreditava que a revolução iria começar com a educação. Já podíamos votar e fazer greve de novo. Tomamos a associação dos professores dos pelegos. E começávamos a denunciar e discutir as causas políticas do fracasso da escola.

Tempo bom, esse! Diziam que já tinha havido melhores dias. Mas eu estava de lua-de-mel com o magistério. Espere até ver o primeiro fio de cabelo ou marca de batom no colarinho, provocavam os mais velhos. Eu nem me importava. Queria era dar trela para as minhas utopias.

Que se cruzaram, um dia, com as de Eduardo e Severino. Numa escola de fim de bairro de uma cidade pequena e florescente de indústrias. Ambos eram pequenos e magros. Ninguém diria, vendo-os andar pelas ruas, que estudavam de noite e trabalhavam de dia. Digo, também de madrugada. Eduardo, loirinho de olhos azuis e pálidos, entrava na padaria bem antes de o sol nascer. E Severino, "pixaim" de cabeça chata, começava o trampo junto com os galos, na fábrica de bichinhos de pelúcia.

Tinham por volta de onze anos, mas só eles podiam fazer aquele trabalho de gente grande. E ainda por cima me agüentar ensinando a achar o sujeito e o verbo e fazê-los concordar para não haver discussão na hora da nota. E pior, jurando que era para o bem deles. Que o diploma iria tirá-los daquela vida. Que o esforço valia a pena.

Bem se via que a pena era insuportável. Eduardo mais faltava do que ia à aula. Severino vivia dormindo. Eu, maternal e extremosa, não desistia. Queria ensinar, queria resultados. Mandava recados para um. Acordava o outro. Em que página paramos? Leiam a fábula da cigarra e da formiga. Conjuguem o verbo "trabalhar" no pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo. Façam uma redação sobre a importância do trabalho e dos deveres do estudante. Passe para a voz passiva: "O trabalho enobrece o homem." "Deus nos ama." Sublinhe os substantivos: "À formiga, a comida e o descanso; à cigarra, compaixão e ajuda."

Até que um dia, depois de semanas de ausência, Eduardo apareceu na escola para falar com a professora de Português. Era quase no final do ano letivo. Estava de cabeça baixa, mas ainda conseguiu fazer graça. Pela primeira vez, pude vê-lo quase sorrindo.

— Dona, se escrever ajuda em alguma coisa, me ensina a escrever um pedido de demissão. Mas bem bonito e certinho. Do jeito que a senhora gosta.

— Por quê, Eduardo? Você vai sair do emprego? Arranjou outro melhor? Eu não falei que valia a pena?

— Não, não é do emprego. É da escola... Era só uma brincadeirinha. É que não dá mais. O médico do posto disse que eu piorei, que preciso parar de trabalhar. E também eu ia reprovar mesmo... Inda mais em Português... É muito difícil, sabe?

Não consigo aprender. Só vim avisar a senhora, porque a senhora sempre queria saber de mim. Ano que vem, se der, eu volto.

Ele saiu correndo na noite do bairro. Conversei com os colegas. Onde foi que erramos? Ia ser reprovado mesmo? E agora, o que seria dele? Logo, todos, mais velhos, me consolaram: que isso era comum, ainda mais na idade dele. Esses meninos não sabem o que querem. Ano que vem ele volta. Nós fizemos o que pudemos. Veja o caso do Severino. Menino esforçado, tá aí. Cabeça chata, mas sabe o que quer. É verdade. Nem tudo está perdido. Mas e se eu estiver errada?

Pelo menos eu tinha pano para tecer as minhas mangas. Mais um problema para pensar e estudar. Só não esperava encontrar tão cedo o primeiro fio de cabelo.

Último dia de aula, ano encerrado, me apareceu Severino, olhar matreiro, com um embrulho na mão.

— É pra senhora, dona. Eu que fiz. Lá na fábrica, sabe, a gente tem direito de ficar com um bichinho no final do ano. Eu escolhi um pra senhora.

Abri, emocionada. Viu como vale a pena? Viu como dá resultado? O bichinho era feioso. Mas era um presente querido, fruto do trabalho de um menino grande.

— Obrigada, Severino. Fico orgulhosa de poder ser sua professora.

— É, mas acabou. É um presente de despedida.

— Por qué? Você tem um futuro brilhante pela frente. Não pode desistir.

— Sabe o que é, dona? Não posso largar o serviço, e o diretor quer que eu estudo de dia, né? Porque eu sou de menor e não tenho carteira assinada. E de noite é só pra quem trabalha de verdade. Aí, quando der, eu volto. Mas a senhora sempre foi muito legal. Ainda vou aprender a falar português direitinho. Tchaul

Pelo menos eu poderia ter sabido deles depois. O bichinho de pelúcia — um cavalinho — ainda tenho. De Eduardo, me lembro sempre que sinto cheiro de pão quentinho. Se continuaram estudando — quem sabe? a vida dá tantas voltas! — tiraram diploma e hoje devem ser donos daquela fábrica de brinquedos e daquela rede de panificadoras. Sorte deles, porque eu continuo estudando e já estou na quarta — ou quinta? — escola. E sem empregada doméstica.

(M.R.— 1988)

O mal-estar com o ensino e a escola pública era compartilhado por colegas de várias áreas, muitos deles bem mais velhos. Algumas constatações passaram a ser a tônica das conversas na sala dos professores: “o nível do ensino baixou”, “no meu tempo não era assim”, “antes a gente sabia ler e, principalmente, escrever corretamente”.

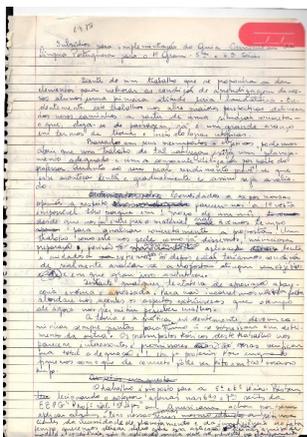
Se eu compartilhava as preocupações, não podia tão tranquilamente aceitar as explicações que me pareciam simplistas e anticristãs: “a culpa é da reforma de ensino” ou “da democratização da escola que aceita qualquer tipo de aluno”, ou “do governo com seu descaso pela educação”, ou “da má formação do professor”, ou “da influência dos meios de comunicação de massa, neutralizando o papel da escola” etc. etc.

Apesar dos conhecimentos históricos, literários, linguísticos e educacionais insuficientes, alguma coisa não me ficava muito clara. Será que antes, na minha escola, era mesmo melhor? Será que as gerações que se formaram numa escola “elitista” eram mais conscientes e interessadas? A leitura dos textos ditos clássicos e o exercício da retórica informavam e formavam com mais qualidade? A carência dos alunos torna a escola carente? A fome física impede o gozo espiritual? Será que os professores é que não aprenderam direito o que e como ensinar?

As dúvidas incomodavam, mas a precariedade da situação exigia respostas rápidas. Era preciso continuar trabalhando, apesar de tudo, para me sustentar e ajudar os carentes. Defini (ou fui definida?), com mais certeza, uma opção pelo magistério público enquanto espaço de trabalho e luta social. Ali estava a maioria dos brasileiros em idade escolar. Os outros sonhos pareciam, então, meras cócegas da juventude alienada e censurada em suas causas. Resolvi também abandonar o curso de pós-graduação no IEL/Unicamp: somente me oferecia reflexões distantes da realidade.

Ainda era possível mudar o homem. A escola era o lugar ideal para uma cidadã engajada, que passou a viver ao “natural”: comprei uma máquina de costura para confeccionar vestidos de algodão, um livro de receitas vegetarianas, dispensei maquiagem e sonhava em morar, depois de casada, na pequena fazenda do pai de meu namorado. Comecei a participar de assembleias, greves e passeatas em defesa da escola pública e do salário. Era o deslumbramento da luta contra a alienação, que acompanhava a descoberta do provincianismo e ingenuidade anteriores. Questionar tornou-se um hábito imprescindível.

Tudo que vinha do “sistema” tinha que ser visto, por princípio, com desconfiança. Não sabia bem por quê, mas a árvore ruim com raízes podres e repressoras não pode dar bons frutos. Um governo que avacalhava a educação e defendia a ditadura não podia apresentar propostas pedagógicas progressistas: isso era um dado.



ANÁLISE DOS SUBSÍDIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO GUIA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º GRAU - 5ª. E 6ª. SÉRIES (CENP/SEE/SP - 1978)

Diante de um trabalho que se proponha a dar elementos para melhorar as condições de aprendizagem de nossos alunos, uma primeira atitude seria laudatória.

Evidentemente este trabalho nos abre maiores perspectivas, delineando novos caminhos a partir de uma situação concreta, que, diga-se de passagem, já é um grande avanço em termos de teorias e metodologias utópicas.

Baseados em seus pressupostos e objetivos, podemos aferir que um trabalho de tal natureza exija um planejamento adequado e uma consciente utilização por parte do professor. Quanto ao seu real rendimento, prevê-se que esse aconteça lenta e gradualmente e assim seja avaliado.

Convidados pela CENP a expor nossas opiniões a respeito dos Subsídios, parecemos à primeira vista impossíveis. Isso porque em um prazo de um mês, desde que nos foi entregue o material, mal tivemos tempo para analisar adequadamente a proposta. Um trabalho como este nos pede, como já dissemos, minuciosa preparação, previsão, assim como aplicação lenta e cuidadosa. Só depois, então, teríamos condições de realmente avaliar se a proposta atingiu seus objetivos e em que grau isso aconteceu.

Destarte, qualquer tentativa de apreciação apareceria inócua e apressada. Para não incorrermos nessa falta, abordaremos apenas os aspectos extrínsecos que o tempo até agora nos permitiu perceber melhor.

A teoria e a prática, evidentemente, devem caminhar sempre juntas, para que uma não se sobressaia em detrimento da outra. Os pressupostos teóricos deste trabalho nos parecem interessantes e promissores, mas verificar sua total adequação é uma etapa posterior. Por enquanto, fiquemos com o que de concreto pôde ser feito em tão escasso tempo.

O trabalho é proposto para a 5ª. e 6ª. séries. Pois bem, lecionando este professor nas 5ª. e 6ª. séries da EEPG "Delmira O. Lopes", em Americana/SP, achou por bem aplicar alguns itens nessas mesmas séries. Ciente das necessidades de planejamento e da insuficiência do fator tempo, queremos deixar claro que essa aplicação deu-se apenas à guisa de modelo e experiência, pois a aplicação correta deve ser prevista no planejamento anual do professor. O resultado conseguido até agora será apresentado a seguir.

Na 5ª. série, foram aplicadas as Atividades A, B, C e D, nível I da Unidade I, as quais obtiveram êxito e puderam ser avaliadas em seus resultados concretos. As atividades de nível II da mesma unidade, ao serem introduzidas, demonstraram a incapacidade dos alunos em realizá-las.

Na 6ª. série, conseguiu-se êxito em todas as atividades de nível I e nas atividades 1, 2 e 3 do nível II. Esses dados concretos vieram enfatizar a necessidade de uma visão

adequada do material humano com que se trabalha. No nosso caso, como escola carente — e mesmo naquelas que não foram assim caracterizadas — sabe-se que o nível dos alunos em termos de aprendizagem é muito baixo. Nas 5^{as} e até mesmo nas 6^{as} séries vamos nos deparar com dificuldades trazidas desde a alfabetização, sendo a principal a falta de distinção auditiva. Se o aluno é incapaz de distinguir o traço surdo/sonoro de um fonema (p/b, t/d) evidenciando um não-domínio dessa unidade, como exigir aproveitamento satisfatório num trabalho que se propõe iniciar no “nível frase até o produto final: o texto”?

Pelo que pudemos perceber, existe uma defasagem entre essa proposta da CENP e a realidade a que ela visa. Poderíamos dizer que há uma falta de base do material humano que torna uma boa proposta, em muitos casos, irreal para a realidade a que se destina.

(M.R.— dezembro de 1978)

O batismo de fogo do primeiro ano de exercício no magistério público, com as viagens que tinha de fazer todas as noites, foi me ensinando um mundo estranho e uma pobreza real, com carne, osso e cheiro. O contraponto me fazia sentir elitista, e andei atrás da cultura popular, prestando atenção no “povo”, tentando entender seus costumes e sua visão de mundo. Impressionava-me tanto, que passei a escrever sobre essas experiências a que gostava de me expor.

ÚLTIMA AULA

Agora, por exemplo, converso com a senhora que não tira sarro de mim. Bebo com alegria. Olhe como sou bem vestido. A senhora, o que faz? (...) Ah, professora! É muito bom ter um objetivo na vida. Eu quero fazer Processamento de Dados. Não me interessa nem Advocacia, nem Administração de Empresas. Quero Processamento de Dados. Mas nosso Brasil acha que não devo fazer. A senhora consegue me entender? Nos Estados Unidos eu tenho uma vaga garantida, se quiser. Mas aqui só se eu tivesse catorze ou quinze anos. Sou petisqueiro, sabe? Quando eu tinha dezoito, dezenove anos fiz um curso de culinária. Meus amigos perguntavam se eu era homem ou mulher. Hoje sou petisqueiro. Minha santa maior sempre me dizia que educação vem do berço. Eu sempre fui educado. Vê? A senhora nem precisa ter medo. Estou bêbado, mas estou conversando com a senhora. Lúcido. A senhora nem tem medo, tem?... As pessoas odeiam os bêbados. Não são capazes de dar atenção pra eles. Eu, se visse um bêbado, conversaria com ele como a senhora.... Quando eu era viajante — hoje sou petisqueiro e ganho três salários mínimos — as pessoas me tratavam mal. Muito mal. E eu não bebia. Vendia livros. E quando eu ia na escola conversar com as professoras, elas me tratavam como cachorro. Fui falar com o doutor..., em Araras, a senhora

conhece, né?... Ele me mandou falar com o doutor..., em Limeira. Eu morava lá e era vendedor. As professoras me deseducavam e me tratavam como cachorro. Eu posso viajar a noite toda com a senhora que não vai acontecer nada, nadinha, até chegar na rodoviária. Não é a bebida que destrói um homem. É ele mesmo, são os outros. Se alguém disser à senhora que está fora do sério porque está bêbado, não acredite. Não é a bebida que tira o homem do sério. ... Hoje sou petisqueiro e faço salgadinho, como se fizesse eles na minha casa. Meus amigos riam de mim, e hoje eu me defendo. Tenho uma casa da COHAB, Pequena. O menino tem treze e a menina, quinze. A casa tem dois quartos. Não tem cozinha. Eh! Casa de ferreiro espeto de pau. Estou reformando a casa. O menino dorme na sala. Minha mulher me pergunta por que eu bebo. É muito bom ter um objetivo na vida. Mas nosso Brasil não deixa. Eu ainda chego lá. A senhora um dia ainda vai ouvir falar daquele bêbado que encontrou no ônibus. Que a senhora estava cansada de dar aulas, mas ouviu ele falar. As pessoas maltratam os bêbados. Ofendem. A bebida não tira um homem do sério. Eu nunca roubei. Nem quando estava bêbado. Minha mãe me ensinou. Eu só quero fazer Processamento de Dados. ... E a senhora só me ouvindo. A senhora não tem alguma coisa boa pra me ensinar?

(M.R. — 1978)

A vida pública acompanhava o ritmo da cidade grande e suas novas possibilidades culturais: teatro, cinema “de arte”, barzinhos e casas noturnas, de preferência os frequentados por estudantes. Conheci filmes de Ingmar Bergman, Akira Kurosawa, Rainer W. Fassbinder, irmãos Paolo e Vittorio Taviani, deslumbrada com a sétima arte. Depois da sessão, discutíamos no bar mais próximo.

Em contrapartida, a solidão era maior. Fora de círculos específicos, ninguém se conhecia. Na rua ou no ônibus, não era reconhecida; raramente havia alguém para cumprimentar. As distâncias eram bem maiores que na minha cidade, onde ainda se andava a pé até o centro, ou de bicicleta, como eu tinha feito nos primeiros anos de professora, para me locomover para as escolas.

Essa nova situação tinha suas vantagens. Dava uma sensação de alívio por não ser espionada. Era cada um por si, sem fofocas de comadres como as que eu ainda via, quando voltava para o interior nos finais de semana.

Um dos passatempos prediletos que descobri foi passear pelo centro da cidade, fazendo minhas meditações enquanto olhava vitrines e observava as pessoas. Numa dessas andanças, já no final de 1978, encontrei casualmente

aquele colega da pós-graduação, que tinha sido também colega de turma no curso de graduação.

Apesar de termos cursado uma mesma disciplina na pós, pouco conversávamos. Nesse encontro, porém, em situação diferente da vivida no ambiente acadêmico, acompanhados de cerveja, e acabamos finalmente tocando no passado. Sua versão daqueles anos era tão diferente da minha, que eu me perguntava se, de fato, havíamos frequentado a mesma faculdade... e se a história não seria um eterno retorno, ao mesmo ponto, todos caminhando em círculos e presos irremediavelmente ao passado.

ANOTAÇÕES D'ESPERADAS E URGENTES

— *A vida parece boa. Casado, mais gordo, com casa própria. Será que nosso querido professor de literatura portuguesa tinha razão? Os incendiários viram bombeiros...*

— *Você não muda mesmo, heim, M.R.? Continua fresca e chata? Ainda acredita naquelas histórias carolãs de em tudo querer colocar Deus e a religião?*

— *Bom, não vamos brigar de novo, B. Quem sabe se pelo menos podemos entender por que brigávamos tanto.*

— *É, estou contente de te ver, aqui, de sermos colegas agora. Pelo menos você não saiu como aquelas meninas da turma, todas bobas e alienadas. Era assim que nós víamos vocês do curso de Letras: as alienadas.*

— *Mas você era do mesmo curso!*

— *Sim, mas eu andava com a turma de Ciências Sociais. A gente vivia se embebedando em butecos toda noite, com altas discussões filosóficas e políticas. Tomávamos pinga e comíamos salsicha no Bar do Periquito, enquanto vocês ficavam estudando ou namorando em casa...*

— *Não é bem assim. Nós tentávamos, pelo menos eu, participar, mas não havia muito a fazer.*

— *Podê ser que não, mas pelo menos se discutiam e se aprendiam coisas novas. Era um pessoal muito louco e interessante. Um deles morava na república comigo. Depois virou militante na movimentação estudantil aqui na Unicamp. Era de minha cidade também. Era um militante da antiga UNE. Tinha também o T., nosso ídolo comunista, que defendia a arte engajada e trabalhava no rádio. Me dava para ler Sarmiento Barata, Reinaldo Jardim e A Rosa do Povo. Tinha o S. do grupo dos estudantes profissionais. Era estilista de sapatos, tinha uma firma em São Paulo. Mas ficava na faculdade porque era anarquista e existencialista. Um italiano muito gozado. Nunca teve objetivos políticos, seu objetivo era chocar as pessoas, mobilizar consciências, fazer pensar. E tinha o G. que hoje trabalha numa empresa de discos. Tinha a maior coleção de "jazz" da cidade e era o músico da turma. Nas altas noitadas que fazíamos na casa do V. era ele o animador, com músicas revolucionárias. E a A., namorada do S., era a mobilizadora em Letras junto comigo.*

— *Então você não cumpriu sua tarefa direito. Você incomodava, mas não mobilizava. Nunca soubemos dessas coisas. Eu, pelo menos, não. Você era o cara que não se*

enturmava, que dava uma de poeta, que parecia desprezar tudo o que os professores diziam.

— Também não tinha por que me interessar. O de que eu precisava conseguia nos papos e amizades fora da classe. Principalmente com o pessoal da Química, que era o centro politizador de 68. Eram todos maconheiros, como os outros, e queriam ficar à margem da sociedade, uma coisa de “hippies”. Mas foi com o U., da Química, um poeta, que conheci Eliot, Yeats, Salinger e Edmond Wilson. Ele tinha feito colegial nos Estados Unidos. E comecei a aprender inglês comparando o original e as traduções que ele fazia para mim. Esse pessoal não tinha politização à flor da pele. Procuravam outros tipos de saídas diferentes das dos existencialistas e anarquistas: a alquimia.

— Nossa, que saco de gatos! Que riqueza! Tem autor aí que eu nunca li. Também na única livraria da cidade tinha pouca coisa; eram mais os livros encomendados para a faculdade.

— Ah, mas eu comprava muita coisa do sebo do G.

— Onde era isso? Não me lembro.

— Ora, era a banquinha que tinha na faculdade lá no prédio velho, lembra? O G. me indicava boas leituras e me arranjava exemplares preciosos. Consegui uma *Antologia Poética*, de Pound, a 1ª. edição de *Poesias Reunidas*, de M. de Andrade, com dedicatória a N.A. e um cheque em branco, uma *Antologia Poética*, de Pablo Neruda, e uma outra de poesia russa moderna com tradução dos irmãos Campos. Ele comprava tudo do Adolfo Casais Monteiro e do Fernando Pessoa. Também me vendeu *A Outra Volta do Parafuso*, *O Chapéu Mexicano*, Flaubert, Aristóteles, Lima Barreto. Ele me vendeu também *Literatura e Revolução*, de Trotsky, mas essa venda teve de ser na casa dele. Esse livros não podiam ficar expostos.

— Então você fazia um outro “curso” além do de Letras... Nunca imaginei isso.

— Mais para o final do curso começaram a chegar os textos proibidos que eram traduzidos aqui em Campinas. Eram textos da militância mandados por amigos da Convergência Socialista. Em Letras, não havia nada a não ser aqueles cursos chatos. Lembro de uns livros muito gozados: *Introdução à Edótica*, *Introdução à Poética Clássica*, *Crestomatia Arcaica*...

— Desses eu me lembro bem...

— O professor de Cultura Brasileira me influenciou muito. Mas com suas indicações pessoais. Ele amava Lorca e Neruda. O de Psicologia Educacional, no 6º. ano, lembra, me fez ler seu livro: *Psicologia e Literatura*. Uma chatice. O de Literatura Brasileira, por fora, me indicou *O Despertar dos Mágicos*. Eram muitas conversas quando me encontrava com ele na rodoviária. Vivía dizendo que nós, de Letras, somos muito bitolados; precisamos ler outras coisas. Dizia que precisávamos estudar Matemática porque precisávamos de mais exatidão em nosso pensamento. Aí, veja você, fui estudar geometria e *Problemas da Física Moderna*, de Heisenberg, sobre o princípio da incerteza...

— Mas como você conseguiu conhecer toda essa gente e essas coisas todas?

— Bem, eu já tinha uma certa vivência anterior dessas coisas, de pessoal para altas discussões, lá na minha cidade, com o grupo do Clube de Xadrez e um professor de Português no colegial. Mas na faculdade a coisa começou mesmo quando o anarquista

S. leu um poema que publiquei em folhetos na faculdade. Foi considerado um poema decadente e fui procurado por S. e companhia, para ser politizado.

— E aí você começou a questionar como eles...

— Pode ser. Mas desde o começo eu já era assim. Me recusava a assistir às aulas de Francês e acabei levando um documento à reunião da Congregação para reclamar do programa inadequado. Deram-me razão, e o programa acabou sendo mudado. Mas fui reprovado.

— É. Você teve essa vantagem. Fez Francês que era um curso mais puxado em literatura, principalmente.

— Era mesmo. Foi aí que conheci grandes autores. É uma literatura muito rica. Lembro que no 3º ano me apaixonei por Nerval e seu esoterismo de cabala, maçonaria. Cheguei até a me associar à Rosa Cruz. Só que as professoras faziam pós-graduação na USP e faziam análise estilística já com tendências estruturalistas. E em Nerval não podia dar certo... Nem sei por que estou te contando essas coisas. Nós nos odiávamos, lembra? Conto como se confiasse em você...

— Não pára de contar, por favor. Vai que o amor e o ódio se irmanam mesmo na fogueira das paixões. Continue o defloramento...

— Houve, sim, alguns momentos mais próximos, como aquela greve para botarem ônibus até o campus. E depois quando você e eu fazíamos parte do Centro de Estudos de Letras e editávamos a revista.

— Já nem me lembrava disso. Mas me conta, como foi que você resolveu ser professor e ir se enfiar num curso de Letras que tanto desprezava?

— Bom, eu queria fazer Psicologia para ajudar os outros como o meu mestre de xadrez tinha feito comigo. Mas não tinha faculdade para isso. E achei que podia ajudar sendo professor, abrindo a cabeça com livros. Sabia que era uma carreira desprestigiada para um intelectual gênio, como eu era visto na minha cidade. Meus pais não aceitavam esse desperdício. Depois acabaram aceitando. Eu dizia que professor tinha quatro meses de férias por ano e podia ler bastante. E meus professores de Português eram pessoas cultas e respeitadas na cidade. Era uma honra e um estímulo visitar suas bibliotecas. Quando terminei a faculdade, as férias já eram menores. Mas eu já era professor...

— E as matérias pedagógicas na faculdade? Como você fazia?

— Não lembro de nenhuma delas. Não interessavam. Dizia que a professora de Didática não tinha didática. Só lembro da professora de Didática Geral no 6º ano. Ela dava Marcuse, Kazantzakis, Camus. Só falava em Camus e Sartre. Leu para nós o *Mito de Sísifo*, lembra? Todos da área de educação eram legisladores e técnicos.

— E quando se formou, o que você fez?

— Vim para Campinas. E continuei o relacionamento com os antigos militantes e os que voltavam do exílio. Lia nos fins de semana *O Capital*, Trotsky. E comecei a dar aulas na Academia de Força Aérea, por indicação de nosso antigo professor de Teoria Literária.

— Como? Um revolucionário na Academia de Força Aérea? Para abrir cabeças com livros? Virou bombeiro!

— *Cheguei à conclusão de que precisava me disciplinar. Minha vida tinha sido muito desregrada: não tomava banho, vivia bebendo... Depois, o salário era bom e eu pude também fazer a pós-graduação.*

— *Deve ter sido engraçado. Como você dava aulas?*

— *Bom, aí precisei estudar. Era para substituir um professor antigo e muito conceituado que se aposentava. Fiquei com medo de não saber responder às perguntas dos alunos. E passei a estudar gramática. Era na verdade um curso de gramática expositiva e eu tinha que explicar o Rocha Lima para os alunos. Agradei bastante porque era disciplinado e formal. Mas decidi sair, depois de dois anos, porque não via futuro naquele mundo pacato. E hoje estou dando aulas numa escola técnica aqui mesmo. As aulas não mudam muito. Afinal, a gramática é um repositório da língua, é um saber tradicional que não se deve desprezar, a não ser que se faça um corte na sua própria tradição. Pude perceber como tinha erros de gramática e ortografia na faculdade. Também, eu não dava importância para isso. Aí tive que estudar. Passei a frequentar a Biblioteca Pública Municipal daqui para estudar o velho Mattoso Câmara, o Saíd Alí, o Silveira Bueno. E também os estruturalistas, para compreender melhor o modelo estilístico que tinha que ensinar...*

— *Então você teve que assumir as raízes?*

— *Talvez. Mas será que a vida não é um eterno retorno? Veja nós aqui, lembrando velhos tempos.*

— *Parece meio existencialista. Mas não posso negar: estou assustada com tudo isso que você me disse. Até parece que você contava de um outro mundo que nunca conheci... Quem sabe porque você é homem...*

— *Podê ser. Acho que há ainda muitas coisas a contar. De você também.*

— *É verdade. Mas fica para outra vez. Sua esposa deve estar te esperando, não é? E meu namorado também. Voltaremos a conversar... Até mais, B..*

(“Sob o véu diáfano da fantasia, a nudez forte da verdade.” Dá para acreditar?)

(Do diário de M.R.— dezembro de 1978)

Casei-me. No cartório civil e na igreja católica progressista, é claro. Ao som de *Jesus, alegria dos homens* e das lições sobre o sal da terra e a submissão da mulher ao marido, para a glória de Deus. Sem festas e grandes formalidades. Às 15 horas, na véspera do *Réveillon* de 1978. No dia em que minha mãe comemorava 26 anos de casada.

Na foto sépia, tirada pelo pai e revelada artesanalmente pelo marido, a mulher estampa seu mais esperado sorriso. Dedicar-se-ia ao marido, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença: o que Deus uniu, o homem não pode mais separar. Juro. Educaria os filhos sem erros, como os alunos. O amor é paciente, calmo e bondoso. Organizaria, finalmente, um lar, como sempre tinha imaginado.

Ao fundo, uma cristaleira com um espelho onde se refletia a imagem do braço do marido sobre seus ombros, enlaçando-a como a um bibelô. E o restante das florezinhas campestres que enfeitavam as tranças em volta da cabeça.

No vestido branco de algodão, o amor da sogra costurado sob medida. Como os planos de partilha e fidelidade ao eleito de seu coração.

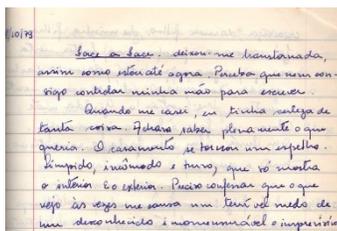
Ao longe, algumas vozes ressoam: formam um casal perfeito; parecem feitos um para o outro.

(Do álbum de fotografias de M.R.— 30/12/1978)

Não fomos morar na fazenda. Nem em apartamento. Mas numa casa velha com jardim e quintal para cultivar uma horta. Como convinha à vida natural. Mesmo que no centro da cidade.

Já estava removida para outra escola, mais próxima, e dando aulas no período diurno. O marido não conseguia emprego fixo, e comecei a pegar mais aulas, para enfrentar a vida de casada e a crise econômica que se avolumava no país.

O ano de 1979 foi cheio de novidades: a lida doméstica, sérias responsabilidades com aluguel e supermercado, a distância dos devaneios universitários, o “trabalhar de casinha”...



Face a Face me deixou transtornada, assim como estou até agora. Perceba que nem consigo controlar minha mão para escrever.

Quando me casei eu tinha certeza de tanta coisa! Achava saber plenamente o que queria. O casamento se tornou um espelho limpidíssimo, o exterior e o interior, que só mostra o interior.

E o exterior. Preciso confessar que o que vejo às vezes me causa um terrível medo de um desconhecido incomensurável e imprevisível.

Olhar-me sozinha no espelho e perceber na transparência da minha pele as veias, os vasos, a verdade dos atos e dos pensamentos. Não sei se o casamento foi a melhor coisa que ele fez; mas foi a melhor coisa que poderia ter me acontecido. Eu não poderia viver na ignorância por tanto tempo, embora saiba que há ainda tantas supresas pela frente...

Colocou-me face a face comigo mesmo. Sem romantismo. Nua e crua. Não é mais um faz-de-conta das brincadeiras de casinha...

Face a Face. Em tons quentes e vermelhos. A cena final. Em que espelho tinha ficado perdida a minha face?

(Do diário de M.R.— 7/10/1979)

... e mergulhar no trabalho de professora. Nem dava mais tempo de ler. Ou melhor, iniciei o hábito de ler para indicar as “leituras adolescentes” para os alunos e entrava nas livrarias somente para ver as novidades baratas no ramo. Descobri a literatura infantil da minha musa Cecília Meireles. E queria que meus alunos usassem do direito à fruição estética, além de lerem as “ilhas perdidas” que as editoras recomendavam.

A verdadeira obra de arte é universal. Não podia haver elitismo na fruição estética. O fato de serem pobres não poderia impedir meus alunos de curtirem a beleza. Somente precisavam conhecer.

O *leit-motiv* com que abria meus cursos nessa época era *Ou isto ou aquilo*. Lia alguns poemas e centrava a fruição nos que me pareciam sintetizar a minha (e a deles) visão de mundo. A decisão era de cada um: vivíamos escolhendo o dia inteiro e não podíamos perder de vista o último andar.

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo

Cecília Meireles

O ÚLTIMO ANDAR

No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o mar,
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:
custa-se muito a chegar,
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira
sobre o último andar,
É lá que eu quero morar,
Os passarinhos lá se escondem,
para ninguém os maltratar
no último andar.
De lá se avista o mundo inteiro:
tudo parece perto, no ar,
É lá que eu quero morar
no último andar.

Cecília Meireles

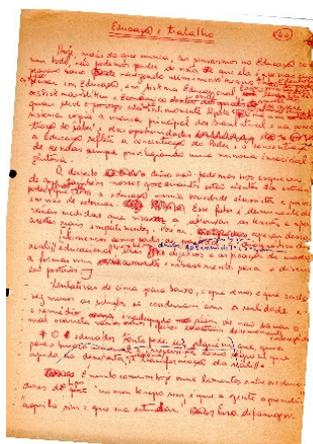
(Da biblioteca de M.R. — março de 1991)

O uso de livro didático foi se consolidando como necessidade de dar conta da sobrecarga de trabalho e das carências dos alunos. Estudávamos “gramática aplicada aos textos”, mas também propunha as leituras extraclasse, com nota e prova, depois de terem respondido a um roteiro de leitura: personagens, quando e onde se passava a história, resumo do enredo e trecho de que mais gostou. E pedia que escrevessem redações para treinarem a comunicação e expressão mais corretas e eficientes no seu grupo social. Às vezes, organizávamos “revistas e jornais” com esses textos para toda a escola ler. E nos momentos que sobravam, trabalhava o espírito crítico com discursos sobre a necessidade de transformação.

Era tida como professora exigente e “certinha”, por isso, exemplar. “Sede irrepreensíveis como vosso Pai celeste.” Reprovava muitos alunos, porque precisava ser honesta com eles e queria a todo custo mostrar-lhes a realidade, para que não vivessem na fantasia como eu tinha vivido em meus tempos de escola.

Mas para mim, que gostava de ler e escrever, isso não estava satisfazendo. Nem parecia de acordo com as emoções vividas por eles. Apesar de vibrar com cada pequeno avanço, fui percebendo dificuldades e problemas de aprendizagem, principalmente nas redações e nos exercícios de gramática. Por que eles custavam tanto a aprender, apesar de eu repetir didaticamente quantas vezes fosse preciso? Queria encontrar jeitos de eles refletirem mais profundamente, de aprenderem mais. Mas alguma coisa não devia estar bem. Pelo meu empenho e desempenho, era elogiada por todas, desde a diretora autoritária, até a mãe cujo filho eu reprovara...

Estava sentindo saudades do estudo a que tanto tinha me habituado e percebi que para ele não havia espaço nem horário na nova vida. Um dia, lendo a *Folha de S. Paulo*, soube de um exame de seleção para o Mestrado em Educação, na Unicamp. Eu tinha optado mesmo pelo magistério, quem sabe seria a chance de estudo regular e me ajudasse a resolver problemas de sala de aula, com novas metodologias? Não custava tentar. Estava meio por dentro da nova área. Participava da Associação de Professores do Estado de São Paulo, como “simpatizante”, já havia conhecido outros autores e ideias na pós-graduação em Teoria Literária, discutia com os colegas. Inteirei-me da bibliografia, li alguns livros, fichei-os e fui para o exame. Para a prova escrita havia dois temas: “Educação e Trabalho” e a “A Universidade Atual”. Escolhi o primeiro e fui aprovada para a área de Metodologia do Ensino, depois da entrevista e da prova de língua estrangeira.



EDUCAÇÃO E TRABALHO

Hoje, mais do que nunca, ao pensarmos em Educação como um todo, não podemos perder de vista que ela é apenas um pequeno barco navegando num imenso oceano. É dentro dessa realidade que se deve pensar em Educação, em Sistema Educacional. É aqui nessa tendência que não se vêm levando em conta os Sistemas Político e Econômico onde aquele se insere, aos quais serve, estando intimamente ligado, e em que espaços. Como um subsistema, copia a marca principal do Brasil atual e na concentração do “saber” e das oportunidades

a Educação reflete a concentração do Poder e a concentração de renda sempre privilegiando uma minoria insaciável e gluttona..

A despeito disso não podemos nos esquecer de que também nossos governantes estão cientes do estranho poder político que pode ter a Educação numa sociedade de classes e por vezes em via de estourar. Esse fator é determinante de várias medidas que visam a afrouxar as tensões e aparar arestas mais impertinentes. Porém, apesar dessas tentativas de cima para baixo, o que vemos é que cada vez menos as soluções se coadunam com a realidade, e o remédio inadequado, além de não sanar o mal, acarreta outros efeitos colaterais extremamente indesejáveis. O educador tanto pode ser alguém que guia para o buraco universal e irreversível como alguém que ajuda na descoberta, questionamento e transformação da realidade.

Tomemos como ponto de partida o diagnóstico da realidade educacional brasileira dentro do ensino de 1º. e 2º. graus, seus objetivos e aspirações de modo a formar um embasamento para a discussão posterior.

É muito comum hoje ouvir lamentos entre educadores do tipo: “no meu tempo não era assim”, “aquilo sim é que era estudar”. Essa defasagem entre quantidade de agora e a qualidade de outros tempos é muito sintomática. Vejamos como se deu essa passagem que talvez na sua concepção possa ter tido outras intenções. Do conjunto de tentativas dentro da educação brasileira, o que temos hoje é o fruto da mudança educacional proposta principalmente pela Lei 5.692 de 1971 e os pareceres que se seguiram.

Pelo menos teoricamente tentava-se a partir daí efetivar a tão propalada democratização do ensino, permitindo que toda a população em idade escolar tivesse acesso à escola, e que com a eliminação do exame de admissão fosse propiciado às classes menos favorecidas o ensino até pelo menos a 8ª. série do 1º. grau. A ordem era alfabetizar em massa (e não nos esqueçamos que houve iniciativas como o MOBREAL e depois os supletivos e madurezas tentando tapar os buracos que o próprio sistema criou) para diminuir índices de analfabetismo e mostrar ao mundo que o Brasil já era um país em desenvolvimento.

Depois disso o ensino viria atender a uma necessidade premente da consolidação do “milagre brasileiro”: a formação de técnicos, rápida e tão especializadamente quanto possível para melhorar o padrão de vida, baixar os índices de desemprego e oferecer às multinacionais mão-de-obra barata e dócil. Esse era o papel do 2º. grau profissionalizante que acumulava, ainda que sub-repticiamente, a função de desafogar a procura da universidade proporcionando uma terminalidade satisfatória.

Seguindo a mesma linha de profissionalização, ainda se juntaram a essa lei propostas de vários outros órgãos e temos hoje também nos currículos de 7ª. e 8ª. séries do 1º. grau a matéria Educação para o Trabalho.

Em busca de novas soluções, essas mais declaradamente casuísticas, temos matérias como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos Sociais que, no afã de preparar reprodutores do sistema para o preservarem e enaltecerem, e juntando-se à gradual diminuição da carga horária de matérias da área de ciências humanas, formaram e continuam formando gerações de sabe-se lá o quê e consolidando a escola como um aparelho ideológico do Estado.

Na prática, como estamos vendo, as propostas governamentais nem sempre deram os resultados esperados. A educação se propunha a formar para o trabalho mas, com a crescente demanda de vagas (consequência da democratização) e a considerável diminuição das verbas destinadas ao ensino, tornou-se humanamente impossível equipar laboratórios, bibliotecas e demais dependências físicas para suportar a dita profissionalização. Isso sem contar com a formação do corpo docente que na maioria dos casos não tem formação específica.

Ocorre também que para as famílias de classes menos favorecidas é muito oneroso esperar a “profissionalização” da escola o que, somado à subnutrição, inadequação do currículo etc., tem causado a evasão da maior parte dos alunos aos quais a escola deveria realmente se destinar.

Portanto a “educação para o trabalho” fornecida principalmente para o 2º. grau, na verdade, acaba se destinando aos filhos de pais burgueses aos quais essa formação não interessa nem um pouco. Daí o descontentamento quando, por falta de formação geral, esse aluno privilegiado não consegue fácil acesso à universidade. Isso causa então a proliferação das escolas particulares que podem oferecer melhor nível de ensino e que essa classe pode pagar para exigir.

Podemos questionar, portanto, se esse tipo de Educação pode preparar alguém para o trabalho. Achamos que não só não pode como também causa a irreversível incompatibilidade entre um e outro.

Mas até aqui vimos o problema do ponto de vista do educando, aquele a quem se destinavam as discussões sobre Educação e Trabalho.

E do ponto de vista do educador? Como ele se insere nesse contexto? Antes de mais nada, devemos lembrar atentamente da figura do professor hoje, vindo da população privilegiada que, se não teve acesso à universidade, pelo menos teve uma formação mais específica. Como se coloca o professor frente a seus alunos, a massa que lhe ensinaram ter que modelar?

Sem sombra de dúvidas, hoje, há que se desmistificar o papel do professor como sacerdote, semideus, onisciente e vê-lo como alguém que trabalha oito horas por dia e que pode até ganhar muito menos ou igual ao pai de alguns alunos. O professor também sofre de baixos salários e também luta pela melhoria de suas condições de vida e de trabalho. Em muitos casos, porém, o professor é egresso de faculdades-de-fim-de-semana.

É preciso, então, conciliar educação e trabalho, sendo mais realista para que o trabalho não seja apenas “gerador de capital” para os burgueses. E para que alunos e professores não sejam passivos, mas agentes de sua própria educação.

O lugar do professor descontente é sarcasticamente no ensino público e principalmente no 1º. grau.

(Prova de seleção Mestrado FE/UNICAMP — M.R. — 18/11/1979)

Sai-me bem e gostei do texto. Não havia especialistas em língua portuguesa, e tinha a impressão de que não achariam sem lógica e verborrágico. Além do quê, era um assunto bem “concreto” sobre o qual discorrer e me posicionar.

A linguagem tinha um tom miliante, como a que eu passei a conhecer na universidade e no movimento sindical que se organizava. Com a “abertura” política, a anistia e o “fim” da censura, começavam a aparecer discursos inflamados, desatando os nós das gargantas e denunciando os crimes da ditadura.

Com essa e outras vivências, fui dando nova roupagem às antigas causas e entrando na onda. O discurso religioso ia se misturando ao político-sindical. Usando o “nós”, um sujeito coletivo, como a objetividade científica e a luta social exigiam. E sintetizando, com vocabulário e ideias novas, as informações e argumentações que li nos textos indicados. Era ainda uma análise de uma realidade “externa” mas, sem dúvida, devia estar servindo para os sustos inconscientes e não verbalizáveis, naquele momento.

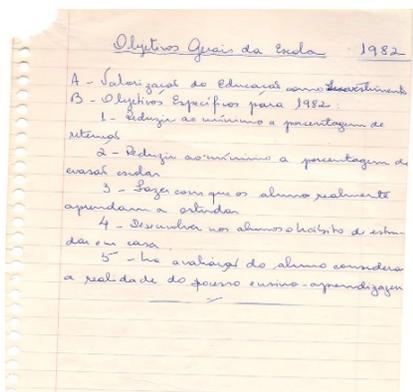
O método de raciocínio era ainda o “ver/julgar/agir”: uma visão de outros, um julgamento à luz de categorias teológico-marxistas e um agir que não encontrava espaço teórico na passagem de uma visão redentora-salvacionista para a reprodutivista-estruturalista da Educação.

Não mais como um círculo; talvez como uma sucessão de ciclos autoesgotantes. Assim me parecia, então, o curso da vida. Fechava-se uma porta e abria-se uma janela.

As primeiras disciplinas escolhidas para cursar na pós-graduação em Educação foram “Evolução da Educação Brasileira”, com o professor Casemiro dos Reis Filho, e “Ideologia e Ensino”, com o professor José Dias Sobrinho. Tinha chegado a hora do encontro com algumas outras fontes, principalmente a das relações entre Igreja e Educação. Do ensino jesuítico do Brasil-Colônia até minha época de estudante, embalei-me em revelações desconcertantes e busquei explicações nas marcas ideológicas deixadas em mim pelos “aparelhos de Estado”. Falava em dialética, mas eu ainda pensava de modo “mecanicista”.

Outras disciplinas se seguiram durante o Mestrado, com professores dos Departamentos de Metodologia do Ensino, Filosofia da Educação e Ciências Sociais, como Newton Balzan, Antonio Muniz de Rezende e, destacadamente, Paulo Freire, que me proporcionou instigantes descobertas sobre a relação entre “leitura do mundo” e “leitura da palavra” e, principalmente, sobre a necessidade de lutarmos e agirmos por uma educação

libertadora, centrada na conscientização, a fim de evitar o risco de mera inversão de papéis sociais: o oprimido passar a ocupar o lugar do opressor. Sentindo-me portadora de respostas que me davam autores como Antonio Gramsci, Luís A. Cunha, György Lukács, Lucien Goldman, Louis Althusser e Paulo Freire, tentava de novo levar para a escola as discussões acadêmicas e científicas para ajudar as pessoas a enxergarem a realidade com outros olhos. Em 1981, cheguei a propor, na reunião de planejamento, os objetivos gerais da escola, a fim de resolver os problemas que se agudizavam. Para tornar a escola eficiente e eficaz, era necessário racionalizar o trabalho...



OBJETIVOS GERAIS DA ESCOLA

A - Valorização da Educação como investimento

B - Objetivos específicos para 1981:

1 - reduzir ao mínimo a porcentagem de retenção

2 - reduzir ao mínimo a porcentagem de evasão escolar

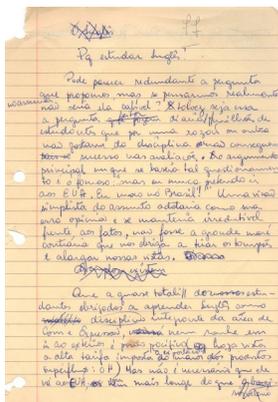
3 - fazer com que os alunos realmente aprendam a estudar

4 - desenvolver nos alunos o hábito de estudar em casa

5 - na avaliação do aluno considerar a realidade de aprendizagem

(Do caderno de anotações de M.R.— 3/3/81

Certa vez, para completar a jornada de trabalho, precisei assumir aulas de Inglês, no período noturno. Tinha decidido que somente seria possível um trabalho revolucionário com o ensino da língua portuguesa e me vi perdida com as novas aulas. A solução que encontrei foi enfrentar o desafio da busca de coerência, ao mesmo tempo em que me redimia de “culpa ideológica” de minha formação. Iniciei as aulas com um texto que preparei discutindo o ensino de Inglês. O resultado desse ano foi muito frustrante e jurei que nunca mais daria aulas dessa disciplina.



POR QUE ESTUDAR INGLÊS?

Podê parecer redundante a pergunta que propomos, mas se pensarmos realmente no assunto não seria ela cabível? Talvez seja essa a pergunta feita diariamente por milhares de estudantes que, por uma razão ou outra, não gostam da disciplina e não conseguem sucesso nas avaliações. O argumento principal em que se baseia tal questionamento é o famoso: “Mas eu não pretendo ir nunca aos Estados Unidos! Eu moro no Brasil!”

Uma visão simplista do assunto nos faria adotar essa opinião e nos manteria irredutíveis frente aos fatos, não fosse a grande maré contrária que nos obriga a tirar os tampões e alargar nossas vistas.

Que a quase totalidade dos nossos estudantes obrigados a aprender Inglês como disciplina obrigatória da área de Comunicação e Expressão nem sonhe em ir ao exterior é ponto pacífico. Mas não é necessário que ele vá aos EUA, nem mais longe do que o barzinho da esquina, ou a loja de roupas de moda.

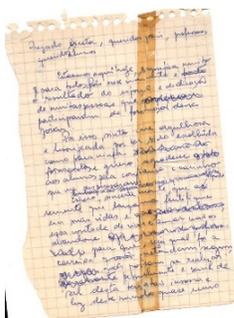
Entre cheeseburgers, hamburgers, hot-dogs, milk shakes e ice creams, ao som de um rock e envolto em um belo jeans e tenis qualquer um estará consumindo e vivendo uma língua e cultura com toda a sua ideologia e, sem o saber, reproduzindo uma visão de mundo imperialista.

É pela necessidade de se desenvolver o senso crítico, de se desalienar, de se conscientizar, de lutar contra a dominação imperialista que devemos aprender o maior instrumento dessa imposição.

Devemos, sim, estudar Inglês, para decodificar a língua do dominador e deixarmos de ser submissos econômica, política e culturalmente a um povo que é responsável pela nossa situação de subdesenvolvimento.

(Texto para alunos — M.R. — 1981)

Mas os alunos gostaram, acharam-me inovadora e me convidaram para ser a paraninfa da turma, que iria terminar a 8ª. série naquele ano.



Prezado Diretor, queridos pais, professores, queridos alunos,

Estarmos aqui hoje significa muito para todos. Pois esse momento é o resultado do esforço e dedicação de muitas pessoas que participaram da formação desses jovens.

Por isso, sinto-me orgulhosa e lisonjeada por ter sido escolhida como paraninfa e quero agradecer a vocês pela confiança e carinho que me dispensaram.

Espero, sinceramente, que a semente que lançamos frutifique em suas vidas e essa vontade de viver e amar não os abandone, para que, seja qual for a carreira que pretendam seguir, vocês possam se realizar pessoalmente e servir de sal desta terra tão insossa e luz deste mundo quase sem rumo.

Obrigada.

(Discurso de Formatura — M.R. — dezembro de 1981)

Na sequência de sustos e perplexidades, fui conhecendo autores e livros que nem imaginava existirem. Iam servindo para rever meu processo de escolarização e os modelos que lhe davam suporte ideológico. Como o que li pelos idos de 1982 e organizava minha vivência do sistema educacional antes e pós-1964.

"Se o significado da educação como fator de desenvolvimento foi percebido desde o início da implantação do novo regime, isso não foi demonstrado, pelo menos em toda a sua plenitude, senão a começar de 1968. Como esse ano assinala também o início de mudanças mais profundas na vida da sociedade e da economia — já que foi a época em que a expansão foi retomada de forma mais acelerada — pode-se perceber que o sistema educacional foi marcado por dois momentos nitidamente definidos em sua evolução, a partir de 1964.

O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política da recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão (...), constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe.

(...) Este é, então, o período dos chamados 'Acordos MEC-USAID'. O segundo momento começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo Governo, para enfrentar a crise, momento que se consubstanciou depois no delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema

educacional. Mais do que isso, o regime percebeu, daí para a frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil."

Romanelli, Otaíza. *História da educação no Brasil*, Perópolis, Vozes, 1978, p. 196.

(Da biblioteca de M.R.- março de 1991)

Conhecia um novo vocabulário: "luta de classe", "consciência de classe", "totalidade", "mais-valia", "contradição dialética", "burguesia", "proletariado", "modo de produção", "meio de produção", "capital", "falsa consciência", "conscientização", "educação libertadora" etc. Não entendia muito bem os conceitos; estudava-os e aplicava-os contextualizadamente. Ou melhor, já ousava fazer isso mais conscientemente. Na convivência com colegas e professores do curso de pós-graduação em Teoria Literária já tinha ouvido muitas dessas novas palavras, mas não tinha estudado a teoria. Agora, sim, dizia o que sabia. A História tinha de ser repensada, e Lukács explicava que, ao dogmatismo da filosofia clássica alemã e à economia de Smith e de Ricardo, Marx contrapunha o criticismo, uma teoria da teoria, uma consciência da consciência.

"Este criticismo é, sob muitos aspectos, uma crítica histórica. Antes de mais nada, dissolve o caráter cristalizado natural subtraído à mudança das configurações sociais; revela que essas configurações têm uma origem histórica e que, por conseguinte, sob todos os pontos de vista, se encontram submetidas ao devir histórico e que estão votadas também ao declínio histórico. Por conseguinte, a história não decorre unicamente no *interior* do domínio de validade dessas formas (o que implicaria que a história fosse apenas uma mudança dos *conteúdos*, dos homens, das situações etc., de acordo com princípios eternamente válidos); tão-pouco essas formas constituem o *fim* para que tende toda a história e cuja consecução acabaria com a própria história por ter esta cumprido a sua missão. Pelo contrário, a história é antes e precisamente a *história de tais formas*, da sua transformação enquanto formas da reunião dos homens em sociedade, formas que, a partir das relações econômicas objectivas, dominam todas as relações dos homens entre si (e, conseqüentemente, também as relações dos homens consigo mesmos, com a natureza etc.)."

Lukács, G. "A Consciência de Classe" in: Lukács, G. & Schaff, A. *Sobre o Conceito de Consciência de Classe* (trad. Patrícia Boanova e M. Amaral), Porto, Publicações Escorpião, 1973, p. 33 (grifos do autor).

(Da biblioteca de M.R. — março de 1991)

Na prática, eu sintetizava essa teoria da seguinte maneira: se a classe dominante, a partir de sua consciência de classe, define seus interesses e ações; se o proletariado não consegue essa consciência para defender seus interesses; se a educação, que poderia lhe dar essa consciência, é oferecida pela classe dominante; e se nenhum arauto tocará as trombetas para anunciar a derrubada de sua própria cidade; se o desejo (incosciente) do oprimido é se tornar opressor, então, a transformação da sociedade e suas formas históricas somente poderão ocorrer se os educadores se conscientizarem de seu papel de conscientização do proletariado, os únicos que podem fazer a revolução e se libertar da opressão capitalista...

Adaptado ao nível dos alunos, esse passou a ser o tom dos conteúdos das "aulas de espírito crítico" e dos textos que comecei a levar informalmente para as aulas. Tentava adequar as novas reflexões ao trabalho que sabia fazer com Português. E ousava fazer um planejamento próprio, que redigia com prazer.

PROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA - SUBPROGRAMA
DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Série: 8ª. A e B Grau: 1ª. Período: Matutino Ano: 1982

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

1ª. bimestre: 33 aulas

2ª. bimestre: 39 aulas

3ª. bimestre: 35 aulas

4ª. bimestre: 42 aulas

total: 149 aulas

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a habilidade de comunicar-se com suficiente amplitude e eficácia no grupo social;
- Participar e questionar o grupo social;
- Desenvolver o espírito de observação crítica;
- Desenvolver a habilidade de pensar, comparar, confrontar e criticar;

- Atingir e/ou consolidar as várias operações mentais: ordenar, classificar, analisar, sintetizar, relacionar etc.;
- Obter elementos que possibilitem uma melhor compreensão e reflexão sobre o povo brasileiro e sua cultura;
- Propiciar condição para o aluno refletir sobre os valores culturais e padrões de comportamento, preparando-se para a elaboração consciente de sua escala de valores;
- Valorizar a pessoa humana, o universo material e espiritual e o saber;
- Despertar para o problema vocacional, interessando-se pela análise objetiva de suas condições pessoais de desenvolvimento e atuação;
- Ter uma noção relativa mas suficientemente exata de suas potencialidades e limites;
- Definir-se como membro de uma sociedade, assumindo a responsabilidade de um desempenho consciente, responsável e cooperativo;
- Definir-se em termos vocacionais, pelo menos localizando um campo preferencial de atuação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O aluno será capaz de gradualmente:

- a) Ler um texto com espírito crítico e entendê-lo suficientemente; adquirir o gosto e o hábito da leitura e informação; desenvolver o vocabulário passivo;
- b) Identificar os elementos que compõem um texto jornalístico; compor reportagens, entrevistas e editoriais; ler e resumir textos jornalísticos; desenvolver a expressão oral e a criatividade;
- c) Conhecer e assimilar a estrutura da língua e sua nomenclatura; escrever corretamente certas palavras que apresentam dificuldades gráficas;
- d) Ler, reconhecer e entender um texto literário: conto, crônica e romance; reconhecer o sentido denotativo e conotativo das palavras; identificar a polissemia da linguagem; ler e/ou escrever textos literários;
- e) Identificar a estrutura de um texto em verso; comparar e reconhecer alguns recursos estilísticos; comparar poetas de estilos e movimentos literários diferentes; ler e escrever textos poéticos;
- f) Ler e compor textos narrativos, descritivos e dissertativos;
- g) Incorporar ao seu vocabulário ativo palavras novas e delas dispor corretamente; reconhecer os elementos de formação de palavras e alguns radicais gregos e latinos; conhecer brevemente as origens da língua portuguesa;
- h) Identificar os elementos que compõem um texto de propaganda e analisar sua influência;
- i) Conhecer as funções da linguagem; distinguir os diferentes casos de colocação pronominal e empregá-los adequadamente;
- j) Conhecer alguns casos de concordância e regência.

CONTEÚDO

a) Classes de palavras – revisão; b) Termos da oração – revisão; c) Orações subordinadas e coordenadas; orações reduzidas; d) Introdução à Literatura: crônica; e) Conto; f) Elementos da narrativa; g) Conjunção integrante / Pronome relativo; h) Funções do pronome relativo; i) Poesia: métrica e rima; j) Signo: sinonímia/polissemia, denotação/conotação; k) Recursos estilísticos; metáfora, metonímia, sinédoque, prosopopéia; l) Dissertação; m) Romance; n) Formação de palavras: derivação e composição; o) Radicais gregos e latinos; p) Funções da linguagem; q) Flexões verbais; formas nominais; r) Casos de concordância e regência; s) Estilos de Época (noções); t) Colocação pronominal

RECURSOS

O presente projeto exigirá o uso de;

- a) Livro didático: *Estudos de Linguagem*, Lydia Bechara, K. Machado e Jeanete Beauchamp – 8ª. série, Editora Moderna
- b) Leituras extra-classe: *A 8ª. Série C* – Odette B. Mott; *Senhora* – J.
- c) Textos poéticos e narrativos complementares
- d) Textos de jornal, propaganda e outros cuja necessidade surgir durante as aulas.

AValiação

Provas objetivas, chamadas orais, seminários, redações, trabalhos em equipe. (Cf. Ficha de Observação do Aluno)

ESTRATÉGIAS

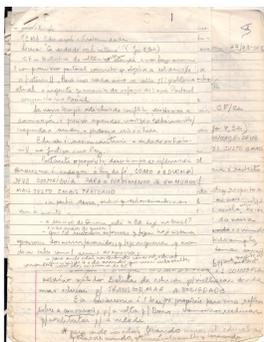
Leitura silenciosa, leitura dramatizada, aulas expositivas, emissão de opiniões com análise e crítica; aplicação dos conhecimentos adquiridos na elaboração de construções similares ou resolvendo exercícios; redações, seminários, debates, trabalho de pesquisa individual ou em grupo, leituras extra-classe.

RECUPERAÇÃO

A recuperação será concomitante ao processo da aprendizagem, reforçada pelo período previsto no calendário escolar.

(M.R. — 31/3/1982)

Althusser já havia me ensinado sobre as “maldades” dos “aparelhos ideológicos do Estado”. Acho que não tinha aprendido a lição em profundidade. Estava distanciada dos estudos e reuniões religiosas. Somente frequentava a Igreja com o marido. Mas o padre convidou-me para fazer uma palestra na Campanha da Fraternidade de 1982, cujo tema era “Educação e Fraternidade”. Aceitei hesitante e tentei conciliar as novas e as velhas teorias.



ANOTAÇÕES PARA PALESTRA

Tema: Educação e Fraternidade

Lema: “A verdade vos libertará”

C. F. — tentativa de voltar nossa atenção e nos fazer assumir um compromisso pastoral concreto que objetiva a solidariedade e a fraternidade.

— tempo cheio de conflitos, distâncias e dominações: é preciso aprender não só o beabá mas também a amar, a perdoar, a servir a todos.

— educar: construir verdadeira fraternidade na Justiça e na Paz.

— nesta Quaresma, indagar: COMO A EDUCAÇÃO DEVE CONTRIBUIR PARA O SURGIMENTO DE UM MUNDO MAIS JUSTO E FRATÉRNO?

— outros questionamentos:

— a serviço de quem está a educação hoje?

— nas mãos de quem?

— que educação receberam as pessoas que fazem hoje sistemas opressores dos menos favorecidos, que fazem guerras, que usam do seu saber como uma arma de opressão?

— para onde estão nos levando nossas relações educativas?

— que visão de homem e de mundo, que currículo oculto comandam nossos atos e os rumos da educação?

— educação formal e informal

— influência de persuasão dos meios de comunicação de massa

— para construir a verdadeira fraternidade na Justiça e na Paz, precisamos estar cientes de que educar pressupõe uma conversão, um mudar de vida, não só no sentido individualista de melhorar na vida mas fazer da educação um agente de transformação da sociedade

— para isso: refletir à luz do Evangelho com critérios divinos. Só se renova o que se conhece. Toda história da Salvação é na verdade uma proposta educativa de Deus com os homens — uma educação HONESTA.

(M.R. — 24/2/1982)

A vida doméstica continuava difícil. A recessão e o desemprego grassavam, e o marido somente conseguia “bicos”. Mal dava para ler e escrever minhas coisas: apenas as da escola e as da pós-graduação. Por sorte o marido tinha que viajar, e eu aproveitava noites e finais de semana para pôr em ordem as tarefas. Nos momentos de maior solidão, dava-me ao luxo de algumas anotações e cartas à família.

Mamãe,

Como hoje é domingo e nada tinha de urgente para fazer, está dando tempo de escrever. Quando tivermos telefone, vai ficar mais fácil ligar para vocês. Ou talvez até voltemos para morar aí, as coisas são mais fáceis. Quem sabe?

A vida vai bem. Não há com que se preocupar. O C. tem viajado bastante e está ganhando razoavelmente bem. Com a mudança de escola fiquei sem receber uma parte do salário. Mas mês que vem se acerta. E sua aposentadoria? Já saiu? Conseguiu se aposentar como assistente de diretor?

Os problemas de saúde já se ajustaram. Estou dando aulas de manhã e à noite. À tarde vou à Unicamp ou faço algum trabalho de casa, pois estamos sem empregada doméstica. (Bons tempos aqueles de república, hein?) E de fim de semana estudo.

Acho que desta vez está dando certo o curso de pós-graduação. Trabalhar com educação está sendo melhor e mais proveitoso do que com Teoria Literária. Estou entusiasmada com meus cursos e trabalhos. Pena que me falte tempo e espaço para me dedicar mais. O serviço de casa absorve muito tempo e não pode ser adiado. Com o tempo as coisas se ajustam. Certamente vem aí outra greve de professores. Quem sabe o FMI se sensibilize e ajude a nós também...

Fomos convidados para fazer encontro de casais. Estamos aguardando marcar a data. Vai ser bom.

Lembranças a todos. Abraços.

(M.R. — 5/3/1983)

Era tempo de reorganização da sociedade civil brasileira e de usar do direito a reunião e manifestação.

Durante as disciplinas do Mestrado, conheci pessoas novas entre as quais algumas que compartilhavam de minhas preocupações. Já participava há algum tempo da recém-fundada Associação dos Professores de Língua e Literatura (APLL) e passei a me envolver em uma pesquisa, por volta do final de 1983, sobre livro didático, na Fundação para o Livro Escolar (FLE), órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Analisanos aproximadamente 60 livros de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, em circulação na rede pública estadual de ensino, e chegamos a conclusões, expostas em seminários, sobre a qualidade duvidosa desse tipo de material impresso e suas relações com a desvalorização do professor, os problemas do ensino de Português, como decorrência da Reforma de Ensino e da pauperização da escola e da sociedade.

Nessa análise, evidenciou-se, também, a influência decisiva do livro didático no cotidiano de professores e alunos, definindo, na prática, os rumos

do processo de ensino-aprendizagem e apontando questões sobre as raízes dos problemas de leitura e escrita dos alunos.

Sob a coordenação da professora Dr^a. Suzi F. Sperber, a equipe se organizou para a análise. Havia uma coleção de Domingos P. Cegalla, para as quatro primeiras séries do 1º. grau. Já sabia o que viria; seria melhor experimentar autores novos. Mas não havia grandes novidades... Nem haveria. Em 1985 seria lançado pelo governo federal o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que iniciaria a distribuição gratuita de livros, para as escolas públicas de todo o território nacional, com livre escolha pelos professores e libertina concorrência das editoras, com os mesmos tipos de livros que questionávamos.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Mundo Mágico – Lídia M. de Moraes; Mariana de Andrade

Livros 1, 2, 3 e 4 – Editora Ática

Repete-se, mais uma vez, o velho modelo de distribuição do conteúdo por unidades estruturadas da seguinte maneira: texto, exercícios de estudo do texto, de vocabulário, gramática, composição e expressão artística.

Vamos analisar em 1º. lugar o texto e os exercícios correlatos de estudo desse texto e composição.

Temos aqui textos escritos pela autora especialmente para o livro, adaptações do folclore brasileiro, fragmentos de contos maiores e – a novidade – transcrições de textos escritos por alunos de curso primário.

De um modo geral, os textos são de pouca qualidade e não conseguem ultrapassar o lugar-comum que parece ser a norma estabelecida para o livro didático. O mais triste, porém, é a capacidade que tais textos têm de afastar o mágico, o lúdico e, conseqüentemente, o prazer da leitura. No texto "Era uma vez uma fada" (L1, p. 39), aparecem alguns ingredientes do conto de fadas tradicional: atemporalidade (Era uma vez...) e a fada, que na ilustração toma a forma estereotipada de fada com varinha de condão. Essa fada, no entanto, *compra* um passarinho "numa bonita gaiola", *usufrui* do seu canto e depois lhe *doa* a liberdade. Nada mais anacrônico: a exploração da sociedade de consumo não se coaduna com a imagem tirada da fantasia que durante séculos habita o mundo infantil. Nem a varinha de condão tem poder sobre o dinheiro e nem a fada é capaz de uma ação diferenciada: ao *comprar* ela se torna a *dona* do objeto de *consumo*, tem, portanto, o direito de explorá-lo enquanto quiser, para, ao final, satisfeita sua vontade, *deixar* que o pássaro voe...

Como se não bastasse tudo isso, o exercício de estudo do texto apresenta questões medíocres, e a composição, que é dirigida, tenta confirmar a ideia do texto, trocando a fada pelo aluno. Nada mais pobre...

Seguindo esse mesmo esquema de mediocridade na relação entre texto e composição, aparece no L1 p. 31 o texto "O Potrinho". Como se percebe, não há aí uma história. É feita apenas a apresentação dos personagens, perdidos no tempo e no espaço. Depois desse corte feito em cima de um texto ruim, a autora propõe, no exercício de composição: (L1, p. 33) que se conte uma *história* sobre a gravura, e sugere ao professor que os alunos reescrevam o texto inicial, trocando os animaizinhos e o local. Ora, existe aí, no mínimo, um erro. Está-se passando como modelo de história um mero fragmento de um péssimo texto. E pede-se à criança que seja fiel a esse modelo, só podendo trocar os animaizinhos que, por sua vez, já são apresentados pela gravura! Como podemos querer que o aluno expresse seu pensamento e fantasia através da tal escrita, se por trás do autoritarismo do modelo só existe a pobreza e a mediocridade?

Voltando à questão do estereótipo, uma constatação digna de nota é o fato de os textos e os autores serem, freqüentemente, os mesmos de coleção para coleção, de diferentes autores e diferentes editoras. Vejamos alguns exemplos de textos já encontrados em várias outras coleções analisadas: "O galo vaidoso" L1, "O vestido de Laura" L2, "O galo que logrou a raposa" L2, "As fadas brincam de modelagem" L3, "Laura" L3, "O cão e a senhora" L3, "A arca de Noé" L3, "A ilha perdida" L4, "Atíria" L4, "A terra dos meninos pelados" L4, "O menino azul" L4 etc. etc. ...

Ficam, para nossa perplexidade, algumas dúvidas. Quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha? Será um livro didático cópia do outro, ou foram todos os autores à mesma fonte? Se essa segunda hipótese for verdade, será que é tão restrita assim a produção de textos para crianças? Ou será que a fórmula que aparentemente deu certo foi a mais fácil de ser vendida, como se nada de novo pudesse ser feito?

Novamente os poucos poemas que aqui aparecem não são sequer trabalhados na sua especificidade literária. (Outros sequer podem ser considerados "poemas", quanto mais "literários!") Vejamos um exemplo de poema descaracterizado no L2 p. 44 com seu correspondente exercício de estudo do texto. Há alguns poemas bons, mas passam despercebidos devido ao pouco caso com que são trabalhados. Ex: L3 p.18 e L4 p. 58.

Há algumas tentativas de avanço que gostaríamos de registrar ainda que pesem suas limitações. Existem textos que têm continuidade na unidade seguinte: "O cata-vento" L2 e "O bosque perdido" L3. Ainda assim, são fragmentados, e os exercícios, diretivos e imbecilizados.

Outra proposta interessante é a apresentação de textos escritos por alunos das séries em questão. Mas o que pode parecer um avanço só nos dá mais certeza da incompetência da Escola no que diz respeito à aprendizagem e conquista da livre expressão escrita e a respectiva competência para a "informação" e o condicionamento massificantes.

O que se vê nesses textos é a repetição dos lugares-comuns e da pobreza dos textos que constam dos nossos livros didáticos. A pretensa fala do aluno é simplesmente o resultado da introjeção dos modelos adquiridos na Escola. Por trás desses textos que falam do Dia das Mães e Dias dos Pais percebem-se apenas a voz e a autoridade do adulto, em vez da livre expressão da criança. Não é o seu mundo expresso mas sim aquilo que o adulto mandou que ela dissesse. E, ao entrar no livro didático, assumem a autoridade de "bons" textos escritos por aluno. Nada mais falso, nem mais triste. É o retrato claro e transparente do buraco em que se encontra o ensino em geral e o de Comunicação e Expressão em particular.

(M.R.— 13/4/1984)

Foi um primeiro momento de pensar mais diretamente nas relações entre os problemas da educação e os do ensino de Português. O conflito com o trabalho cotidiano aumentou; talvez o livro didático fosse um mal, mas necessário. Pelo menos até que as condições da escola, do professor, do aluno e da sociedade mudassem... Ou que surgisse outra proposta que juntasse educação e ensino da língua.

Meus planos de ensino foram sendo alterados, mas não consegui resolver problemas "de base".

PROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA SUBPROGRAMA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

INTRODUÇÃO

Não é fácil ser professor no Brasil, hoje. Mais difícil ainda é ser educador. Saber mostrar os caminhos sem conduzir obrigatoriamente por nenhum; educar sem colocar-se no lugar dos pais; adubar o solo, semear e cuidar da plantinha, sabendo que não irá saborear-lhe os frutos.

E a despeito de tudo que pesa atualmente sobre o profissional, é mister lembrar que o aluno é uma pessoa e como tal deve ser tratado e respeitado, mesmo que muito pese a revolta contra determinado sistema ou política educacional.

Nesse sentido, a Educação é pensada como um processo global que leve em conta o desenvolvimento integral do aluno. Não cabe mais, portanto, falar-se em con-

teúdos ou em métodos que se proponham revolucionários, enquanto a atitude do professor for conservadora. (A grande revolução é a mais antiga: a descoberta do outro.) Não cabe também falar-se em conteúdos curriculares estanques, provocando uma compartimentalização que, impedindo a visão do todo, acarreta sérios problemas de ajustamento, principalmente aos alunos ingressantes na segunda fase do 1.º grau.

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Ocupando um lugar de destaque nos currículos das escolas de 1.º e 2.º graus, nos cadernos dos alunos e nos exames de seleção, o ensino da língua materna traz características estruturais e peculiaridades conjunturais que exigem uma reflexão mais profunda por parte do professor que se proponha a uma ação mais consciente. Exige um repensar crítico.

- Qual a importância desse aprendizado para a apreensão de uma cultura nacional e de uma identidade pessoal?

- Como se insere no contexto das outras disciplinas do currículo?

E tantos outros questionamentos que vão surgindo à medida que o processo se dinamiza.

Enfim, o professor deve conhecer o seu papel, a sua realidade e a de seus alunos e ter claros seus objetivos. A partir daí, conteúdo, estratégia, metodologia vão surgindo. A participação do educando nesse planejamento que se processa ao longo de todo o ano é fundamental.

Por isso, este texto é apenas um esboço de uma proposta de trabalho. Um outro plano será escrito paulatinamente, na prática de um trabalho diário, que depende de uma avaliação e crítica constantes e de uma participação plena de professor e alunos. Só assim o plano poderá adequar-se à realidade a que se destina. Dentro desta perspectiva, segue agora o planejamento para o ano letivo que se inicia.

6.ª SÉRIE

Grau: 1.º Período: Noturno Ano Letivo: 1983

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a comunicação, que possibilitará emitir e receber mensagens, falando ou escrevendo, lendo ou ouvindo;
- Perceber o valor da comunicação, como expressão de seu mundo exterior e interior;
- Aprimorar a expressão oral, utilizando textos e atividades cujo conteúdo esteja relacionado à vida social e psicológica;
- Desenvolver as diferentes formas de comunicação escrita que se oferecem para observar, narrar e analisar a realidade;
- Participar do grupo social e questioná-lo;

- Adquirir o sentimento de amor à Cultura Brasileira, servindo-se de textos representativos para discussão de alguns problemas nacionais;
- Assimilar as estruturas básicas de comunicação lingüística, desenvolvidas nos exercícios estruturais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O aluno será capaz de gradualmente:

- 1) Entender a mensagem de um texto; enriquecer o vocabulário; desenvolver a leitura e dicção; perceber a correlação entre sinais gráficos e os aspectos fônicos; perceber a quantidade e a variação de intensidade das sílabas nas palavras;
- 2) Conhecer os elementos que compõem um poema; perceber a diferença entre as vogais abertas e fechadas, orais e nasais; distinguir e classificar as três posições da sílaba tônica; reconhecer e classificar os encontros vocálicos e consonantais e os dígrafos; conhecer as diferentes posições para se narrar um texto;
- 3) Conhecer os elementos da comunicação; fixar a grafia de algumas palavras; conhecer as flexões dos verbos; identificar e conjugar os verbos irregulares; rever classes de palavras;
- 4) Perceber diferentes formas de narrativas; observar e narrar fatos; mudar o foco narrativo de um texto; selecionar e resumir notícias representativas da atualidade;
- 5) Perceber pormenores do texto; desenvolver a pesquisa e a comunicação oral; conhecer alguns casos de concordância verbal; conhecer as regras de acentuação gráfica; desenvolver a leitura; desenvolver a organização temporal dos eventos e a coerência interna das frases;
- 6) Redigir trechos de diário; estruturar e ligar corretamente as frases; fazer corretamente a concordância entre os elementos da frase; reconhecer as funções dos termos da oração;
- 7) Identificar personagens; determinar e analisar atitudes e reações dos personagens, detectar características do tempo; detectar características físicas e psicológicas dos personagens, bem como descrever o ambiente físico;
- 8) Identificar e analisar as preposições; reconhecer as vozes verbais e perceber sua estrutura; conhecer a oração e o período.

CONTEÚDO

- 1) Verbos regulares e irregulares – tempos simples e compostos nos três modos;
- 2) Classes de palavras – revisão; 3) Classificação quanto ao número de sílabas e quanto à sílaba tônica; 4) Sequência lógico-temporal das ações; 5) Narrador e variações de ponto de vista; 6) Personagens: características físicas e psicológicas; 7) Sujeito e predicado verbal e nominal; 8) Regras de acentuação gráfica – ortografia; 9) Verbos transitivos e intransitivos – objeto direto e indireto; 10) Locução adjetiva e adverbial; 11) Adjunto adnominal; 12) Adjunto adverbial;

13) Preposição – contração e combinação; 14) Concordância verbal; 15) Aposto e vocativo

RECURSOS

O projeto em questão exigirá o uso de:

a) Livro Didático: *Estudos de Linguagem*, Lydia Bechara, Karia B. Machado e Jeanete Beauchamp - 6ª. série, Ed. Moderna

b) *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1.º grau - 5ª. e 6ª. séries*

c) Leituras Extraclasse:

Menino de Asas – Homero Homem – Ed. Ática

Aventuras de Xisto – L. M. Almeida – Ed. Ática

O Caso da Borboleta Atíria – L. M. Almeida – Ed. Ática

O Escaravelho do Diabo – L. M. Almeida – Ed. Ática

d) Textos de jornal, história em quadrinhos, revistas e outros cuja necessidade surja durante as aulas.

ESTRATÉGIAS

Leitura silenciosa, aulas expositivas, emissão de opiniões com análise e crítica; aplicação dos conhecimentos adquiridos na elaboração de construções similares ou resolvendo exercícios; redações; trabalho de pesquisa individual ou em grupo, leituras extra-classe.

AValiação

Provas objetivas, chamadas orais, redações, trabalhos em equipe.

RECUPERAÇÃO

A recuperação será concomitante ao processo de aprendizagem e reforçada ao final do ano letivo, conforme previsto no calendário escolar.

8ª. SÉRIE B

Grau: 1º. Período: Noturno Ano Letivo: 1983

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Tais objetivos já foram suficientemente descritos no projeto referente à 8ª. série A do período matutino.

CONTEÚDO

Classes de palavras – revisão; Acento tônico e divisão silábica – revisão; Encontros vocálicos e consonantais e dígrafos; Termos da oração – revisão; Período composto por coordenação e subordinação; Orações reduzidas; Colocação pronominal; Formação de palavras; Narrador e variações de ponto de vista; Personagem: características físicas e psicológicas; Variações do tempo narrativo; Características do ambiente; Delimitação de partes e/ou sequências narrativas; Processos de generalização e especificação de frases; Parágrafo informativo.

ESTRATÉGIAS

Leitura silenciosa, aula expositiva, redações, trabalho em equipe.

RECURSOS

O presente projeto exigirá o uso de:

- a) *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1.º Grau - 5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª séries*
- b) *Para Gostar de Ler* – vol. 7 – Ed. Ática

RECUPERAÇÃO

A recuperação será concomitante ao processo de aprendizagem e reforçada pelo período previsto pelo calendário escolar, ao final do ano letivo.

(M.R. — março de 1983)

Era mais fácil relacionar as novas concepções de educação com o ensino de literatura. Os estudos e discussões sobre leitura se intensificavam. Os Congressos de Leitura (COLE) e a Associação de Leitura do Brasil (ALB), fundada pelo professor Ezequiel T. da Silva, da FE/Unicamp, conquistavam espaço e repercussão. Havia farto material sobre o assunto e de várias perspectivas: ensino de leitura, relações com literatura, literatura infantil e juvenil, leitura e alfabetização, a análise do discurso e as múltiplas interpretações, entre outros. Comecei a investigar as relações entre literatura e escola por meio da questão da leitura.

Um outro ponto de equilíbrio balançava. Se havia uma certeza no mar de questionamentos, essa era a da eficiência e necessidade das leituras extra-classe, que, adequando-se ao gosto e interesse dos alunos, ensinando-os a analisar, preparavam-nos para um dia saborear a literatura, a boa, talvez no 2.º grau.

Na escola em que eu trabalhava tinha sido aberto o 2.º grau noturno, sob pressão da comunidade e com o apoio de alguns professores, inclusive eu. Precisava haver escolas de 2.º grau também para o aluno trabalhador. Passei a dar aulas para esses novos alunos e não deu outra. De novo, dava para usar somente o livro didático: rever gramática, estudar história da literatura e movimentos literários, decorar suas características, autores e obras, além da leitura de fragmentos de alguns romances e uns poemas representativos. Depois, prova, para ver quanto não tinham rendido. E já nem havia espaço para leitura extraclasse.

1^{as}. SÉRIES B e C

Grau: 2^a.

Período: Noturno

Ano Letivo: 1983

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a habilidade de comunicar-se com suficiente amplitude e eficácia no grupo social;
- Desenvolver o senso estético e o gosto pela arte;
- Ampliar a compreensão do fato literário;
- Consolidar as várias operações mentais: ordenar, classificar, analisar, sintetizar, relacionar etc.
- Participar do grupo social e questioná-lo;
- Obter elementos que possibilitem uma melhor compreensão e reflexão sobre o povo brasileiro e sua cultura;
- Propiciar condições para o aluno refletir sobre os valores culturais e padrões de comportamento, preparando-se para a elaboração consciente de sua escala de valores;
- Valorizar a pessoa humana, o universo material e espiritual e o saber;
- Definir-se como membro de uma sociedade, assumindo a responsabilidade de um desempenho consciente, responsável e cooperativo;
- Definir-se em termos vocacionais, localizando o campo de atuação e interessando-se pela análise objetiva de suas condições pessoais de desenvolvimento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O aluno será capaz de gradualmente:

- a) Familiarizar-se com o conceito de cultura;
- b) Conscientizar-se sobre o valor da linguagem, revendo o processo de comunicação e identificando as funções da linguagem;
- c) Distinguir linguagem denotativa de linguagem conotativa;
- d) Entrar em contato com a noção de texto literário e literatura;
- e) Ampliar os conhecimentos sobre verso e prosa; conhecer os elementos básicos do conto, romance e teatro;
- f) Ampliar os conhecimentos sobre a língua portuguesa e sua história;
- g) Conhecer e identificar os diferentes estilos literários;
- h) Rever regras de ortografia;
- i) Conhecer os Cancioneiros e a Poesia Trovadoresca;
- j) Conhecer as Novelas de Cavalaria;
- k) Obter conhecimentos mais amplos sobre formação de palavras e seus processos; reconhecer radicais gregos e latinos;
- l) Conhecer a poesia do Cancioneiro Geral; obter conhecimentos sobre o Humanismo em Portugal e sobre o gênero dramático, representado principalmente pelo teatro de Gil Vicente;
- m) Conhecer a literatura informativa sobre o Brasil;

- n) Conscientizar-se sobre o valor do Classicismo e a importância de Camões em sua poesia lírica e épica;
- o) Ampliar os conhecimentos sobre frase, período e oração; colocar-se em contato com uma visão mais ampla da estrutura da oração e seus termos;
- p) Familiarizar-se com o estilo barroco e adquirir conhecimentos sobre o valor de Gregório de Matos e sua obra;
- q) Conhecer a vida e obra de Vieira; entrar em contato com o Arcadismo e seu contexto cultural;
- r) Ampliar os conhecimentos sobre classes de palavras.

CONTEÚDO

- a) Cultura, arte e linguagem
- b) Língua, fala e funções da linguagem
- c) Descrição informativa e literária; conotação e denotação
- d) Elementos da narrativa, diferentes gêneros literários
- e) Níveis de fala, formação da língua portuguesa
- f) Divisão dos estilos literários; revisão gramatical
- g) Trovadorismo; estrutura das palavras
- h) As novelas de cavalaria; processos de formação de palavras
- i) Cancioneiro Geral; o teatro de Gil Vicente
- j) Literatura Informativa sobre o Brasil; radicais gregos e latinos
- k) Classicismo – Camões lírico e épico; frase, oração e período; termos da oração
- l) Barroco – Gregório de Matos e Padre Vieira
- m) Arcadismo – Tomás A. Gonzaga e Cláudio M. da Costa.

RECURSOS

O projeto em questão exigirá o uso de:

- a) Livro Didático: *Estudos de Língua e Literatura* – D. Tufano, vol. 1 – Editora Moderna
- b) Textos de jornal ou literários cuja necessidade surgir durante as aulas.

ESTRATÉGIAS

Leitura silenciosa, interpretação, aulas expositivas, pesquisas individuais e em grupo, emissão de opiniões com análise e crítica, aplicação dos conhecimentos adquiridos na elaboração de construções similares ou resolvendo exercícios, redações.

AValiação

Provas objetivas, arguições orais, redações, trabalhos em equipe.

RECUPERAÇÃO

A recuperação será concomitante ao processo de aprendizagem, reforçada ao final do ano letivo, conforme previsto no calendário escolar.

1ª. SÉRIE A

Grau: 2ª. Período: Matutino Ano Letivo: 1983

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Tais objetivos já foram suficientemente descritos no projeto relativo às 1^{as}. séries B e C do período noturno.

CONTEÚDO

Técnica de resumo; tópico frasal; ortografia; Elaboração da síntese; acentuação; Denotação e conotação; termos da oração; classes de palavras; Disposição do pensamento no parágrafo; pronominalização; nominalização; Planificação do texto; pronome apassivador; índice de indeterminação do sujeito; Discurso direto e indireto; orações interrogativas; pontuação; O verbo na construção da frase; oração subordinada adjetiva; funções do quê; Emprego do adjetivo; oração subordinada adverbial; graus do substantivo e do adjetivo; - Determinação do assunto; oração coordenada; correção de frases; Conceito de literatura; géneros literários em prosa; Era medieval: poesia trovadoresca/prosa de ficção; teatro medieval; Era Clássica; Barroco português; Arcadismo português/Arcadismo brasileiro.

RECURSOS

O presente projeto exigirá o uso de:

- a) Livro Didático: *Assim se escreve... Gramática, Assim escreveram... Literatura* – Leme, Serra, Pinho – EPU.
- b) Seleção de crónicas e contos e outros textos cuja necessidade surja durante as aulas.

ESTRATÉGIAS

Leitura e interpretação, aula expositiva, trabalho individual e em equipe, redações.

AVALIAÇÃO

Provas objetivas, arguições orais, redações, trabalhos em equipe, seminários.

RECUPERAÇÃO

A recuperação será concomitante ao processo de aprendizagem e reforçada pelo período previsto no calendário escolar, ao final do ano letivo.

(M.R. — 8/3/1983)

PROVA BIMESTRAL DE LPLB

1 - Dé o que se pede:

- a) uma palavra formada por aglutinação
- b) uma palavra formada por derivação prefixai e sufixai
- c) o significado dos prefixos das palavras a seguir: ateu – sinfonia
- d) o significado dos radicais em: claustrofobia – hemisfério

2 - O que é Literatura Informativa sobre o Brasil?

3 - Quem foi Gil Vicente, quando e onde viveu, e que movimento literário representa?

4 - Quais as principais características temáticas e formais da obra de Gil Vicente?

(M.R. — 27/4/1983)

Do lado institucional, a aparência das coisas ia mudando. Caminhávamos para um aprofundamento da inflação, e as condições de vida e salário da população degeneravam-se mais rapidamente. Mas acalentavam-se sonhos. O então governador eleito do estado de São Paulo, com sua proposta de gestão democrática, propôs mudanças também para a educação por meio do secretário dessa pasta, Paulo de Tarso. Instalou-se um Fórum de Educação e propuseram-se discussões dentro das escolas sobre os problemas e as alternativas de solução para o ensino público de 1º. e 2º. graus. Entregaram para nós o *Documento n. 1* e tivemos espaço obrigatório para reunião, enviando depois os resultados para serem afunilados pela Secretaria e transformados em “medidas práticas”.

Em muitas escolas, a discussão foi um caos. Depois de tantos anos caídos, os professores não tinham bem claro que ordem de problemas atacar primeiro. Havia os que defendiam a volta do júbilo, da 2ª. época, das notas em vez de conceitos e até a inclusão nos currículos de disciplinas como Educação para o Trânsito.

O aprendizado da democracia e da participação me parecia complicado. E se as propostas fossem discrepantes entre si? E se fossem incoerentes com uma proposta de educação libertadora? O secretário havia alertado que nos ouviria, para depois fazer...

Em nossa escola, as discussões revelavam os diferentes níveis da consciência e envolvimento com a educação. Por ser professora de Português, fiquei incumbida da redação final do texto e pude “limpar” o que julgava absurdo, após ter persuadido os colegas.

CONTRIBUIÇÕES PARA CRIAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

(após leitura e discussão do *Documento n. 1*)

(...)

Autonomia do professor em nível de escola:

- poder de decisão no Conselho de Escola, tornando-o deliberativo

- reuniões mensais ou quando necessário
- reuniões pedagógicas: usar o espaço das reuniões para discussão e troca de experiências pedagógicas para valorização profissional do professor
- dar livre vazão para as potencialidades criativas do aluno e do professor, incentivando a comunidade através de atividades de lazer e outras atividades culturais; assim, através da autonomia decisória, comunidade, professores e alunos serão responsáveis pelo seu próprio trabalho (p. 15)
- reativação do Centro Cívico, insubstituível oportunidade de entrosamento, discussão e participação dos alunos, contribuindo para sua formação integral, que não se esgota dentro de mera transmissão e recepção de conteúdos
- transformação da APM em instrumento de ligação entre escola e comunidade.

Situação do Magistério:

- não se melhora o ensino degradando seus responsáveis diretos (p. 9)
- reestruturação da jornada de trabalho, diminuindo a jornada base e aumentando o número de horas-atividade, proporcionalmente a esta jornada, para que o professor possa ter uma atualização profissional e melhor programação de suas atividades
- eliminação da progressão funcional através da GRADE (avaliação do desempenho docente), devido ao seu caráter competitivo, individualista, o que contribui para a desunião da classe
- férias integrais em janeiro e julho, devido à sobrecarga de trabalho a que é submetido o professor
- melhoria da remuneração do professor, contribuindo para a dignificação profissional e compensando as perdas salariais dos últimos anos
- progressão funcional automática em todos os níveis da carreira do professor
- redução de cinco para dois anos do tempo necessário para incorporação de jornada para efeito de aposentadoria
- contagem de tempo em dias corridos para todos os professores
- opção anual para ampliação ou redução de jornada
- remuneração das reuniões quando realizadas fora do horário de trabalho do professor
- melhor remuneração para aulas do curso noturno
- fim da posse de professores efetivos no meio do ano letivo

Planos de melhoria de ensino:

- máximo de trinta alunos por classe
- material adequado: laboratório, biblioteca, recursos audio-visuais
- cursos de atualização promovidos pelo Estado
- reformulação dos cursos noturnos e discussão do currículo, com vistas a uma adaptação à clientela

- revisão dos currículos de 1º. e 2º. graus, prejudicados com a implantação da Lei 5.692, gerando um caos pedagógico. Neste sentido é imperativo o retorno da Sociologia e Filosofia nas escolas de 2º. grau e Geografia e História no 1º. grau.
- repensar a posição do professor ACT na tentativa de incluí-lo no quadro do magistério com todos os direitos de um funcionário público (férias, vínculo com a escola...)

Enfatizamos também que esse Documento n. 1 deve ser obrigatoriamente discutido por diretores, especialistas em educação, professores, comunidade e entidades representativas do magistério.

(Síntese das discussões na escola, feita por M.R.— 1983)

Várias mudanças vieram com essas discussões. Continuávamos ganhando mal — tivemos apenas uma ligeira reposição de perdas salariais durante esse governo — mas acrescentamos novas bandeiras de luta ao nosso movimento. Conseguimos, depois de muita negociação, o Estatuto do Magistério, e iniciaram-se mudanças no nível pedagógico: Monitoria de Ensino, implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, propostas curriculares, cursos de reciclagem periódicos etc.

Também no país se vivia certa euforia com a campanha “Diretas já” para substituição do presidente militar, João Batista Figueiredo. Comecei a participar dos comícios e manifestações e me sentia pela primeira vez fazendo história. Depois desses momentos de “civismo de esquerda”, bebíamos em turma nos bares, e os mais velhos discutiam o passado, sobre o qual fui aprendendo mais um pouco.

O sonho se frustrou com a rejeição da emenda sobre eleições diretas pela Câmara dos Deputados, sob coação da Presidência da República. E se preferiu jogar as energias de mobilização no mal menor, Tancredo Neves, enquanto se esperavam as mudanças de fato...

Por essa época eu frequentava uma das últimas disciplinas da pós em Educação. Sentia-me provocada pelas leituras e pelo professor, Milton José de Almeida. Brigava. Ainda queria resistir a abandonar as ideias por tantos anos cultivadas. Foi quando conheci outra grande paixão: *Lógica Formal e Lógica Dialética*, de Henri Lefèbvre. Esse susto demorou mais a ser assimilado. Virou meu livro de cabeceira durante anos. Até descobrir que o que se colocava em xeque não eram só os conteúdos dos textos e do pensamento, mas também os métodos de raciocínio. Ou melhor, que na lógica dialética,

não havia possibilidade de dissociar conteúdo de forma, e que o que se pensava estava diretamente ligado aos modos de pensar, a uma lógica de visão do mundo. Sobre a qual não bastava falar: era preciso vivenciar também os modos de pensar, sentir, querer e agir também eram ideológicos. Tudo era. Esse conceito não servia para muito mais coisa: cheirava à tautologia.

Essas reflexões me ajudaram a formular melhor o abalo de minhas certezas e instigaram-me à proposição de caminhos para a dúvida metódica: não mais “ou... ou”; mas “nem...nem”...

- a gramática se baseia na lógica aristotélica: categorização do mundo em substância e predicados

- tomar cuidado com as oposições propostas pela lógica formal -

ex: mediato X imediato

concreto X abstrato

- dividir o mundo em abstrato e concreto é dicotomizar o mundo: postura metafísica e religiosa

- o concreto e o abstrato no substantivo serviam para uma lógica e uma realidade

- devem ser vistos assim: concreto — aparência

abstrato — a percepção maior dessas coisas: entendimento do concreto

- as dicotomias precisam ser vistas dialeticamente e não abolidas

- análise e síntese: não podem ser separadas

- se só fico na síntese, fico apenas no domínio da abstração, da generalização: domínio teórico da ideologia

- nessas dicotomias se faz teoria — modelos abstratos gerando outros modelos

- se só ficar no mediato, concreto, análise, partes, fico no campo da vida cotidiana, da aparência

ex: o domínio do trabalho abstrato e do trabalho manual

o trabalho da teoria é o da dominação burguesa, é o domínio da gramática

- abstrato e concreto são conceitos usados politicamente

- dialeticamente: deve-se enxergar um no outro para se desvendar o que está por trás da falsa consciência

- a síntese é a parte que se coloca como todo; na verdade é parte do todo

- lembrar do princípio da não identidade e do terceiro excluído

(Do caderno de anotações de M.R.— 9/1/1984)

Um pouco cansada de ficar discutindo a visão redentora ou reprodutora da educação e da escola e as ideologias subjacentes aos textos didáticos, resolvi transformar minhas dúvidas em projeto de pesquisa e encaminhar a dissertação de Mestrado. Que concluiria somente uns quatro anos depois,

porque não podia deixar de viver os desafios que a história finalmente me apresentava.

Foi lento e penoso o trabalho de elaboração dessa nova lógica e de sua vivência. Na escola, o cerco se fechava. Em gramática, não via solução coerente; em redação e leitura, não era apenas o conteúdo que precisava ser revolucionário. E agora, José?

Em casa, a situação não era muito diferente. O marido havia conseguido emprego. Abandonara a física e a fotografia e assumiu um cargo numa firma de computação. Mudamos para um apartamento alugado, distante da igreja que frequentávamos, e comecei a mudar o visual: cabelos curtos e crespos, novas roupas compradas, mobília nova na casa. A estética da indigência tinha envelhecido, estava “*demodê*”, ou melhor “*out*”. “*In*” era ser “*yuppie*”, bem-sucedido, e lutar pelo “*welfare state*”.

Havia me acostumado tanto à nova e agitada vida que não entendia por que o marido queria que eu largasse alguns afazeres e ficasse mais em casa. Não dava. Justo agora que estava tendo oportunidade de viver, de ter amigos, de compartilhar descobertas. Essa concessão eu não poderia fazer. Não pensava em filhos justamente para poder ser livre da casa...

Sentia-me perdida. O momento era ao mesmo tempo riquíssimo e dolorido. E se eu pirasse? Não. Antes tinha que encontrar respostas.

Há quanto tempo não escrevo! E tempo? A vida chama.

Tantas coisas, tantas mudanças!

Está tudo confuso, doidamente confuso.

Busco, busco incessantemente algo pleno que não sei onde está, não sei como fazer para encontrar, não sei o que é.

A M.A. me recomendou a análise. Fui. Me senti brochada. Tem hora pra começar e hora pra acabar. Posso estar no meio da frase que lá vem ele: bem, acabou. Porra, pensa que é assim? Que se mexe com as emoções da gente e se larga na metade? Autoritariamente? Estou desconfiada que o problema está na fundamentação teórica dele. É outra visão de mundo. Uma coisa meio alienada. Levei um artigo sobre psicanálise de uma perspectiva dialética para ele ler. Não quis. Disse que estávamos ali para falar de mim e não discutir teoria.

Será que ele não percebe que intelecto e emoção não estão separados? Mas estou puta mesmo é porque ele me mandou embora.

“Você está querendo dizer que eu não devo mais vir?”

“É, pode ser isso.”

“Realmente você fracassou como profissional. Não deu conta do recado, ainda que diga que eu é que sou a culpada. Adeus.”

Acho que o caminho é outro. Em vez de pagar para ser ouvida, com hora marcada, vou ficar com meus amigos, que dá mais certo. Emoções não são mercadoria.

Ou talvez ler e escrever. E viver.

“Longe se vai sonhando demais

Mas onde se chega assim?

Vou procurar o que me faz sentir

Eu, caçador de mim.”

(Do diário de M.R.— 5/9/1984)

NA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E
LETRAS: O CURSO SUPERIOR
(MARÇO DE 1972 A DEZEMBRO DE 1975)

O parto doloroso! A dor lenta e gradual! É sempre doloroso ser acordado, sacudido de um sono profundo e “repousante”. Você ao mesmo tempo o paciente, o assistente e a nova vida. Vê se desabrochar em você alguém muito pequeno ainda, esfregando os olhos e chorando pelo choque com a luz. Você — está vendo agora você. Aquela você, aquela realidade que o amor apegado ao ideal retardou e encerrou no frasco do sentimento. Mas a pressão foi grande. Explodiu a rolha. Destampou-se o vidro. É o sentimento do mundo, da realidade e de você. Sim, você existe e está crescendo em profundidade. E a revolta te angustia. A dor te cala — introspecção. “Há uma profunda diferença entre saber e viver.” Agora você. está vivendo o que sabia.

Oh, my love, for the first time in my life

My eyes are wide-open

Oh, my love, for the first time in my life

My eyes can see.

(...)

Everything is clear in my eyes.

John Lennon

(Do diário de M.R.— 10/5/1972)

Apesar de ter cursado o colegial na área de exatas, acabei entrando, sem “cursinho”, em Letras, no então “Instituto Isolado” da minha cidade (“Filha minha não sai de casa para estudar...”). Meu sonho era então aperfeiçoar meu Inglês e me tomar tradutora, intérprete ou secretária bilíngue de uma multinacional, profissões que começavam a virar moda.

Foi um grande prazer para meus pais ter o primeiro filho na faculdade pública: o prêmio de consolação para a classe média brasileira; o ensino superior como forma quase única de ascensão possível no processo de concentração de renda. Sem perceberem nessa alegria as marcas de uma matriz

teórica de cultura como instrumento de modernização e da multiplicação do ensino superior como chance de manter o apoio da classe média ao mesmo projeto de concentração de renda...

Mas não também sem medo, quando começaram a perceber que eu me tomara mais “rebelde” depois que entrei para a faculdade, que passei a me vestir mal, que tinha ideias revolucionárias e que não obedecia mais. Começava a me envolver com outros valores, outras causas, para agonia de um projeto em que meus pais investiram: para que tinha servido o sacrifício para eu estudar piano, línguas, costura, datilografia, para eu ser educada para me casar com um “bom partido”?

Com 17 anos, uma carteira de identidade e muitas ideias e sonhos novos, iniciava, com um pouco mais de suposta clareza, a trajetória de dissolução do vínculo placentário. Porém, não da inevitável dependência em relação aos códigos linguísticos, sociais e culturais dominantes.

Conforme eu pensava, tinha chegado o momento de viver tudo aquilo para o qual me preparara. Ao mesmo tempo que imaginava estar encontrando “suporte teórico” para explicar a vida...

Comecei a conhecer matérias novas, e a mais envolvente no primeiro momento foi Psicologia. Depois vieram os “dois grandes troncos” do curso: Linguística e Teoria Literária, como disciplinas maiores e mais abrangentes, às quais se articulavam as demais: Latim, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura Americana e Inglesa etc.

Os ventos da modernidade já haviam chegado até a nossa Faculdade. Todos comentavam, com expectativa, o final das obras do *campus*, retirado da cidade, com clima de estudo e meditação, que ficaria pronto para usarmos no ano seguinte. Abandonaríamos aquele prédio antigo e barulhento no centro. Que geração sortuda a nossa!

Também o campo das ideias já havia sido arejado e expandido. Um misto de estruturalismo, inatismo, neobehaviorismo e contracultura permearam nossos estudos, o daquelas “moçoilas casadoiras”, como costumava gracejar da nossa alienação o único rapaz da turma.

Literatura e língua são estruturas que se descrevem, com toda cientificidade possível, para se conhecer. Ou, talvez, para melhorar o desempenho linguístico e desenvolver competências inatas, a partir de estímulos ambientais e de motivações comunicacionais. O resto é “sociologismo” ou “huma-

nismo cristão” que não conseguem dar conta da especificidade dos fatos linguístico e literário. Tínhamos, portanto, de analisar os próprios conceitos, para separar o joio do trigo.

III

A LINGÜÍSTICA

1 - *Conceituação Geral* - A lingüística é uma ciência que procura determinar, com métodos próprios, a estrutura e a função da linguagem humana.

2 - *Objeto* - O campo de ação da lingüística é a linguagem, entendendo-se por este termo o sistema de elementos sonoros de que os homens se servem para comunicar seus sentimentos, volições e pensamentos. É também pela linguagem que os membros de um grupo social atuam entre si. (...)

(...)

(Se a linguagem é atividade mental e é capaz de expressar estados mentais, logo verificamos que linguagem e pensamento se relacionam estreitamente. Um depende do outro em larga escala. O pensamento só é exteriorizado pela linguagem.)

(...) *Escolas Estruturalistas*: O estruturalismo domina a lingüística moderna e toma feições particulares sobretudo se se pensa nos Estados Unidos em relação à Europa, a França principalmente. Esta corrente encara a língua como uma estrutura que é preciso descobrir e descrever, entendendo-se por estrutura a disposição dos elementos dentro do sistema, que forma um todo cujas partes são solidárias e interdependentes.

Borba, Francisco da Silva. *Introdução aos Estudos Lingüísticos*, São Paulo, 3ª ed., Editora Nacional, 1971.

Capítulo I

LITERATURA E ESTUDO DA LITERATURA

Devemos começar por estabelecer uma distinção entre literatura e estudo da literatura. Trata-se de duas actividades distintas: uma é criadora, uma arte; a outra; embora não precisamente uma ciência, é no entanto uma modalidade do conhecer ou do aprender.

(...)

... a investigação literária possui métodos válidos próprios, que nem sempre são os das ciências naturais, mas que, não obstante, são métodos intelectuais.

(...)

A teoria da literatura, como um "organon" de métodos, é a grande necessidade da formação literária de hoje.

Wellek, René & Warren, Austin. *Teoria da Literatura*, Trad. José Palia e Carmo. Lisboa, Publicações Europa-América, 1971, 2ª ed.

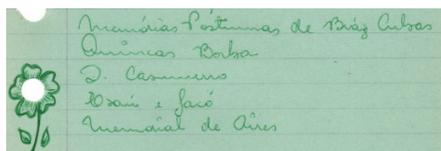
(Da biblioteca de M.R. — março de 1991)

A literatura parecia um pouco mais rebelde à teorização, o que nos obrigava ao estudo de várias correntes teóricas. E parecia não haver homogeneidade nem entre os professores.

O professor Dante Tringali, de Teoria Literária, insistia em que soubéssemos antes o que era literatura para depois analisarmos textos literários e escolhermos nossa linha teórica. Percorria uma visão panorâmica sobre a literariedade, desde os gregos até os formalistas russos e os estruturalistas. Lembro-me bem de sua empolgação analisando contos de Guimarães Rosa com as invariantes de Vladimir Propp.

O professor Fernando de Carvalho, de Literatura Brasileira, misturava existencialismo e sociologia no que me parecia uma análise sartreana de Machado de Assis, Lima Barreto e Guimarães Rosa, seus autores preferidos. Na minha cabeça, essas aulas se pareciam com as de Cultura Brasileira e suas discussões sobre as raízes do Brasil, por meio de Sérgio B. de Holanda, Mário de Andrade, Antonio Candido, Gilberto Freyre, Sílvio Romero, Eric Roll, J. Touchard e outros. Esses dois professores eram meio “marginalizados” na atenção das alunas, porque, dizia-se, não apresentavam método e a aula era uma bagunça.

Cinco livros de Machado que estão no mesmo nível de valor:



- 1 - *Memórias Póstumas de Brás Cubas*
- 2 - *Quincas Borba*
- 3 - *D. Casmurro*
- 4 - *Esau e Jacó*
- 5 - *Memorial de Aires*

(...)

(Aqui a modificação não é de valor — é na concepção do ser humano. Já desaparece o nihilismo dos outros; é só pessimista. O pessoal já é bem caracterizado.)

A unidade entre esses livros;

1 - Simboliza todo o processo existencial como o chocalho-chamariz atrás do qual se vai. E se alcançasse o chocalho não significaria nada. O homem é tão vazio quanto o chocalho.

2 - O personagem tem tudo para se realizar mas tudo vai por água abaixo. O personagem machadiano não vai atrás de nada. O objetivo vem de encontro a ele.

Leituras complementares:

Garcia Morentes — Lições Preliminares de Filosofia

Paulo van Tieghen — O Romantismo

Platão — A República

Aristóteles — Poética

E. Gilson — *A Filosofia Medieval*

Rousseau — *Emílio e O Contrato Social*

Nietzsche — *Assim Falava Zaratustra*

Vitor Manuel de Aguiar e Silva — *Teoria Literária*

Pode-se ler também obras literárias:

Iliada, Odisseia, Eneida, Divina Comédia (principalmente o “Inferno”), *O Príncipe, D. Quixote, Os Lusíadas, Ligações Perigosas, Fausto* (Goethe), *Educação Sentimental* (Flaubert), *O Vermelho e o Negro* (Stendhal), *Guerra e Paz* (Tolstoi), *Hamlet e Macbeth* (Shakespeare), *Crime e Castigo, O Caminho de Swan* (Proust), *A Metamorfose* (Kafka), *O Homem Revoltado* (ensaio) (Camus).

(Das anotações de aula de Literatura Brasileira — M.R. — 13/11/74)

Nas literaturas de língua inglesa, dada a dificuldade de alguns alunos com a leitura no original, os professores Mr. Durham e Leila contentavam-se com a leitura ter sido feita e com, pelo menos, a percepção e entendimento dos textos representativos de diferentes estilos de época.

Foi, porém, em Literatura Portuguesa que mais li e me aprofundei. O professor Jorge Cury seguia a cronologia da história dos movimentos literários e propunha algo relativamente simples: ler as obras indicadas. Depois, na aula, havia discussão. Os alunos achavam difícil, e era a maior tortura. Mas fui aprendendo a me expor e a ler para discutir e fazer análise literária.

ROTEIRO PARA LEITURA

A. Elementos:

1. Quanto à matéria:

a) enredo (é o desenvolvimento do tema: dentro da estória há o tema)

b) personagens

c) ambiente

d) tempo

2. Quanto à fatura:

a) técnica de composição

b) estilo

B. Princípios

1. De Coerência

2. De Verossimilhança

C. Significado:

Análise de um poema

Erros meus, má Fortuna, amor ardente

Em minha perdição se conjuraram

Os erros e a Fortuna sobejaram

Que para mim bastara o amor somente

*Tudo passei, mas tenho tão presente
A grande dor das cousas que passaram
Que as mágoas das iras me ensinaram
A não querer já nunca ser contente*

*Errei todo o discurso de meus anos;
Dei causa que a Fortuna castigasse
As minhas mal-fundadas esperanças*

*De amor não vi senão breves enganos
Oh! quem tanto pudesse que fartasse
Este meu duro Génio de vinganças!*
(Camões)

Maneirismo —> 1. expressão barroca / 2. emoção clássica

1. expressão barroca

a) adjetivos antepostos ao substantivo:

Uma Fortuna, grande dor, magoadas iras, mal-fundadas esperanças, breves enganos, duro Génio.

b) personificação:

Erros nem... se conjuraram

Magoadas iras me ensinaram

... a Fortuna castigasse

c) rima: adjetivos substantivos verbos (passado)

<i>ardente</i>	<i>amor</i>	<i>conjuraram</i>
<i>contente</i>	<i>enganos</i>	<i>sobejaram</i>
<i>presente</i>	<i>esperanças</i>	<i>passaram</i>
<i>somente</i>	<i>vinganças</i>	<i>ensinaram</i>
<i>castigasse</i>	<i>fartasse</i>	

d) verbos:

no pretérito: conjuraram, sobejaram, bastava, passei, passaram, ensinaram, errei, dei, castigasse, pudesse, fartasse. no presente: tenho (querer) —>

2º. quarteto

1º. verso —> sintagmas nominais

Deste levantamento, quanto à fatura do soneto, podemos perceber que;

- passado é dinâmico, enfatizado pelos verbos.

- presente é nulo, estático. Constitui-se uma apreciação, “um balanço do passado”.

- ação não parte do “Eu”, mas o atinge — essa ação parte dos conceitos gerados pela emoção do poeta (verbos na 3ª pessoa predominam).

- a anteposição da adjetivação durante o soneto reflete o estado anímico do poeta: aspereza e intersecção sêmica.

- através da rima: hoje o poeta que analisa o passado e vê um futuro sendo negado pela própria condição do passado.

- o “miolo” do soneto apresenta-se no 2º. quarteto:

já/nunca:

já — presente / nunca — futuro

passado x futuro a partir de visão do presente.

2. emoção clássica

O poeta nos mostra o amor não como o sentimento em si, mas uma síntese dos sentimentos do homem.

É uma auto-análise em função da análise do homem. Podemos perceber também através do “Eu” insistente do poeta (meu, minhas etc.), o “Eu” do homem. É o homem em face de si mesmo: agora que tudo passou nada lhe resta a não ser a dor do reconhecimento dos erros. É o homem aniquilado e angustiado frente à incerteza do futuro. É o mesmo homem impotente frente à Fortuna, esse duro gênio de vinganças, que impede a felicidade.

Nesse sentido podemos dizer que o maneirismo de Camões expressa-se na forma, na própria expressão como foi mostrado atrás, mas a emoção é sempre clássica, sempre enfocando os problemas universais do homem.

(Prova de Literatura Portuguesa — M.R. — 20/10/1975)

A partir das visões diferentes sobre literatura e análise literária, fui me empolgando com questões teóricas e transferindo-as para as leituras e as meditações “privadas”.

Hoje a discussão da aula de Teoria Literária era a obra de arte livre ou não. A obra de arte pode ser qualquer romance, qualquer quadro. Agora, se tem valor ou não é um ponto diferente.

*Bem, o artista é livre. O cientista já não, porque $2+2=4$, sempre. Mas em *Alícia no País das Maravilhas*, tudo é possível. Então é preciso que o artista faça parte do país das maravilhas para poder criar coisas novas e descobrir o desconhecido. É partindo de uma hipótese que se deduzem verdades. O cientista tem que ser livre para poder criar. É preciso então que o cientista se liberte dos limites de sua ciência e parta para o desconhecido. É preciso que ele não se bitole no que é e parta para o que talvez pode ser.*

Me lembrei da aula de Literatura Portuguesa. O professor estava dizendo que para a obra ser imortal o autor não pode se pôr nela, porque senão quando ele morrer, a obra, que era dele, morre junto.

Estou pensando em escrever algo nesse estilo. “O poeta é um fingidor.” Não falar de mim no que escrever; procurar falar de algo que eu fingirei sentir, algo que talvez pode ser.

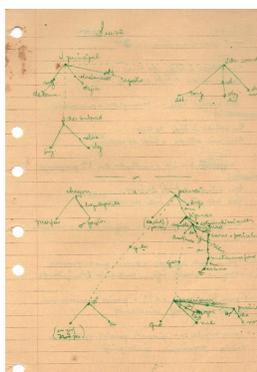
(Do diário de M.R. — 24/10/1973)

Os estudos de linguagem, apesar de parecerem “técnicos”, tinham seu charme. Fui descobrindo o que mais havia a estudar, além da gramática do ginásio e colégio: gramática histórica, semântica descritiva, fonética, estrutura da língua, semiótica e outros assuntos que estudava com afinco, sem saber muito bem por que precisava deles para ser secretária...

A ciência valia por si. Afinal, dizia-se, a arte engajada morre com o seu tempo: a verdadeira e imortal beleza está na arte pela arte... Ou na ciência pela ciência.

A fala como sintoma, como sinal e como símbolo. O pensamento tem que ser obrigatoriamente traduzido pela linguagem. A frase é uma estrutura gramatical; é um enunciado expresso por certos dispositivos formais, usados sistematicamente na língua.

Estrutura gramatical: são os dispositivos formais sistemáticos usados na língua para transmitir sentido.



“Marcela amou-me durante 15 dias e 15 contos de réis.”

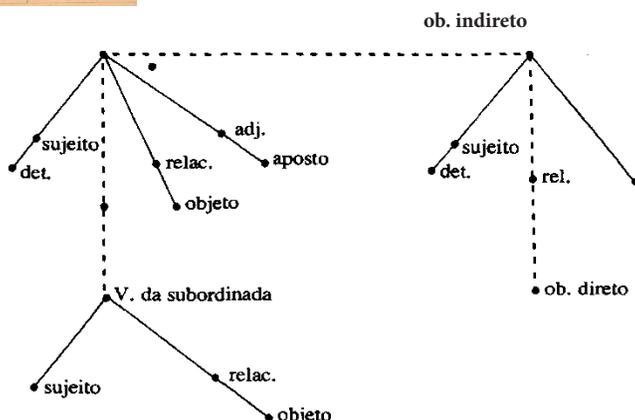
- interrompido paralelismo
- quebrada a simetria da estrutura
- assimetria que se reflete no plano estilístico

Linguagem da comunicação X linguagem da expressão (a literária)

FRASE

V. Principal

V. da coordenada

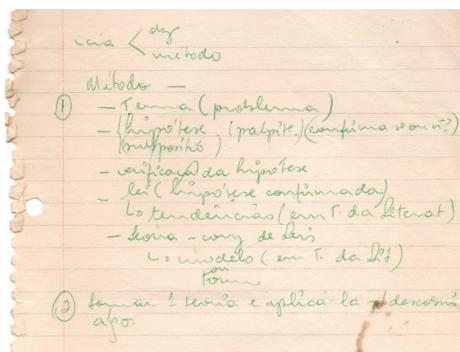


(Das anotações de aulas de Língua Portuguesa de M.R.— 1972)

Novas lições, novos conteúdos, novos métodos de raciocínio. O mundo organizava-se, e o pensamento científico e universal finalmente substituía uma visão ingênua da realidade.

Líamos Greimas, Jakobson, Ullman, Silveira Bueno, Mattoso Câmara, Aristóteles, Massaud Moisés, Saussure, Barthes, Eco, Croce, Soares Amora, Martinet, Claudel, Kayser, Dubois, Hênio Tavares, Antonio Candido, Alfredo Bosi, Todorov, Propp, Sérgio B. de Holanda, Forsters, Lubbock.

E aprendíamos como se faz ciência.



Para fazer ciência é preciso um objeto e um método.

MÉTODO

1 - Tema (problema)

Hipótese (palpite) (confirma-se ou não)

Verificação da hipótese

Lei (hipótese confirmada)

Teoria (conjunto de leis) (modelo ou forma em T. Literária)

2 - Tomar uma teoria e aplicá-la para descobrir algo.

(Do caderno de Teoria Literária de M.R. — 16/9/1972)

Era mais ou menos o que revelava o alardeado milagre econômico brasileiro. Estava sendo posto em prática o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento. A economia se ampliava, sustentada pelo crescimento industrial e os investimentos estrangeiros e estatais no Brasil. A “teoria do bolo” estava em alta com a ajuda do apagamento do passado. De novo, o futuro se impunha. Cientificamente.

Já se falava, no entanto, do vazio universitário pós-68. Havia vozes discordantes do sistema, dentro da faculdade. Vinham principalmente do “pessoal de Ciências Sociais”. Falavam em exilados professores, em presos políticos, em censura de jornais, nos contatos informais que tínhamos, quando não estávamos nos aplicando nas aulas ou preparando trabalhos e provas. E ficava ofendida quando nos chamavam de “alienadas”.

Mas era como se falassem de algo tão antigo, como se fosse aquele verossímil da literatura. De qualquer maneira, era preciso inventar o presente. E

para nós havia somente a perspectiva de preencher o vazio universitário com mais uma vez o estudo e a transgressão consentida.

A contracultura — ou ecos dela, como costuma acontecer nas periferias — ocupava os corredores ou as reuniões rápidas das poucas alunas que não estavam preocupadas com o casamento e tinham tempo para pensar e se desalienar.

Era uma posição meio informe, não de cultura de resistência à barbárie capitalista, mas de contestação de um passado individual que estávamos aprendendo a conhecer. Tínhamos então que ouvir, como um sermão, a doutrinação e provocação dos colegas mais velhos (e homens, na maioria) que estudavam Sociologia, Filosofia, História e “sabiam das coisas”. Alguns diziam-se anarquistas e pregavam a disseminação do “*épater les bourgeois*”.

Chegava, enfim, a consciência da necessidade das causas sociais, para pagar uma dívida antiga, uma culpa por ter ficado à margem da história e contribuído para a ditadura e manutenção dos burgueses no poder, dos militares no governo e para a concentração de renda com acirramento da luta de classes.

Vem, vamos embora
que esperar não é saber.
Quem sabe faz a hora
não espera acontecer

Geraldo Vandré

Se ouvires a voz do vento
Chamando sem cessar
Se ouvires a voz do tempo
Mandando esperar
A decisão é tua
A decisão é tua
São muitos os convidados
São muitos os convidados
Quase ninguém tem tempo
Quase ninguém tem tempo.

(Letra de uma canção religiosa)

(Das lembranças de M.R.— março de 1991)

Da tutela do Estado e da Família à da Igreja foi, então, um passo fácil e despercebido. A virada socializante como solução grupal para o desespero e a opressão, com seus estímulos à vida comum e fontes musicais inexauríveis, tomou-se, gradativamente, um outro referencial de mundo, a partir de 1972, quando participei do Treinamento de Liderança Cristã, a convite do namorado e sua mãe, que era muito católica.

Sentia o afã de cuidar da alma para ter a salvação, por causa de um pecado que precisava ser redimido. Em meio às trevas sociais, eu tinha encontrado a luz.

1 – ANOTAÇÕES PARA ADQUIRIR ALGUMA COMPREENSÃO DOS EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS QUE SE SEGUEM E PARA AJUDAR TANTO O QUE OS HÁ DE DAR, COMO O QUE OS HÁ DE RECEBER.

1ª anotação: A primeira anotação é que por estes termos, exercícios espirituais, se entende qualquer modo de examinar a consciência, de meditar, de contemplar, de orar vocal e mentalmente, e outras operações espirituais, conforme se dirá mais adiante. Pois, assim como passear, caminhar e correr são exercícios corporais, da mesma forma se dá o nome de exercícios espirituais a todo e qualquer modo de preparar e dispor a alma, para tirar de si todas as afeições desordenadas e, afastando-as, procurar e encontrar a vontade divina, na disposição da vida para a salvação da alma.

(...)

Porquanto o que sacia e satisfaz a alma não é o muito saber, mas o sentir e saborear as coisas internamente,

Loiola, Santo Inácio de. *Exercícios Espirituais*. (Orientação da tradução e anotações de Pé. Géza Kövecses SJ.)

(Da biblioteca de M.R. — março de 1991)

A (re)conversão não deixou de ser acompanhada de conflitos com o “pensamento científico” e uma autocrítica, que impunham, ingenuamente, a necessidade de referencial teórico para justificar a participação na fé e nos anseios de justiça social, sem derramamento de sangue. Comecei a organizar, então, uma consciência racional de Deus. Não era mais aquela religião alienada e mágica, com véus, terços e adoração de imagens. Tratava-se agora de uma fé esclarecida, de uma religião engajada na opção preferencial pelos pobres e na transformação da história como marcha do povo de Deus para a salvação.

Foi época de ler e estudar a Bíblia e sua exegese, os documentos da Igreja e, em particular, os da Teologia da Libertação, de tocar violão e órgão nos cultos religiosos e de evangelizar, buscando novos adeptos para a verdadeira vida, por meio da colonização espiritual.

Passei a ministrar palestras e cursos, para converter outros, e apreciava discorrer sobre personalidade e ideal, talentos, necessidades de consciência e liberdade para a transcendência.

Tentava conciliar a visão religiosa-cristã com a das leituras literárias. E descobri que, assim como era elogiada por escrever bem, também recebia aplausos por falar bem, por ter o dom da oratória. E esse dom de Deus eu deveria pôr a serviço da nova causa.

Quando for cristão, você vai seguir sempre em frente sem medo das pedras no caminho do poeta. E se tropeçar em alguma e cair, você vai logo se levantar e chutar essa pedra mesmo que lhe doa o dedão do pé; para desimpedir o caminho para os que estão ainda por passar e adverti-los contra as pedras traiçoeiras. (...) Porque nenhuma pedra no meio do caminho deixa de cantar a glória de Deus. Nenhuma coisa, nenhum animal se insurge contra a existência de Deus. Só o homem é o empecilho de si mesmo.

(...)

Se agora vocês virem um homem se afogando, não percam tempo dizendo: “A culpa é sua, deveria saber nadar.” Tire-o da água e ensine-o a nadar. E se ele não quiser aprender, você ainda deve convencê-lo e ajudá-lo a querer.

É preciso trabalhar. Mas que a ação não seja instintiva nem apenas reflexiva. Tem que ser a ação de um cristão. É ação vivida na fé: ver, julgar e agir. Olhar com amor e ver as necessidades do nosso próximo. Julgar à luz do evangelho. Ver os filhos dos homens que crescem e o reino do Pai que temos de trabalhar para construir onde o homem comum só vê acontecimentos frutos do acaso.

(Da palestra “Talentos” — M.R.— 18/2/1973)

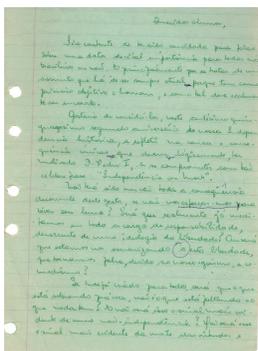
Essa primeira opção pública consciente passou a iluminar outras possibilidades e objetivar causas. A fome (física e espiritual) e as injustiças eram acidentes geográficos lamentáveis a serem corrigidos. E, para isso, era preciso primeiro transformar o homem e depois a sociedade.

Comecei a fazer trabalho de caridade cristã, visitando pobres aos sábados e domingos. Confortava-os, levando alimentos para o corpo e a verdade para a alma.

"O reino de Deus não é comida, nem bebida, mas justiça, paz e gozo no Espírito Santo." (Romanos 14, 17)

(Da biblioteca de M.R.— março de 1991)

Talvez por aí tenha começado a perceber a possibilidade de a educação ser uma forma de transformação e construção de uma sociedade fraterna, por meio de uma ação racional e planejada, *movida pela fé*.



DISCURSO PARA FUTUROS ALUNOS

Queridos alunos,

Fico contente de ter sido convidada para falar sobre uma data de vital importância para todos nós, brasileiros ou não. E principalmente por tratar-se de um assunto que há de ser sempre atual porque tem como primeiro objetivo o homem e como tal deve realmente ser encarado.

Gostaria de convidá-los, neste centésimo quinquagésimo segundo aniversário de nossa Independência histórica, a refletir na causa e

consequência únicas que devem logicamente ter motivado D. Pedro I a se comprometer com tão célebre frase: "Independência ou Morte."

Não terá sido em vão toda a consequência decorrente deste gesto, se não nos esforçarmos para viver seu lema? Será que realmente já meditamos em toda a carga de responsabilidade, decorrente de uma ideologia da liberdade? Ou será que estamos nos escravizando a esta liberdade, que tornamos falsa, devido ao nosso egoísmo e comodismo?

Se tudo foi criado para todos, será que o que está sobrando pra você, não é o que está faltando ao que nada tem? E não será isso o sinal mais evidente de uma não-independência? Não será esse o sinal mais evidente da morte das virtudes e do crescimento do verdadeiro homem, criado à imagem e semelhança de Deus? E nisso se nos afigura o que há de mais triste e deplorável em quantos dizem ter sabedoria: porque ignoram ser manipulados por aquilo mesmo que divinizam. São esses os piores porque são os que mais podem fazer pela independência, mas são os que mais se tornam dependentes de tudo que lhes causa prazer e glória.

Mas vocês que ainda são jovens, que ainda não definiram a direção de seu vôo, lembrem-se de nunca amortizar sua consciência e nem deixar adormecer seu senso crítico. Descubram o que há de maior em vocês, aquilo que os torna imagem e semelhança de um Deus que nos quer livres, e depois pratiquem até alcançarem a perfeição... Porque o Brasil só será independente, de fato, quando todos nós formos independentes.

Que, então, este seja nosso lema: "Independência de tudo que ainda nos prenda ao 'homem velho' ou morte resignada diante de uma vitória impossível (?)"

Mas será que se isso fosse impossível Alguém teria morrido numa cruz e ressuscitado livremente por amor à humanidade?

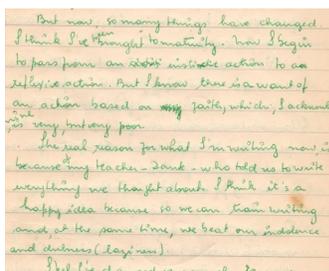
(Das anotações de aula de Língua Portuguesa de M.R. — 23/4/1974)

A vida privada continuava cheia de reflexões e contradições na tentativa de administrar os novos conflitos. Meu comportamento em casa com meus pais era mais cristão e paciente.

A crise econômica se aprofundava e chegávamos a ficar sem empregada doméstica. As tarefas eram divididas entre minha mãe e as três filhas. A mim cabia cozinhar, para complementar outra faceta de minha formação integral. Era eu quem fazia as compras diárias de acordo com o menu escolhido. Quando comprava carne, usava o plástico que a embrulhava para, depois de cuidadosamente lavado, encapar os livros que ia comprando.

O hábito de escrever se intensificou — apesar das poucas solicitações da faculdade — assim como o gosto pela música clássica e pelas leituras “livres”, que buscava agora na biblioteca da faculdade.

Organizava meus horários de modo a dar conta de tudo, entusiasmada com a disciplina de trabalho para superar as fraquezas do corpo...



But now, so many things have changed. I think I've brought maturity. Now I begin to pass from an instinctive action to a reflexive action. But I know there is a want of an action based on ~~my~~ faith, which, I acknowledge, is very, very poor.

The real reason for what I'm writing now, is because my teacher - Dink - who told us to write everything we thought about. I think it's a happy idea because so we can train writing and at the same time we can beat our indolence and dulness (laziness).

I feel I've changed very much. Eu me pus uns propósitos e tenho que vencê-los. É preciso força de vontade para vencer a morte de nosso "ser humano". Tenho que conseguir botar a razão e a inteligência para imperar sobre meu corpo. Tenho que ter espírito crítico e sabedoria para discernir entre o Bem e o Mal.

*"Mudam-se os tempos,
Mudam-se as vontades..."*

But now, so many things have changed. I think I've brought to maturity. Now I begin to pass from an instinctif action to a reflexive action. But I know there is a want of an action based on faith, which, I acknowledge, is very, very poor (mine).

The real reason I'm writing now is because of my teacher of Teoria Literária, who told us to write everything we thought about or dreamed. I think it's a happy idea because so we can train writing and at the same time we can beat our indolence and dulness.

I feel I've changed very much. Eu me pus uns propósitos e tenho que vencê-los. É preciso força de vontade para vencer a morte de nosso "ser humano". Tenho que conseguir botar a razão e a inteligência para imperar sobre meu corpo. Tenho que ter espírito crítico e sabedoria para discernir entre o Bem e o Mal.

Venho descobrindo coisas tão interessantes e deslumbrantes, através do pensar, das leituras e das reuniões de estudo com o pessoal do TLC, lá nos porões da Igreja Matriz. São coisas elementares em que nunca havia pensado. Tive que reformular

todos os meus pensamentos (e ainda faltam tantos a reformular...) porque eles estavam furados pacas.

Um deles era a idéia de Ressurreição. Todo aquele meu desprezo pela matéria estava furado; a Ressurreição será também do corpo, segundo Boff. Mas para isso tive que reformular meu conceito de alma; agora, para mim, alma não é só aquele pedacinho que eu imaginava talvez na mente, sei lá, ou no coração. É como a forma do nosso corpo só que desprovida da parte física. E ressurreição será totalmente libertação das limitações deste mundo; não haverá pobreza, nem necessidade de satisfazer nenhum tipo de apetite; os corpos não errarão nus como no inferno de Dante; seremos a comunidade igualitária ideal. Mas só os puros de espírito, como o parvo de Gil Vicente, se salvarão. Não haverá necessidade de amor de carne, seremos castos, seremos o Homem como ele realmente deve ser: “à imagem e semelhança de Deus”. Não podemos permitir aqui que transformem nosso corpo num covil de ladrões. Marilyn Monroe chegou a ver isso e pôde se arrepender... Mas era tarde.

Vi também que o tempo é consequência de nossa limitação enquanto homens-es-cravos-do-pecado e que o tempo não existe para Deus. Deus é como que um espectador, que admira o mundo que ele criou e contempla os homens a fazerem sua própria história e a história da humanidade, sem poder intervir em nada, apenas mostrando o Bem, por nos ter dado liberdade. Ele é o Homem Perfeito para onde todos nós convergimos e de quem nos separamos através do pecado original.

Ultimamente vi-me frente a um problema que nunca me tinha ocorrido. De repente me pergunto: O que é FELICIDADE? O que é UTOPIA?

Seria talvez, a paz total de se saber no Cristo, livre de tudo que possa nos escravizar?

(...)

Talvez eu já esteja aprendendo que os contratemplos e as desavenças são para nós como que a poda feita pelo jardineiro zeloso para preservar os bons frutos e livrar a árvore de elementos que a impeçam de crescer. E esse material supérfluo tenho de saber transformá-lo no esterco útil à fertilização da nossa terrinha.

(...) Enquanto houver esperança, há vida.

(Do diário de M.R. — 30/5/1973)

Um pouco cansada da monotonia das questões discutidas nas disciplinas obrigatórias que fazia, resolvi experimentar novos professores e novos assuntos em outros cursos, aproveitando as disciplinas eletivas. Escolhi Psicologia Social, do curso de Pedagogia, e uma outra, no de Ciências Sociais, que tratava de utopias.

Na primeira fiquei encantada com uma discussão sobre “ser líder” e que características tinha esse tipo humano. Comecei a achar que tinham razão as pessoas que diziam que o país ia mal porque faltavam líderes positivos como Kennedy, Luther King, e me preocupei em pôr em prática o que havia

aprendido sobre a vida em comunidade e o papel de cada um. Se Deus tinha me dado esse dom também, eu precisava descobri-lo e cultivá-lo.

No curso sobre as utopias, em Ciências Sociais, não consegui me envolver muito. Era difícil, como as coisas daqueles colegas chatos. Era preciso erudição. Mas pelo menos havia uma lista de livros — alguns de literatura — para ler e comentar, dentre os quais me lembro de *A Cidade do Sol*, de Tommaso Campanella, *Paradise Lost*, de Milton, *Brave New World*, de Aldous Huxley, e *A Utopia*, de Thomas Morus. Nas aulas em que os discutíamos, eu me sentia menos um peixe fora d'água. E podia fazer frente aos colegas que cochichavam me gozando por eu acreditar em Deus. Mas não ousavam discutir comigo, na aula, que a religião é o ópio do povo, como faziam fora dela. Talvez fosse difícil discutir esse tipo de alienação em aulas sobre utopia. Cada um escolhe as suas, pensava. E para mim a vitória tinha sido entrar no espaço dos revolucionários e anarquistas.

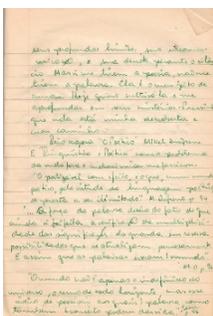
A necessidade de ler, continuei satisfazendo-a desordenadamente. Nadava com a maré das necessidades e contradições e ganhava-me quem primeiro se propusesse a satisfazê-las.

Comecei a organizar as leituras e uma minibiблиотеca e a anotar tudo que me apaixonasse. Havia cadernos inteiros com sonetos de Vinícius de Moraes, poemas de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Murilo Mendes, Jorge de Lima. Assim como trechos de livros de Herman Hesse, Aníbal Machado, Almeida Garret, Henri Charrière, Jean Paul Sartre, Françoise Sagan, Clarice Lispector, Lygia F. Telles, Gabriel G. Márquez, George Orwell, Érico Veríssimo, Antonio Callado, Machado de Assis, Richard Bach, Tristão de Ataíde, Daniel Defoe, Jonathan Swift, Shakespeare, as irmãs Brontë.

Muitos livros eram indicados pelo professor Jorge Cury, não apenas por causa das aulas de Literatura Portuguesa, mas por ele ser também meu “pai espiritual” e participar de nossas reuniões de estudo bíblico. Com ele conheci a poesia da religião e filósofos e escritores católicos. E aprendi o sarcasmo e a ironia, sem pessimismo, de um cristão mais velho que nos alertava: os jovens incendiários de hoje serão bombeiros amanhã; logo estarão bem empregados, serão médicos, engenheiros, físicos, professores e esquecerão os pobres: nenhuma classe é suicida.

Nos cadernos havia também impressões sobre os filmes mais marcantes: *Teorema*, *Eugênia Grandet*, *O jardim dos Finzi Contini*, *O mensageiro*. E sobre peças de teatro: *Aquele que diz sim*; *aquele que diz não*, *O primo da Califórnia*, *A vinda do Messias*, a maioria vista por meio de promoções da faculdade.

Nessa época, ganhei do namorado “firme” minha primeira vitrola portátil e passei a ouvir Chopin, Beethoven, Tchaikovsky e Wagner, em discos emprestados de um tio dele. Passaram a ser as músicas preferidas para minhas meditações e me proporcionavam certo silêncio interior na confusão da família.



Amadurece em mim a poesia latente. Sinto agora a necessidade de teorizá-la, estudá-la, agora que já delinheo seus profundos limites, sua incomunicação e sua derrota do silêncio. Não me tirem a poesia e a palavra. Elas são dom de Deus e liberdade do espírito. Com elas posso me sentir livre mesmo dentro de uma prisão.

A poesia é meu jeito de amar e lutar contra as injustiças. Hoje quero cultivá-la e me aprofundar em seus mistérios e belezas. Pressinto que nela está minha descoberta e meu caminho.

Leio agora *O Poético* — Mikel Dufrene — e “Linguística e Poética” com o problema da metáfora e da metonímia que me fascinou.

(...)

“O mundo não é apenas o indefinido do universo, o recuo de todo o horizonte, mas esse viveiro de possíveis aos quais uma palavra como também um conceito podem dar vida.” (M.D. p. 96)

(Do diário de M.R.— 19/6/1974)

Já começávamos a viver, no país, as propostas de desenvolvimento com segurança decorrentes de uma nova “teoria política”: a da distensão lenta e gradual propalada pelo presidente Geisel. Era necessário substituir o tema do “milagre” — que não estava dando mais certo — por um novo, mas que não deixasse a nação no descontrole. Uma “democracia relativa”.

Eu ousava insuflar e propagar a revolução do comunismo mais autêntico e radical: a boa-nova de Cristo. Era preciso ter coragem para isso, até morrer na cruz, enfrentando os materialistas e consumistas. Era uma tarefa necessária para viver o ideal de fé, esperança e caridade. O caminho era tortuoso.

Mas era preciso dar voz aos que não a tinham. Era preciso se dar, para receber. E lutar contra os conservadores e reacionários fariseus.

Os cristãos tinham tudo em comum,
Dividiam seus bens com alegria.
Deus espera que os bens de cada um
Se repartam com amor no dia-a-dia.

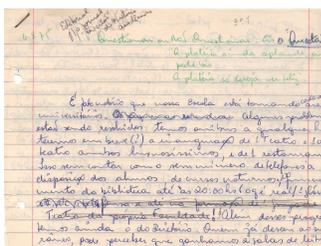
(Letra de uma canção religiosa)

(Das lembranças de M.R.— março de 1991)

Foi época de participar do Diretório Acadêmico como Diretora Cultural, para de novo promover festas e concursos literários; de participar de grupos de teatro; de querer movimentar a vida cultural da cidade, por meio dos influos universitários.

Votei pela primeira vez e não me lembro em quem. Talvez por achar que a via política não interessava à luta por transformação da sociedade. Era melhor divulgar as ideias entre os pares. E buscar o bem-comum como valor eterno e universal.

QUESTIONAR OU NÃO QUESTIONAR: EIS O QUESTIONAR



"A platéia ainda aplaude,
ainda pede bis,
a platéia só deseja ser feliz..."

É fato notório que nossa Escola está tomando cada vez mais ares universitários.

Alguns problemas estão sendo resolvidos: temos ônibus a qualquer hora,

teremos em breve (?) a inauguração de um teatro e um anfiteatro, ambos luxuosíssimos, e de um restaurante. Isso sem contar com o sem-número de telefones à disposição dos alunos, de cursos noturnos e do funcionamento da biblioteca até às 20 horas. (O que é realmente uma glória!)

Além desses progressos temos ainda o do Diretório. Quem já desceu ao subterrâneo, pode perceber que ganhamos duas salas de leitura e temos ainda pebolim, snooker, ping-pong, baralho. Como anunciou o último número do *Questão*.

Se descermos ao Diretório Central veremos TV, cinema, às vezes, aparelhos de som, poderemos "ler jornais e revistas, dançar, estudar, beber, encontrar gente, comprar livros, trocar idéias e sentir-se bem".

Então uma pergunta: tudo isso que pode ser necessário será também suficiente? Não será justo que numa Faculdade de Filosofia, onde existam cursos de Ciências

*Humanas sinta-se necessidade de algo mais no que diz respeito não ao aspecto físico mas ao aspecto intelectual? Será que agora que conseguimos algumas coisas que reivindicávamos é hora de parar e “descansar em berço esplêndido” apenas usufruindo? Será que as coisas estão da maneira satisfatória? Será que em vez de termos a biblioteca aberta até às 20 horas não a poderíamos ter até às 23 horas? Será que teremos o que fazer com os Teatros da Escola? Será que fazemos do Diretório realmente um órgão que nos represente? Ou ele é apenas um reflexo de seus usuários? Será que basta esse progresso físico para criar um ambiente universitário? (Será que basta a carteirinha do DAFFA para nos tornar universitários?) Será que não está na hora de sermos efetivamente a elite intelectual de que nos acusam? Ou será que o que vale a pena é só aplaudir e pedir bis às aparências majestosas? Questionar ou não questionar: eis o *Questão!**

(Editorial para o jornal *Questão* do Diretório Acadêmico da FFCLA
— M.R. — 6/8/1975)

Como todos devem saber, haverá eleições nesta escola, para preencher vários cargos. As eleições serão realizadas no dia 30 de outubro e as inscrições dos interessados devem ser feitas de 15 a 19 de outubro. Os interessados podem se comunicar com o pessoal do diretório para maiores esclarecimentos.

(...)

E como todos podem perceber, não são necessários dons especiais para se pertencer a qualquer desses cargos propostos. Em se levando em conta o tempo que passamos na Faculdade, talvez seja uma obrigação individual e/ou coletiva a preocupação com o bem-estar. Se for verdade que os velhos vivem de lembranças do passado, como viverão aqueles que conseguiram deixar passar em branco, sem realmente viver e amar durante os quatro anos que freqüentaram uma faculdade? Estudar é importante, mas será que o vir à escola não poderia se tornar um hábito agradável se a atmosfera reinante fosse de amizade e ajuda mútua? Quantos sabem quem é o atual presidente do diretório e quais suas realizações com o dinheiro dos alunos e a verba da Faculdade?

Qualquer um pode perceber, andando pelos corredores da escola, que nem sempre todo mundo está contente com tudo. Uns reclamam das aulas, outros das provas, outros de pouca atividade cultural dentro da escola. Mas infelizmente isto não consegue nem a quarta parte do que conseguiria se os esforços se unissem. Afinal “uma andorinha só não faz verão”. E enquanto todos estiverem reclamando isoladamente, vai ser muito difícil conseguir-se alguma medida eficaz.

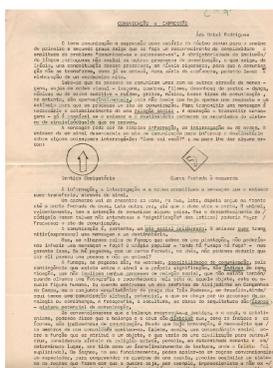
Seja um membro ativo dentro da sua escola e coopere para o bem comum. Talvez depois dessa experiência você realmente possa dizer que já foi universitário e viveu realmente os quatro anos que passou estudando para ser um gênio ou talvez um João-Ninguém ou seja-lá-o-que-for que inspire respeito, ódio, amor ou paz.

Em último caso, se você não quiser nada com nada, pelo menos veja bem em quem vai votar e por que vai votar; tente conhecer seus colegas que se interessam pelas coisas que são suas por quatro anos e esforce-se para que seu voto seja eficaz. E lembre-se: uma comunidade, seja ela com que objetivo for, só existe na medida em que existirem seus membros e na medida da participação de cada um. Caso contrário ela será somente um amontoado de pessoas cujos objetivos são como retas paralelas que só se encontram no infinito.

(Matéria para o jornal *Questão* — M.R. — setembro de 1975)

Quando começaram as disciplinas pedagógicas do curso de Letras, já estava muito envolvida com a arte e participação social e não via sentido em ficar estudando aquelas que eu considerava “bobagens técnicas”.

Começavam a se sentir os primeiros efeitos da Lei 5.692, de 1971, e parecia que os professores estavam preocupados em obter esclarecimentos sobre as novidades para que elas dessem certo. O ensino da gramática já estava obsoleto, e o mais moderno era falar em comunicação e expressão, em meios audiovisuais, como os indicados por Nélio Parra.



COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Ada Natal Rodrigues

O tema comunicação como matéria do núcleo comum para o ensino de primeiro e segundo graus exige que se faça um reconhecimento da complexidade e amplitude do problema “comunicar-se e expressar-se”. A obrigatoriedade da inclusão da língua portuguesa não exclui os outros processos de comunicação, o que exige, de início, uma conceituação desses processos, em níveis rigorosos (...)

(...)

Sistema de signos, a língua é o instrumento primordial da comunicação. O ensino da língua portuguesa, como matéria obrigatória do núcleo comum, na área de comunicação e expressão, não decorre, assim, de uma atitude pseudo-nacionalista, mas da constatação de que é através da língua que o homem pode transmitir um maior número de mensagens, expressando seus pensamentos, suas experiências, atuando no grupo em que vive. Para isso é necessário que o código — língua — seja um patrimônio da coletividade, para que o entendimento mútuo se processe sem obstáculos.

(...)

Nenhuma reforma poderia ser eficaz se não contasse com instrumentos adequados para executá-la. O papel do professor é tão fundamental que, em todas as declarações oficiais sobre a reforma de ensino, sempre se deu ênfase ao problema da formação de professores. A reciclagem, a atualização do magistério é a matéria complexa, que exige recursos humanos substanciais, além de grandes recursos financeiros. Cursos, seminários podem atrair boa parte dos professores mas a contribuição de obras didáticas serviria para atenuar o problema, a curto prazo, desde que fossem elaboradas com tripla finalidade: dar ao professor uma possibilidade de atualizar-se, na sua especialidade, fornecer-lhe uma abordagem verdadeiramente científica da matéria e apresentar-lhe modernas técnicas didáticas. A coleção *Tempo de Escola* da Abril S.A. Cultural e Industrial — a cartilha, quatro primeiras séries e a quinta no prelo — é uma tentativa nesse sentido.

Não se pode omitir dois outros aspectos, que precisam ser enfrentados corajosamente: que o trabalho educacional não seja realizado em condições demasiado precárias — falta de salas, de material escolar, de biblioteca. E que o salário do professor não só lhe dê tranqüilidade de espírito para viver o dia-a-dia com dignidade, mas também que lhe proporcione os meios aquisitivos de seu instrumental de trabalho indispensável: os livros.

Rev. *Escola*, 5, julho de 1972, Ed. Abril.

(Da pasta de “xerox” de M.R. — 1974)

E para “encerrarmos” o curso de Língua Portuguesa, a professora Najla Lauand tentou juntar os estudos científicos com o tema de nossa futura profissão. Passamos algumas aulas estudando o “Campo Onomasiológico da Palavra Professor: Análise Sêmica do Conjunto”, por meio de uma pesquisa realizada pela professora.

No último ano de faculdade, além das aulas particulares, tive a oportunidade de dar aulas em um cursinho pré-vestibular, numa cidade próxima. Sentia-me profissional, com carteira de trabalho, podendo mostrar, publicamente, o que eu tinha aprendido.

Comecei a observar que, para preparar as apostilas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, eu continuava usando a gramática do Cegalla e alguns manuais de história da literatura. Não sabia como — e se deveria — inserir os conhecimentos acadêmicos que me formaram e habilitaram como professora.

Passsei, então, a pensar que o conhecimento técnico, apesar de muito maior do que precisaria um professor para dar aulas, deveria ser importante

para minha formação individual, que me abria os olhos e a consciência. Não precisava ensinar exatamente o que havia aprendido na faculdade; era, sim, necessário aproveitar o espaço para formar o espírito crítico dos alunos para fazê-los questionar, aproveitando os textos e os exercícios gramaticais. Para isso bastavam os conhecimentos do colegial, mesmo nível dos atuais alunos. A única modificação era a da ortografia, que precisei reaprender depois da Reforma Ortográfica de 1971.

TESTES

08 - Cria uma filosofia – o humanismo – que o arrasta à semi-demência e ao túmulo. Esta filosofia reflete a corrente ideológica corrente no séc. XIX que preconizava o poder dos mais fortes sobre os mais fracos. O nome do personagem e o livro em que se encontra são respectivamente:

(CESCEA- 74)

- a) Quincas Borba - *Memórias Póstumas de Brás Cubas*
- b) Brás Cubas - *Memórias Póstumas...*
- c) Quincas Borba - *Quincas Borba*
- d) Lobo Neves - *Quincas Borba*
- e) Lobo Neves - *Memórias Póstumas...*

13 - Passe para a voz passiva:

A sociedade espera que os estudantes cumpram seu dever e que todos construam um mundo melhor.

17 - Faça a análise sintática de todos os termos das orações e divida e classifique as orações e os períodos:

Preferia morrer a fugir como covarde, heroicamente o diz. (C. Castelo Branco)

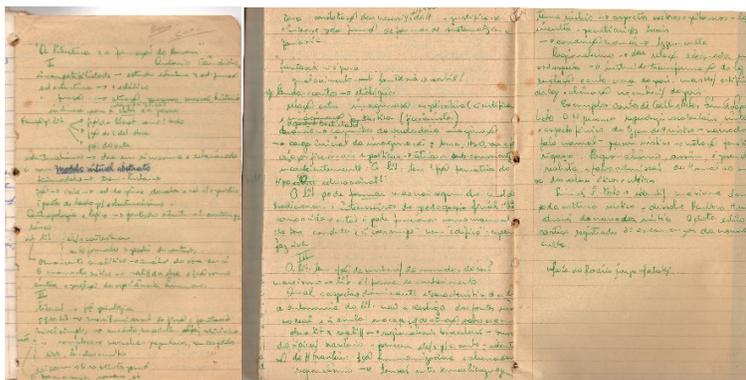
(Das apostilas de Língua e Literatura —

Curso Vestibular Fernando Costa - Jaboticabal — M.R. — 1975)

Com certas saudades antecipadas, inscrevi-me para os cursos de extensão universitária que voltavam a se realizar na faculdade. Os alunos do 4º ano podiam frequentá-los, já que no ano seguinte estariam fora do ambiente acadêmico.

Particpei dos quatro cursos que se realizaram na área de Letras: Análise Estrutural da Narrativa, Atualização Teatral, Dicção e Impostação de Voz e Estudo Contrastivo entre Português e Espanhol. Os três primeiros eram ministrados por professores da USP e que me fazia sentir mais cosmopolita. Neles estudei sistematicamente Todorov, Gérard Genette e Antonio Candido

aplicados à análise de contos gauchescos; conheci Stanislavsky e os passos de preparação do ator; e aprendi como trabalhar a voz, que passaria a ser importante ferramenta de trabalho. Para o curso Análise Estrutural da Narrativa escrevi trabalho sobre o artigo de Candido, “A literatura e a formação do homem”, que recebeu conceito “Bom”, da professora Ligia C. M. Leite.



(M.R. — 1975)

Estava para me formar, e aqueles quatro anos, penso hoje, serviram como explicações — ainda embrionárias — mas externas e não conscientes. Serviram para alguém que, como eu, estivesse querendo saber por que as coisas eram como eram. Somente conhecendo, imaginava, poderia pensar livremente e agir sem influências na busca da verdade; teria espírito crítico para descobrir o erro e modificá-lo.

Imaginava ter conseguido grande liberdade com relação ao que dizer e como fazê-lo. Como se eu estivesse ousando inovar formas e conteúdos — não mais num discurso da e para escola — porque tinha coragem de ser diferente e enfrentar os que pensavam diferente e... errado.

Festejava meu “sucesso” resultante do mérito próprio na atualização das potencialidades e talentos divinos. Junto a isso se configuravam nova culpa e nova dívida por ter direito a tanto, enquanto outros viviam nas trevas. Era preciso trabalhar, de fato, para ser livre e agente. Triunfava um outro ufanismo: o do espírito de empreendimento cristão.

Os conflitos e contradições entre as divergentes concepções de mundo, eu os resolvia colocando cada uma em seu devido lugar no meu sistema de ideias. A religião explicava a antiga sensação de culpa e dívida, pelo pecado

original do primeiro homem e a possibilidade de sua redenção por um outro homem. A ciência da linguagem explicava a origem e estrutura da língua, para se aprender a saciar a necessidade de escrever como catarse e expiação dos conflitos interiores comunicados e expressados. E a Teoria Literária explicava o fascínio adâmico pelo Belo, Verdadeiro e Bom, tomando digno o ócio. Mas, no fundo, fé religiosa e dogma científico eram faces da mesma moeda, como significado e significante no signo linguístico ou as três pessoas da Santíssima Trindade.

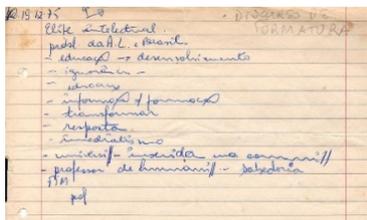
Nessa síntese eclética, eu tinha encontrado o caminho e as respostas. A voz ainda era passiva e o sujeito, paciente. Mas a fé e as categorias universais do conhecimento criadas por Deus me moviam as utopias. Que deviam ser o conteúdo da linguagem transformadora do mundo e dos conceitos.

Tinha tomado consciência da ética enquanto princípios a orientarem a conduta, os valores e a necessidade de pagar o preço da busca obsessiva por coerência entre discurso e prática. Nós, futuros professores de língua e literatura, tínhamos uma importante missão a cumprir como responsabilidade que nos dava a graça de termos sido escolhidos. O saber nos comprometia; a consciência nos obrigava. Era preciso envolver todos os tipos de sujeitos na busca da perfeição.

De tanto propagar essas ideias e de usar a retórica para defendê-las corajosamente, fui escolhida para ser a oradora da turma de formandas em Letras de 1975.

Era obrigatório o uso de beca na cerimônia da colação de grau. Eu queria transgredir. Mas achei melhor fazer essa concessão para não perder a oportunidade de pregar. Ou talvez de subir no palco e me distinguir... Pelo menos para mostrar um pouco do meu desprezo por essas convenções mundanas, deixei alguns botões da beca abertos, de modo que todos vissem a calça *jeans* (brasileira, já: USTOP).

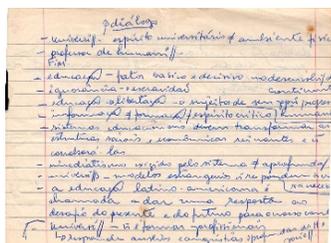
Fiz questão de “improvisar” um discurso que havia preparado, em itens, e guardado no bolso da calça. Sintetizava nessas últimas palavras, os principais ensinamentos que tinha elaborado até então.



- elite intelectual
- problemas da América Latina
- informação: desenvolvimento
- informação X formação
- transformação
- universidade inserida na comunidade
- professor de humanidade — sabedoria
- diálogo

OU

- educação fator básico e decisivo no desenvolvimento do continente
- ignorância leva à escravidão
- educação leva à libertação — sujeitos de seu próprio progresso e humanização
- informação X formação/espírito crítico
- sistemas educacionais devem transformar as estruturas sociais e econômicas reinantes e não corroborá-las
- imediatismo exigido pelo sistema X aprofundamento



- universidades: modelos estrangeiros não correspondem à nossa realidade
- a educação latino-americana é chamada a dar uma resposta ao desafio do presente e do futuro para o nosso continente
- universidade: não é só para formar profissionais mas para responder anseios e angústias mais profundos do homem e da sociedade

- compromisso e responsabilidade: universidade é centro de elaboração e irradiação da cultura autêntica, se não é alienada
- é consciência viva da comunidade humana
- diálogo universidade X sociedade
- professor não é mero distribuidor de saber
- todo saber forma ou deforma a alma
- educação é formação do caráter

(Anotações para o discurso de formatura — M.R. — 19/12/75)

Meu pai e minha mãe estavam orgulhosos! Sentiam-se, apesar de tudo, recompensados: estava formada, qualificada e habilitada, com um diploma superior, sinal de portadora de cultura; tinha sido a oradora da turma e logo me casaria com um “bom partido”, teria um filho e escreveria um livro. A árvore eu já tinha plantado num longínquo 21 de setembro, no Grupo Escolar...

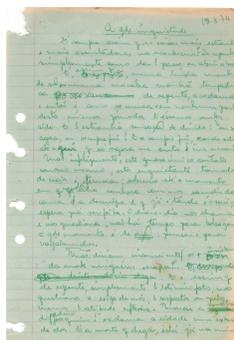
Na foto em preto e branco, a Nikon do namorado registra a seriedade da recém-licenciada que solenemente ostenta seu diploma com as duas mãos, deixando entrever o bordado da beca que resistira em usar. Ao fundo, a parede de tijolo aparente do anfiteatro do campus da faculdade. Ao redor, a algazarra dos colegas e o burburinho dos cumprimentos orgulhosos dos pais. No centro do turbilhão, o sentimento de dever cumprido. No horizonte, a incerteza do que viria.

(Do álbum de fotografias de M.R.— 19/12/1975)

Quiseram me dar um anel de professora. Recusei o presente por achá-lo cafona e mera vaidade. Em seu lugar acabei ganhando um jogo de canetas folheadas a ouro e um “porta-trecos” de escritório que depois usaria ao lado da primeira máquina de escrever e do globo terrestre, sobre a primeira escrivaninha. Que comprei para ocupar o espaço deixado no quarto com o casamento de uma das irmãs.

De minha avó, ganhei um tesouro que desejava há muito tempo: *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi, com a dedicatória: “[...] *per ricordo e per non dimenticare*”.

Felizmente, nem tudo eram rosas no quartel de Abrantes. Uma das últimas redações que escrevi com tema dado pelo professor André, de Língua Portuguesa, revelava que a harmonia forçada pela disciplina do intelecto não poderia durar muito tempo. Bem que aquele querido professor de Literatura Portuguesa tinha avisado: quando as coisas estiverem muito fáceis, desconfiem; apenas o caminho tortuoso é que leva à salvação.



A GRANDE INQUIETUDE

É sempre assim que as coisas mais estranhas e assustadoras nos acontecem: de repente, simplesmente como dar um passo ou abrir a boca.

É assim que numa linda manhã de tempestade, de repente, acordamos e então é como se nunca e em nenhuma parte dessa imensa jornada tivéssemos antes sido.

É uma estranha sensação de dúvida: “Sou só agora, ou sempre fui? E se sempre fui, onde estive até aqui que só agora me sinto, me encontro?”

Mas, infelizmente, este quase contato conosco mesmo, esta inquietante tomada de consciência é efêmera; sobrevive até o momento em que aquela senhora vem nos sacudir da cama com a desculpa de que já é tarde e o serviço espera pra ser feito. O

dia-a-dia nos chama e nos questiona, não há tempo para bobagens, o grande momento é de ação: pensar é para vagabundos.

Mas diriam inconscientemente os mais insistentes: “da morte ninguém escapa”. E é assim que, de repente, simplesmente um rotineiro fato nos questiona e exige de nós uma resposta ou pelo menos uma atitude reflexiva. “Morreu a mulher do padeiro Joaquim!” exclama a cidade num êxtase de dor. É a morte que chega, está já na minha cidade, qualquer dia destes pode estar no meu quarteirão e talvez depois, por que não?, em minha casa!

Mas então para que viver se um dia vamos morrer? Por que tantas coisas, se elas não nos podem acompanhar debaixo da terra? Quem sou eu, afinal? Quem é este simples bicho mecânico, que se recusa a pensar, este brinquedo obediente na mão de poderosas máquinas infantis e egoístas? Quem sou eu que posso comprar o mundo, comprar homens e mulheres, mas não posso comprar minha própria vida? Quem sou eu que sofro, choro, amo, rio, odeio e posso até matar? Para onde irei, se não for para a eterna escuridão na podridão do túmulo?

É então que simplesmente, de repente, homens, antigos e modernos, num espasmo gozoso descobrem respostas para nossa grande inquietude.

Dizem alguns, os espiritualistas, que Deus criou o mundo para o homem, deixando-o livre para escolher seu caminho. O homem usa mal sua liberdade, desvia-se de Deus. Mas este, sempre Pai, lhe oferece a Ressurreição consumada em Cristo seu filho: e a imortalidade da alma é o prêmio dos justos, a glória eterna.

Há outros, porém, os chamados materialistas, que explicam o sentido da vida pela matéria, cuja última partícula, desde Demócrito até há bem pouco tempo era o átomo. Pesquisas feitas posteriormente nos mostravam a grandeza de um pequeno átomo desmentindo sua individualidade.

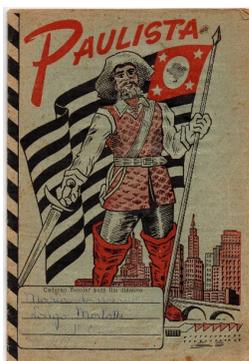
E, então, de repente, simplesmente, vendo-nos frente a estas teorias, procuramos nelas nossa razão e um sentido para nossa vida. Podemos aceitar uma sem negar a outra e vice-versa.

É, mas as coisas não são simplesmente assim. E, então, o homem, tão acostumado aos repentes rotineiros, lança toda sua vida e todo seu trabalho na descoberta de si mesmo, do outro e do mundo. É, então, que, de repente, ele começa a ser gente: porque só então começa a amar!

(Redação de M.R.— 19/8/75)

NO GRUPO ESCOLAR: O PRIMÁRIO

(MARÇO DE 1961 A DEZEMBRO DE 1964)



É um dia qualquer do mês de março de 1961, num Grupo Escolar de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A professora está fazendo um ditado:

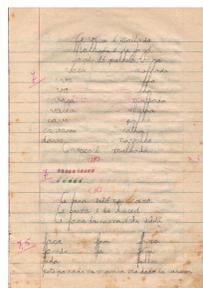
A macaca é má.
A macaca dá na pata.
A mana dá na macaca.
pata pá pá pá papa.
nada na na na nata.
macaca ma ma ma.
A pata nada.

A porta se abre. Todas se levantam rápida e militarmente. O diretor entra na sala, cumprimenta a professora e as alunas e pergunta:

– Quem é M.R.?

Do último lugar da fileira da parede, uma menina levanta o braço ansiosa e em pânico. Uma voz tão alta quanto medrosa responde ao primeiro susto:

– Sou eu, Seu Joaquim!



Pede-lhe para dar um passo à esquerda. Num silêncio vigilante, olha-a de cima até embaixo e pergunta, meio desconfiado:

– Você tem só seis anos, mesmo? É realmente grande para sua idade. Vamos ver se é tão inteligente quanto grande...

No recreio, a primeira ameaça se esquece. À sombra das sibipirunas em flor, todas cantam e brincam de roda:

Ah, se eu fosse um peixinho
e soubesse nadar
eu tirava a Maria do fundo do mar.
Piririm prá cá, piririm prá lá
Maria é véia e num qué casa.

Oh, Mariazinha,
oh, Mariazinha,
Entrarás na roda
ou ficarás sozinha...

(Das lembranças de M.R.— março de 1991)

Somente alguns anos mais tarde tive coragem de contar para minha mãe aquele que tinha sido meu primeiro susto na escola e entender o que se passara.

Eu completaria sete anos em novembro, mas havia conseguido entrar no primeiro ano, por causa dos insistentes pedidos de minha mãe ao diretor. Ela era professora primária e lecionava em uma escola isolada, distante da cidade. Finalmente tinha conseguido o consentimento de meu pai para exercer a profissão: seria, assim, mais uma fonte de renda, embora precisasse ficar grande parte do dia fora de casa e não tivesse quem tomasse conta dos quatro filhos por tanto tempo. Não havia, na época, pré-escola, e a melhor solução era eu acompanhar meu irmão que já estava no segundo ano.

Mas parece que a razão mais forte para eu ter sido aceita foi a propaganda que minha mãe havia feito a respeito da minha inteligência e precocidade. Desse modo, celebrava-se uma espécie de contrato: um acordo tácito, um dever-ser era assumido para mim; cabia-me apenas cumpri-lo, sequer imaginando que o fazia.

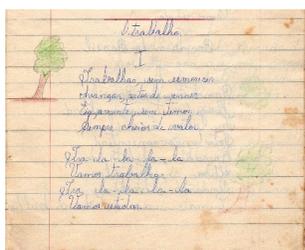
De fato, minha mãe já me havia ensinado as primeiras letras no pouco tempo que lhe restava e apesar de sua irritação com já ter ensinado essas coisas o dia todo para os alunos que não conseguiam aprender. Mas minha curiosidade me impulsionava, devido a necessidades anteriores à escola.

Uma prima, já casada, era professora de música e em sua casa havia um piano que me deixava fascinada. Aproveitando-se disso e do meu gosto por dançar e cantar — ao ponto de deixá-la mais irritada —, minha mãe re-

solveu que eu teria aulas de piano, por volta ainda dos cinco anos de idade. Eu preferia ter aulas de dança, mas minha mãe insistia no piano. Como vim a descobrir depois, essa era uma forma que ela havia encontrado para que a filha fizesse aquilo que meu avô nunca havia permitido a ela: realizar o sonho de tocar piano.

Na verdade, penso hoje, o prazer e o fascínio por ler, escrever e tocar piano tinham mais a ver com uma certa vaidade infantil. Significavam o domínio de uma habilidade que me distinguiria dos menores e me aproximaria das crianças mais velhas. Não importava muito a música ou a história. O melhor era que eu já poderia ser a professora nas brincadeiras e ouvir os elogios dos adultos. E, ainda, poderia ler o que eles não podiam ou não queriam ler para mim e tocar, de ouvido, as músicas de que gostava e aprendia na escola ou com a família.

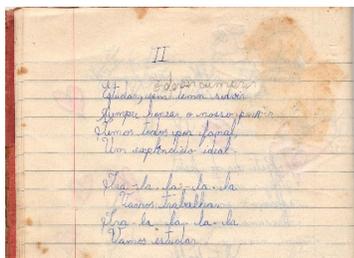
Na foto colorizada, uma menina de fita branca nos cabelos, sentada atrás de uma mesa de estudo, disfarça a falta de alguns dentes, num sorriso contido. No colarinho da blusa de uniforme, uma faixa azul-marinho ostentada com orgulho: o primeiro ano do curso primário. Sobre a mesa, à direita, um globo terrestre. As mãos cruzadas sobre um caderno aberto. O sorriso contido é também de felicidade. Na escola todos cantam, em fila, no pátio, antes de entrar na classe:



O TRABALHO

I

*Trabalhar, sem esmorecer
Avançar, certos de vencer
Eia, avante, sem temor
Sempre cheios de valor.*



Tra-la-lá-lá-lá
Vamos trabalhar
Tra-la-lá-lá-lá
Vamos estudar.

Estudar, sem temor servir (ou: o dever cumprir)
Sempre honrar o nosso porvir
Temos todos por fanal
Um esplêndido ideal.

Tra-la-lá-lá-lá
Vamos trabalhar
Tra-la-lá-lá-lá
VAMOS ESTUDAR.

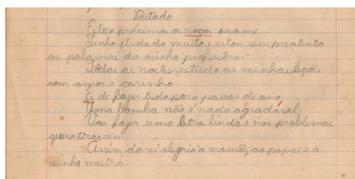
A escola não é mais uma brincadeira de fundo de quintal. A pata de fato nada, e a macaca parece ser muito má. Entre batatas, facas, jarras, ovos e zabumbas, a menina começa a sonhar com o mundo que se descortina com a leitura e a escrita. Quer conquistá-lo. Sem poder errar: a mãe é professora. Logo estará escrevendo com caneta tinteiro. E não se pode apagar o erro.

(Do álbum de fotografias e do caderno de M.R.— março de 1961)

Ainda não sabia que errar é o risco de quem aprende. Nem que o erro produz acertos. Talvez por isso me lembre de cada um dos fracassos que inevitavelmente tive. O primeiro deles — e o mais doloroso — foi ter terminado o primeiro ano em primeiro lugar na classe, mas... sem louvor. É que, no ditado do exame final, confundi a grafia de “traz” e “atrás”... Chorei muito e comecei a perceber que aprender talvez pudesse ser menos importante do que concorrer para ganhar. Assumi, rapidamente, a responsabilidade de desempenhar meu papel com perfeição. Ou melhor, aquele que esperavam de mim. Havia deslizes, é claro, principalmente em comportamento. Nesse campo, minhas notas sempre deixavam a desejar. No que interessava, nunca deixava de obedecer. Fora da escola, no entanto, eu me permitia escrever e ler o que queria e como sabia.

A escola tratou de iniciar a sistematização dos ensinamentos que a família e a sociedade já me haviam feito vivenciar. Junto com a língua escrita, eu também ia aprendendo uma visão de mundo e um método de estudo efficientíssimo: a reprodução do discurso da e para a escola. O homem — um russo — havia conquistado o espaço. Oportunidades infinitas estavam pos-

tas para todos; bastava querer e se esforçar. Por isso, desprezava aqueles fracos e pobres que frequentavam a escola pública junto comigo, mas pouco conseguiram...



DITADO

Estão próximos os noços exames.

Tenho estudado muito e estou sempre prestando atenção as palavras da minha professôra.

Tôdas as noites estudo minhas lições com amor e carinho.

Ei de fazer tudo para passar de ano e meu futuro construir.

Um bomba não é nada agradável.

Vou fazer uma letra linda e nos problemas quero tirar cem.

Assim darei alegria à mamãe, ao papai, à minha mestra.

(Do caderno de linguagem de M.R.— 2/10/1961)

À força de vontade deveria se somar a fé: assim removeria montanhas. O pecado atrapalhava: era preciso confessá-lo ao padre, fazer jejum e penitência. E poder, enfim, receber a primeira comunhão!

Decorei orações, historietas de santos e milagres e, quando consegui entender o que era o pecado, fiquei alarmada, angustiada mesmo. E ensaiei durante algumas semanas como contar ao padre, na primeira confissão, que eu tinha visto a genitália de meu amiguinho de sete anos, quando brincávamos de esconde-esconde, atrás de uma jaboticabeira no imenso quintal da casa de minha tia, enquanto ela mexia o tacho de doce...

Na foto em branco e preto, no quintal, depois da festa da primeira comunhão, com bolo e chocolate, a menina está afinal consciente de seus pecados e se propõe a não mais cometê-los. Ao lado do irmão mais velho, que a abraça nos ombros, a menina sorri. Está purificada, de vestido longo de fustão branco. Na cabeça, um véu e nas mãos um terço e um missal. De longe, vêm as profecias ditadas pelos pais: parece uma noivinha! um dia a perderemos para o marido! que sorriso matreiro!

(Do álbum de fotografias de M.R.— 1962)

Quando Vargas suicidou-se, eu já dava chutes na barriga de minha mãe. Nasci em meio à herança dos destroços que a crise de 1929 gerou na fazenda de café de meu avô e no anseio de enriquecimento ressentido e incon-

formado de meu pai. E impulsionada pelos sonhos de minha mãe, filha de comerciante sempre fracassado e sobrinha de intelectuais e artistas “subversivos”, que viviam fugindo e se exilando. De um lado e de outro, sempre histórias obscuras, como passado que se envergonha de si e se corrige, pelo esquecimento, para que as gerações futuras possam zerar a história e ser tudo aquilo que as passadas não puderam.

Decadentes, mas de sangue italiano. Por isso, com índole propícia para o trabalho e a luta... para vencer na vida e resguardar a tradição de “gente direita”. Estas foram as primeiras utopias que meu pai projetou para mim: “Filho meu não trabalha, enquanto não tiver estudado para ser alguém na vida.”; “Não confie em ninguém: a vida é sempre uma luta, onde só os melhores vencem.” Ao que minha mãe acrescentava: “Você tem que ser professora, é tão bom! Eu sempre quis começar antes, mas seu avô nunca deixou!”; “Se você está triste com alguma coisa, desvie a atenção para outra, que você distrai. E lembre-se: primeiro o dever; depois o lazer: seja prática.”

Esses conselhos tinham relação com os textos que eu lia na escola, e parecia que minha mãe os tirava das lições que preparava para seus alunos. Não consigo me lembrar em que livros estavam. Mas me lembro exatamente de suas lições moralizantes sobre vários aspectos da conduta de uma criança. Um deles encontrei depois, em outra versão, num livro de leituras que minha mãe tinha guardado e que tinha pertencido a alguma tia sua. Aquele que eu tinha lido tratava de uma menina que levava um jarro de leite para vender no mercado. De tanto sonhar pelo caminho com o que faria com o dinheiro da venda, acabou tropeçando e perdendo o leite.... Terminava com um provérbio: “Quem tudo quer, tudo perde.” Com algumas variações de personagem e enredo, o texto mais antigo ensinava a mesma lição...

48ª Lição

COMO LYDIA PERDEU O DINHEIRO

1. Lydia era uma boa menina, mas tinha um *grande defeito*: levava muito tempo para *começar a fazer* alguma coisa, em lugar de fazê-la *logo de uma vez*.

2. Perto da casa d'ella, morava o Senhor Silva, que vendia fructas de todas as qualidades.

3. Um dia, elle disse a Lydia, cujos pais eram muito pobres: – Olha, minha menina, tu queres ganhar dinheiro?

4. — Quero muito, disse a menina, porque eu preciso de sapatos novos e papai não póde compral-os.

5. — Então, disse o Senhor Silva, olha. Eu vi umas jaboticabas muito bonitas n'aquella jaboticabeira do pasto. Vai apanhal-as, que eu te pagarei 500 réis pelo cento.

6. Lydia *ficou muito contente* com esta *proposta*, e correu a casa para ir buscar um cesto, afim de apanhar as joboticabas.

7. Mas antes achou que era melhor fazer as contas para saber quanto ganharia se apanhasse um cento e meio. Foi buscar o lápis e a lousa, e achou que ganharia 750 réis.

8. — Mas, fazendo de conta que eu apanho 2 centos, pensou ella — quanto venho a ganhar? Ora, disse, depois de escrever um pouco — dez tostões.

9. Quando viu que ganhava dez tostões, quiz saber se apanhasse 2 centos e meio, 3 centos, 3 centos e meio, 4, e 4 e meio. Levou algum tempo n'isto, e, quando ia sahir, lembrou-se que eram horas de jantar.

10. Assim que acabou de jantar, pegou no cesto e sahiu correndo para o pasto.

11. Alguns meninos ali tinham estado antes do jantar e não havia nenhuma jaboticaba madura.

12. Lydia teve de voltar para casa sem esperança de ganhar nem um vintém, e, pelo caminho, foi-se lembrando do que seu mestre costumava dizer: Faze o que deves, e depois pensa no que fizeste, porque mais vale um acto que mil *sonhos*.

Série RANGEL PESTANA. Segundo Livro de *Leituras Moraes e Instructivas* para uso das escolas primárias, 22ª edição revista pelo autor e adaptada ao "Curso Systemático de Língua Materna", Coleção de João Köpke, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves & C., 1910 (grifos do autor).

(Da biblioteca de M.R.— março de 1991)

Algo imposto, como introdução e consumo de cultura. História mais de integrações do que de diferenciações. Parecia assim a história de minha geração e das outras que me antecederam. Talvez à minha tenha se acrescentado, como diferença, apenas um componente, parte do projeto de transição para o "moderno": a educação escolarizada como fator de renouo na busca de alinhamento do Brasil com os países desenvolvidos. Era necessário recuperar, rapidamente, o tempo de hibernação do gigante adormecido. A escola tinha então uma tarefa urgente a executar, já que o menino é o pai do homem...

COMPOSIÇÃO DEVERES DO ESTUDANTE

O estudante tem muitos deveres; para com os pais, para com a escola e para com a Pátria.

Com os pais os estudantes tem seus deveres que não são muito fáceis como obedecer, ser educado e respeitar.

Na escola há sempre tarefas a fazer e pontos para estudar e os estudantes o fazem com prazer.

Todos sabem também que não devem sujar as paredes, o chão e outros móveis pois sabem que a escola é seu segundo lar e devem conservá-lo sempre limpo e asseado.

Com a Pátria os deveres se multiplicam mas isso só para os soldados e políticos que defendem o Brasil.

Os estudantes só tem que estudar e se formar pois deles depende o Brasil do futuro.

(Do caderno de linguagem de M.R.— 1963)

Com o reforço dos professores e na onda de desenvolvimentismo, fui aprendendo a viver o que meus pais, sem o saber, tinham aprendido: a se alinhar, num desejo de ascensão e individualismo de inveja, ao anseio de um aburguesamento (que não era para todos, apesar da propaganda) rápido da vida familiar e valores éticos, sem perceberem que assumiam uma visão de mundo reformista liberal e modernizadora, como profetas de interesse de outros. Não se davam conta das angústias advindas da reprodução acelerada da divisão de classes, da fragilidade das instituições políticas do país com o governo parlamentarista de João Goulart, que ainda tentava conciliar ideologia nacionalista e capitalismo internacional; de uma política de massas e reformas de base ameaçada. Ainda viviam um clima de euforia das meias vitórias dos movimentos populares e da nova reforma de ensino da LDB de 1961; das heranças de um período populista.

Qualquer sacrifício se justificava por essa nova fé. Assim tivemos nosso primeiro aparelho de TV, os móveis no estilo dos anos 1960 e até as miniaturas reproduzindo as formas arquitetônicas de Brasília. Os discos em rotação 78, com as marchinhas e boleros que minha mãe tanto cantava, foram sendo substituídos por compactos simples em 33 RPM. Os eletrodomésticos começaram a substituir o *demodé* trabalho braçal. Meu pai chegou a montar uma loja de equipamentos eletrônicos e foi um dos primeiros a vender transístores na cidade.

Já não ficávamos na rua enquanto os adultos ouviam a “Hora do Brasil” no rádio. Agora assistíamos o “Repórter Esso” e aos desenhos animados. A

família se reunia para ver televisão e no dia seguinte comentar com os vizinhos que não a tinham...

Todo esse esforço era necessário: os filhos tinham que ter a melhor educação, os melhores amigos, frequentar o melhor clube, vestir a melhor roupa, para depois poderem se expor no *footing* na rua central e... casar com o melhor partido.

À frente, um aparelho de televisão em preto e branco, cuja tela está recoberta por um plástico com três faixas coloridas. Sobre o aparelho, num suporte de madeira imitando os traços arquitetônicos de Brasília, uma coleção em miniatura de dez livros de José de Alencar. Sentada no sofá revestido de plástico esverdeado, a menina já está com o uniforme. Presa no bolso da blusa, uma fitinha com as cores do Brasil. A saia azul-marinho de pregas ajeitada cuidadosamente para cobrir as pernas semi-cruzadas. Rodeada pelos irmãos, atentos, a menina finge ler para eles um livro (*Alice no País das Maravilhas* ou *Os mais belos contos russos?*). Está sorridente, olhos baixos, concentrada na pose de leitura. Ainda ouve a mãe mandar: vamos, todos olhando com atenção para o livro! leia bem natural, como se fosse de verdade! como se fosse na escola!

(Do álbum de fotografias de M.R. — 1963)

Também não deixávamos de incorporar, direta ou indiretamente, ideais políticos nacionais e internacionais, frutos da Guerra Fria. Aprendi a temer o comunismo, por meio dos ecos da Revolução Cubana (lembro-me do medo que me inspirava a foto de Fidel Castro, na revista *Manchete*, a morte de John Kennedy (como minha mãe se comoveu nesse dia e odiou os comunistas!) e o golpe de 1964 (na tarde de 31 de março, minha mãe juntava dinheiro para comprar farinha para fazer pão, a única coisa que nos restaria para comer, depois que estourasse a revolução...).

Não participamos da Marcha da Família com Deus pela Liberdade. O ato mais heroico dessa fase foi doar ouro para o bem do Brasil. Subimos a escada do Grupo Escolar, eu e minha mãe, orgulhosas. Sob os olhos de seus colegas educadores, entregávamos, de cabeça erguida e peito empurrado, algumas (talvez as únicas) joia da família. E recebemos em troca um anel de lata, que eu ostentava, jactante, como afirmação de dois valores caríssimos aos aspirantes à classe média: eu tinha patriotismo e ouro para dar. Se este último se esgotou aí, o primeiro parecia brotar de uma fonte inesgotável.

De qualquer modo, incorporada certa noção de dever como uma dívida preexistente, que eu devia saldar a qualquer custo, terminei o curso primário orgulhosa e ciente de que todos os sacrifícios não tinham sido em vão.

Já havia sido baixado o Ato Institucional n°. 1, o Marechal Castelo Branco era presidente do Brasil, as eleições passaram a ser indiretas e os direitos políticos podiam ser suspensos a qualquer momento para combater o dito “bolsão comunista”. E eu agradecia com letra e música, em nome dos meus colegas e meu, a tudo que as mestras haviam feito por nós durante aqueles quatro anos.

O PROFESSOR

Para prestar homenagem a todos os mestres e professores do Brasil, o dia 15 de outubro foi assinalado na folhinha como o Dia dos Professores. É uma data muito sublimine, mas hoje, quando nos despedimos, queremos também agradecer, pois são eles os condutores de nossa geração, que nos dão sabedoria e nos ensinam os caminhos.

Respeitalos-emos como nossos pais pois são eles o orgulho da Nação. Devemos ser alunos aplicados pois talvez assim um dia seremos iguais a eles.

Termino aqui estas poucas linhas que foram um saudação aos mestres. Oferecemos esta música e desejamos felicidades eternas de todo o coração.

A MESTRA

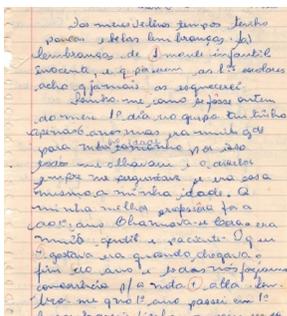
*Com carinho boas mestras aqui estamos
Para o adeus de uma saudade vos deixar
Partiremos e um voto formulamos
Feliz Natal bênçãos de Deus
Graças do céu sem par*

II

*Os conselhos que nos destes com amor
Guardamos bem dentro do coração
O agradecimento sai de um peito ardente
E a saudade que nunca morreu.*

(Discurso e letra de música, por M.R.— dezembro de 1964)

NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO: O SECUNDÁRIO GINASIAL (MARÇO DE 1965 A DEZEMBRO DE 1968)



REMINISCÊNCIAS DE ESCOLA

Dos meus velhos tempos tenho poucas lembranças. São lembranças de 1^a mente infantil inocente, e q pôr serem as 1^{as}. escolares acho que jamais as esquecerei.

Lembro como se fôsse ontem do meu 1^o. dia no grupo. Eu tinha apenas 6 anos mas era muito gr^{te} para minha idade por isso todos me olhavam e o diretor sempre me perguntava se era mesmo essa a minha idade.

A minha melhor professôra foi a do 1^o. ano. Se chamava Cora e era muito gentil e paciente. O que eu + gostava era quando chegava o fim do ano e todás nós fazíamos concorrência p/ a nota + alta. Lembro q no 1^o. ano passei em 1^o. lugar. E depois vinha a recompensa: a semana que vinha antes das férias eram dedicadas aos brinquedos livres. Levávamos bonecas e jogos e nos divertíamos a beça. Quando estava no 3^o. ano entrei para o orfeão do grupo. Eu adorava as musiquinhas. Eram uma gracinha. Foi nesse ano também q ganhei a medalha de 1^o. lugar durante o ano tôdo. Eu e uma coleguinha que hoje por sinal estuda comigo também fazíamos uma tremenda concorrência, mas infelizmente ela só pegava o 2^o. lugar. No 4^o. ano dei duro para conseguir o 1^o. mas como era mais difícil pois todos os inscritos eram inteligentíssimos eu fiquei com o 2^o. lugar que me valeu um livro de prêmio no dia do diploma. O livro que tenho ainda se chama "Heidi, a filha da montanha" e é ultra bonitinho e emocionante. Depois do 4^o. só com 3 meses de admissão entrei na 1^a. série do ginásio e num abrir e piscar de olhos aqui estou hoje, com medo do ginásio, cheio de professores e matérias difíceis e na dúvida se tudo é verdade pois o tempo voou alto e ligeiro. E se Deus quiser daqui a uns sete anos quando estiver na facultadê eu vou escrever outra redação como essa só que será: "Os velhos tempos que não mais voltarão"

Então, até lá.

(Redação de M.R. — 1965)

Começava o ginásio cheia de sonhos. A imensidão do Instituto de Educação, turmas mistas, carteiras individuais, novos colegas, vários professores, várias matérias, todas essas novidades me faziam sentir mais adulta e me agradavam como um desafio. Em vez de Aritmética, aprenderíamos Matemática; além de Português, estudaríamos Francês e Inglês. Diziam que eram matérias difíceis, que reprovavam muito ou deixavam de segunda época. Mas eu estava entusiasmada e sentia que nada me deteria. Até a distância maior entre a escola e minha casa era para mim motivo de orgulho e brincadeiras que, às vezes, me faziam quase esquecer da hora, tal a liberdade que começava a sentir.

A menina e suas colegas voltam para casa. É hora do almoço, mas nenhuma parece ter fome. O percurso parece curto demais para todas as brincadeiras possíveis. Escolhem a mais conveniente. De braços dados, segurando cadernos e livros, formam uma coluna de um ponto a outro da calçada, desviando-se dos troncos de murta. Olhos fixos no chão para não perderem o passo do pelotão, vão cantando, em algazarra:

Noventa e nove quilômetros,
noventa e nove quilômetros:
um passo pra frente,
dois passos pra trás,
noventa e oito quilômetros,
Noventa e oito quilômetros,
noventa e oito quilômetros:
três passos pra frente,
um passo pra trás,
noventa e sete quilômetros.

Noventa e sete quilômetros,
.....

Em cada esquina, é uma que se desgarrá. O pelotão marca passo, bate contidência e se despede do soldado. A menina é uma das primeiras. A marcha recomeça. A contagem prossegue. Onde seria o ponto zero?

(Das lembranças de M.R.— março de 1991)

Assim que consegui emprestado o livro de Francês, de G. Mauger, que iríamos utilizar, comecei a estudar sozinha, mesmo antes de a professora começar os exercícios. Estudando o alfabeto e sua “pronúncia”, que apare-

ciam nas primeiras páginas, eu imaginava ingenuamente que aprenderia a nova língua. Depois de alguns dias nessa experiência de autodidata, desisti, ao perceber que, assim, eu não conseguiria ler e escrever em Francês, como tinha acontecido em Português. E me apliquei nas aulas, fazendo cópias, exercícios gramaticais e decorando as músicas e poemas que a professora ensinava.

"Allons enfants de la patrie
le jour de gloire est arrivé..."

"On ne va pas à la gloire par un chemin de fleurs..."
"On frappe!
Qui est là?
Personne,
C'est simplement mon coeur qui bat
Qui bat très fort a cause de toi."

(Das lembranças de M.R.— março de 1991)

Decorridos alguns meses de contato com a nova língua, eu já estava dando “aulas particulares” para os primos que não conseguiam acompanhar a matéria. Na verdade, essas aulas consistiam em refazer o trabalho da professora, repetindo suas explicações e exercícios, explicando como eu os havia feito. Foi meu primeiro “emprego” e o primeiro “salário” que recebia na vida. Com a experiência, passei depois a dar aulas também de Inglês e Português, usando da mesma estratégia: repetir o que o professor tinha ensinado.

Em Matemática, no entanto, sentia-me frustrada. Primeiro com uma tal “teoria de conjuntos” que até parecia fácil, mas não dava para entender o que tinha a ver com a Aritmética que eu tinha aprendido. Acabei precisando receber aulas particulares nessa matéria e quase fui reprovada na 5ª. série, por causa de um caderno que nunca estava em ordem.

Acho que, pela primeira vez, o medo de fracassar e perder tornou-se concreto. Misturado às histórias de santos e às fantasias do inferno que a catequista tinha ensinado, esse medo foi se transformando em sensação de pecado e culpa, crime e castigo, que me perseguia e me atormentava. Ninguém podia saber o quanto isso me importunava, mas eu não conseguia esconder nem de mim. Como uma espécie de redenção, resolvi contar sobre

isso ao meu diário recém-iniciado. Acabei passando de ano e aprendendo os macetes para me virar nessa matéria. Mas o medo de fracassar desapareceu somente quando finalmente me liberei dela, na faculdade.

Querido Diário,

Tive medo essa noite. Mas fiquei também muito feliz. Sei lá. Eu vi Nossa Senhora na janela. Ela apareceu para mim. Era bonita e ultra sorridente. Acho que foi porque eu fiquei até tarde passando a limpo o caderno de matemática. Foi assim. É que a Dona Gessi (é isso mesmo, tem nome de sabonete e é tão azeda como ele), aquela chata da professora de Matemática vive me perseguindo. Diz que nunca tenho o caderno em ordem e ela dá nota no fim do bimestre pelo caderno de que tem de ser espiral e de 200 folhas. Os exercícios tem que estar certinhos e limpinhos, com caneta vermelha no título e feitos com tinta azul. Bom, é um monte de chatice que não vou mais contar. Ai eu já tinha ficado como nota vermelha no bimestre passado por causa desse bendito caderno. Então ela chamou minha mãe para conversar e eu levei a maior bronca. Minha mãe diz que não quer passar vergonha comigo na escola. Já chega o que passa com meu irmão que vive repetindo de ano. E que ela conhece os professores e que depois eles perguntam como é que pode ela não cuidar das tarefas dos filhos. Fiquei com dó da minha mãe e com raiva porque ela ficou brava na frente do meu primo. Então resolvi fazer direitinho esse bimestre. Mas tive que emprestar o cadernão da Lina que sempre sabe Matemática. Não sei. Não consigo aprender nada. Mas aí comecei a caprichar. O caderno ficou uma gracinha. Usei régua, compasso e pela primeira vez não fez orelha. Acho que será minha primeira nota alta em Matemática. Mas também a 1ª. série do ginásio é tão difícil!

Bom, deixa eu contar, querido diário. Ai fui dormir. Eu estava feliz, tinha cumprido o dever, ia deixar minha mãe feliz. Deitei na cama, fiquei pensando como era bom fazer o dever e olhei para o lado da janela. Ela, a Nossa Senhora, estava lá. Abriu o braço e riu para mim. Acho até que ela dizia que eu era boa em Matemática. Depois fiquei com medo porque pensei: se eu vi Nossa Senhora é um milagre e eu tenho que contar. Mas lembrei como sofreu as meninas de Fátima porque ninguém acreditava nelas. E resolvi contar pra você e pro padre sábado quando for confessar. Vai ser bonito passar de ano com esse caderno e assim minha mãe não me deixa mais de castigo sem poder ir no matinê.

Tchauzinho que vem vindo gente.

(Do diário de M.R. — 20/9/1965)

Já não era mais chamada, pelas colegas, pelo sobrenome, como no grupo escolar. Ganhara um apelido. Meus interesses iam mudando, e as brincadeiras na rua ou no quintal foram sendo substituídas por atividades mais

“adultas”. Estava preferindo ler, depois de feitas as tarefas escolares, e sempre inventava algo para escrever no meu diário.

Ainda dava para brincar e passear enquanto ia descobrindo que gostava de ler e devorava tudo que me caía às mãos, fora da escola principalmente, porque nela não parecia haver lugar para outras coisas que não o estudo...

Assim, lia a revista *Família Cristã* que minha mãe assinava; a *Seleções do Reader's Digest* e suas coleções de livros condensados; o *Almanaque Fontoura*, da farmácia de meu tio; a revista *Romance Moderno*, nos encontros secretos entre amigas; os gibis de histórias em quadrinhos de Walt Disney, *Os sobrinhos do capitão* e outros. E, ainda, aquelas coleções de livros que os vendedores convenciam minha mãe a comprar e que ocupavam a estante, decorando a sala, ao lado dos bibelôs e da TV. Havia Machado de Assis, José de Alencar, contos de fadas de todos os países, enciclopédias *Trópico*, manual de culinária e trabalhos manuais. Não faltavam também a revista *Manchete* e livros de psicologia para leigos, como *Vinte e cinco erros na educação dos filhos*.

Alguns livros me atraíram mais diretamente, em certa fase: eram aqueles que eu julgava, obscuramente, proibidos. Foi por essa razão que tomei contato pela primeira vez com o que não sabia ser uma obra-prima. Uma tia, também professora, tinha em sua casa uma estante, daquelas com um tampo basculante de vidro em cada prateleira. O último, porém, era totalmente de madeira, de modo que eu pensava estarem ali os livros que não podiam ser vistos pelas crianças.

Num dia em que não havia ninguém por perto, descobri na última prateleira um exemplar grosso e grande de *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri. Pouco conseguia lê-lo, mas sempre voltava escondida para admirar o pequeno e excitante tesouro. Ficava, então, admirando as ilustrações de Gustave Doré. Principalmente as figuras do Inferno, que mostravam corpos nus, com músculos bem torneados, ressaltando nádegas, coxas e peitos, com um realismo que aguçava minha curiosidade erótica. Aos poucos saciando a curiosidade, com as histórias fabuladas a partir da sequência das gravuras, passei a buscar outras fontes.

O cinema também fazia parte dessa formação intelectual extraescolar. Nas matinês de domingo, mascando chiclé, junto com meu irmão mais ve-

lho, eu não perdia um filme de *bang-bang*. Gritava, chorava e torcia pelo mocinho; tinha raiva do bandido e xingava. Como se eu estivesse dentro da tela. Depois, em casa, minha brincadeira preferida era representar as cenas de perseguição aos bandidos e aos índios, para salvar a fazenda do mocinho ou a pátria dos americanos. Gostava também de assistir aos filmes de Mazaropi e rir com seu Jeca Tatu.

Minha mãe reclamava dessas estrepolias “de menino”, que eu devia me comportar como uma mocinha. Meu pai também deve ter reparado nesses gostos meus. Certa vez, me ouvindo contar exaltada uma sequência de perseguição e morte de um bandido, resolveu me chamar à realidade. Deve ter sido minha primeira reflexão sobre verossimilhança e os efeitos prejudiciais da arte. Acho que foi essa uma das razões que me fizeram ir, aos poucos, substituindo o cinema por outros divertimentos, nas tediosas tardes de domingo.

– Filha, você não pode se deixar levar desse jeito pelos filmes que vê. Você acredita que nem um boba em mentiras. Você acha que os atores morrem de verdade?

– Mas e o sangue, papai? De onde vem?

– É tudo de mentira. E só pra enganar trouxa. É massa de tomate que eles colocam debaixo da camisa e explodem na hora do tiro. Nem as balas do revólver são de verdade. Já imaginou se eles morressem mesmo? Onde iam arranjar tanto ator?

– Claro, papai. Os atores são sempre os mesmos. Não sou boba. Mas também não perguntei se eles morriam de verdade...

(Das lembranças de M.R.— março de 1991)

A vida girava em torno da escola. As atividades de leitura e escrita privadas pareciam pouco sérias, uma espécie de nova brincadeira, distante dos exercícios de leitura e escrita oficiais.

Em Língua Portuguesa, meu mestre durante o ginásio e o colégio foi o Domingos Pascoal Cegalla, com seus livros-textos e sua sempre *Novíssima Gramática*. Sempre me saí muito bem, e com base nessa gramática é que eu dava minhas aulas particulares, mostrando, pelo meu desempenho, que os objetivos do ensino de Português que aquele mestre propunha estavam corretos e eu os tinha atingido.

OBJETIVOS DA CADEIRA DE PORTUGUÊS

1. Habilitar o estudante a falar e escrever corretamente.
2. Despertar-lhe o amor da língua portuguesa e o gosto literário.
3. Contribuir para sua educação moral e intelectual.
4. Cooperar para a formação de sua consciência patriótica e de sua consciência humanística.

Cegalla, D. P. *Português* – Primeira Série Ginásial,
Rio de Janeiro, Liv. Francisco Alves, 1963, 9ª edição, p. 6.

(Da biblioteca de M.R.— março de 1991)

Para alcançar os objetivos, os livros se organizavam por unidades divididas em leitura, vocabulário, interpretação, exercícios, às vezes redação ou ditado, ponto de gramática e exercícios.

Os textos para leitura eram, na maioria, fragmentos de obras de Machado de Assis, Carlos de Laet, Sílvio Romero, Víriato Corrêa, José de Alencar, entre outros clássicos da literatura. Logo após o vocabulário, eram feitos alguns comentários sobre linguagem, biografia do autor e até mesmo se apresentava exercício de interpretação do texto, seguido de um pequeno questionário para o aluno.

De fato, não importava muito a leitura interpretativa. Era necessário ler bem, no que havia de mais exterior nesse ato.

CONSELHOS PARA A BOA LEITURA

- 1- Ler de pé, na frente da turma.
- 2- Manter o corpo ereto e a cabeça levemente inclinada para o livro.
- 3- Ler primeiro com os olhos, proferir depois com a boca.
- 4- Respirar convenientemente, depois dos sinais de pontuação, sobretudo na leitura de períodos extensos e acidentados.
- 5- Não mutilar a frase, apartando palavras e desarticulando membros de orações que por natureza se encadeiam em mútua intimidade e dependência.
- 6- Ler sem precipitação, em tom de voz alto e firme.
- 7- Enfim, ler com expressão e sentimento, dando relevo às palavras de maior valor e interesse e aos passos mais animados, procurando vibrar em uníssono com a alma do poeta ou do escritor, de cujos sentimentos o leitor se faz intérprete

Cegalla, D. P., obra citada, p. 6.

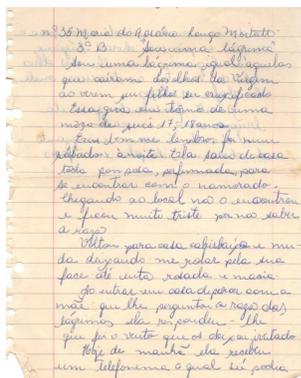
(Da biblioteca de M.R.— março de 1991)

As propostas de redação não eram muito constantes, mas ao final do livro havia uma lista de cento e tantos temas, que devem ter servido para muitos professores de muitas épocas. Muitos deles me foram apresentados pelos professores de Português até o final do colegial.

Fazer redação era uma das atividades de que eu mais gostava. Consistia em desenvolver um tema-título dado pelo professor. Mas eram poucas as demandas, e me restava escrevê-las para mim mesma, nos diários. Talvez por causa desse hábito eu tenha desenvolvido uma suposta desenvoltura e fluência e gostava de exibí-las quando tinha de escrever para a escola. Acabava ajudando os colegas que tinham mais dificuldades e sendo escolhida para os discursos e declamações nas datas cívicas.

Minhas redações eram muito elogiadas pelos professores que diziam que eu revelava criatividade, ordem e algo como “grandiloquência”. Parece que viam nelas o coroamento das aulas de gramática, como se fosse uma prova viva, em que a aplicação das habilidades gráficas, gramaticais, de vocabulário revelassem a obtenção de uma expressão correta — objetivo maior do ensino de língua.

Por isso, eu as guardava e conservava com um orgulho secreto, pensando se tratarem de primeiros tesouros de uma futura escritora. Perfeitos, acabados e inquestionáveis, como indicavam as notas que recebia. Não era mais necessário repetir e tematizar meus deveres: já tinham sido suficientemente assimilados e incorporados ao uso da linguagem.



"SOU UMA LÁGRIMA"

Sou uma lágrima igual àquelas que caíram dos olhos da Virgem ao verem seu filho ser crucificado.

Essa gira em torno de uma moça de seus 17, 18 anos.

Eu bem me lembro foi num sábado à noite. Ela saiu de casa toda pomposa, perfumada, para se encontrar com o namorado. Chegando ao local não o encontrou e ficou muito triste por não saber a razão.

Voitou para casa cabisbaixa e muda deixando-me rolar pela sua face até então rosada e macia.

Ao entrar em casa deparou com a mãe que lhe perguntou a razão das lágrimas ela respondeu-lhe que foi o vento que os deixou irritado.

Hoje de manhã ela recebeu um telefonema o qual só podia ser do namorado pois ela correu para a cama e pôs-se a chorar. Lágrimas e mais lágrimas caem-lhe dos olhos indo de encontro ao travesseiro onde ela abafa os soluços.

À noite fico sabendo que ela briga com o namorado. É, a vida é assim e enquanto ela chora eu rolo pelas suas faces.

(Redação de M.R.— 1967)

Feitas a leitura e seus correlatos e a redação ou o ditado, íamos para a parte mais importante e longa do livro: a gramática. Estudávamos morfologia, ortografia e sintaxe desde a 1ª. série do ginásio. Depois de apresentado o ponto, com suas explicações e exemplos, vinham os exercícios de aplicação.

Esses exercícios significavam para mim um jogo, e eu quase os sabia de cor — os dos livros-textos e os da gramática. Estava, assim, sempre mais adiantada que a classe e não errava quase nunca. Cheguei até a decorar, sem perceber, períodos inteiros que analisávamos sintaticamente. Como aquele que sintetizava uma passagem de um fragmento de Quincas Borba; “O menino entregou respeitosamente o chapéu a Rubião.”, ou um outro que servia como modelo de análise e de lição de vida: “Nossa vida aqui é muito feliz.”

Enquanto minhas preocupações giravam em torno de o que escrever, que livro ler, aonde ir passear, as de meus pais pareciam mais sérias. As reclamações sobre o custo de vista aumentavam nas conversas dos adultos. Ouvia-os dizendo que os pobres estavam cada vez mais pobres... Novas roupas e sapatos ficavam mais difíceis, e eu tinha que cada vez mais usar do meu “salário” para meus passeios. Meu pai teve de fechar a loja, e minha mãe começou a procurar cursos que lhe dessem condições de ascender a um cargo de diretor de escola e ganhar mais. E se matriculou num curso de aperfeiçoamento no Instituto de Educação e depois no de Pedagogia, ambos noturnos, este último numa faculdade particular da cidade.

A “aceleração do desenvolvimento” e a “contenção de inflação” propagandeadas pela política econômica de Presidente General Costa e Silva não estavam parecendo “valorizar o homem brasileiro”. Já se manifestavam condições para um novo endurecimento político, mas na escola, quando apa-

reciam, esses problemas eram sempre desviados para a responsabilidade individual de cada cidadão.

CEGO É QUEM NÃO QUER VER

E isto é uma grande verdade. Até um cego consegue “ver” através do tato e da ajuda de outras pessoas.

Mas o caso é que muita gente, talvez por covardia, apesar de terem a verdade na frente do nariz, se recusam a aceitá-la e compreendê-la.

No mundo atual diante dessa grande tensão em que vivemos, todos têm medo da verdade, todos são “cegos”. Ninguém compreende, ou melhor, não quer compreender, que o Brasil precisa da cooperação e participação de todos.

E isso tem que começar com cada pessoa em particular, enfrentando e enxergando seus próprios problemas, suas próprias responsabilidades.

Se cada um tivesse plena consciência que realmente é preciso ver, talvez os dias fossem mais serenos e felizes para todos no nosso Brasil.

(Redação de M.R. — 1967)

À essa ideologia desenvolvimentista ia se sobrepondo a da assepsia teórica, coincidindo com a ascensão de retalhos do estruturalismo, que, em busca das regularidades científicas, homogeneizava a vida e a história, tratando-as como esquemas, paradigmas e modelos.

Assim aprendi línguas, história, geografia, matemática, ciências. Ao mesmo tempo em que, via satélite ou transfiguração para adaptar-se às necessidades transnacionais, eu ia incorporando concepções articuladas com o *american way of life*.

Comecei a fazer curso de Inglês, consegui a duras penas juntar dinheiro para minha primeira calça LEE (de “segunda mão”) e sonhava com uma bolsa de estudos para os Estados Unidos da América do Norte, onde não se jogava lixo na rua, as pessoas moravam em belíssimos apartamentos, tomavam *breakfast* e esbanjavam saúde, tinham grandes técnicos e se preparavam para ir à lua. *Time is money*, saber é poder.

Dear Diário,

Há quanto tempo não escrevo! Também só faço sabatinas! E as matérias são tão chatas! I am very sad! Que saudades! Of those days que I danced with him a valsa de 15 anos de Lucy. You deve to be estranhando. Do you know what is? I'm going to speak all the words in English, because I don't want that my sisters read my secrets. But I don't know all the words, then I misturo.

I am very sad! I like to study the piano, but the teacher D. Milda is a bruxa. She grita with me and bate my fingers on the teclado. She says I am not going to be a pianist. But my mother wants it. I faltei to the classes of piano 2 weeks. My mother don't know, but D. Milda is super brava. I don't know what to do.

My life is super agitada. I am having classes of costura, and datilografia too. I am playing basketball in the team of our city and I am knowing many beautiful boys that go to see we playing.

Now I am listening beautiful musics: "Palavra" do Marelo Greik e "Bilheteinho" de Erasmo Carlos. They are uma gracinha. Mas o George Harrison é lindo! And the green eyes of Chico Buarque! Ah, on Sunday I was em uma brincadeira dançante and danced with the same boy I danced the valsa on Lucy's birthday. He has green eyes as Chico Buarque.

*Teus olhos são verdes, verdes
como as noites sem luar
tão ardentes tão profundos
como o verdume do mar.*

(C. Gomes)

Yesterday I made a beautiful redação. The name was: "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas". Ficou um gracinha e eu falei sobre o amor. Depois te mostro.

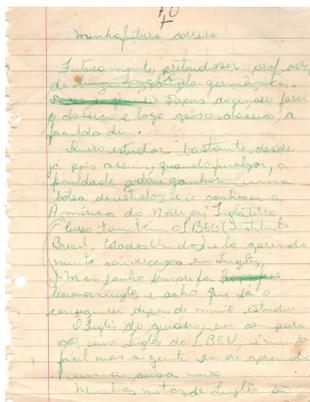
I am happy too. My father buys a car on Saturday. É um fusca red, super beautiful.

But I am sad. I want to be a dancer or a journalist or a atriz. My mother says I devo be a teacher. Sei lá. Pelo menos I have time to think.

*Ainda que sendo tarde e em vão
perguntei por que motivo
tudo quanto eu quis de mais vivo
tinha por cima escrito não.*

C. Meireles

Well, while I don't decide what I want to be I did this redação para a professora of Portuguese.



MINHA FUTURA CARREIRA

Futuramente pretendo ser professora de Inglês. Depois do ginásio farei o clássico e logo após o clássico, a faculdade.

Quero estudar bastante desde já pois assim, quando finalizar, a faculdade poderei ganhar uma bolsa de estudos e ir conhecer a América do Norte ou Inglaterra.

Meu sonho sempre foi lecionar Inglês e acho que só o conseguirei depois de muito estudo.

Curso também o IBEU (Instituto Brasil Estados Unidos) e lá aprendo muita conversação em Inglês.

O inglês do ginásio, em comparação com o Inglês do IBEU, é muito fácil mas a gente sempre aprende uma coisa nova.

Minhas notas de Inglês são muito boas, já o francês do ginásio é mais difícil porque não faço nenhum curso fora. Mas é muito gostoso aprender Francês e eu também converso um pouco.

Mas não é porque eu gosto de Inglês que vou dedicar só a esta matéria, afinal de contas as outras também fazem parte do curso. Estudo por igual reservando um tempinho para cada uma.

Pretendo desta maneira ser uma ótima professora de Inglês.

É, life is thís. ByeZinho, dear Diário.

(Do diário de M.R.— 10/10/68)

Um dos pontos altos dessa imposição da visão de mundo se deu no final do ginásio, quando, numa síntese esquemática, a professora de História explicava por que o Brasil era subdesenvolvido (ou, eufemisticamente, “em desenvolvimento”). Comparando a história do Brasil e a dos Estados Unidos da América do Norte, ela tentava nos mostrar como se podiam encontrar nos agentes de colonização as razões para nosso subdesenvolvimento. A índole preguiçosa e aventureira do português tornava-o pouco propenso ao trabalho, predispondo-o ao ganho fácil e conquistas transitórias. Além disso, para o Brasil vieram os “párias” portugueses: bandidos, degredados e aventureiros.

Mais sorte tiveram os americanos do Norte. Os agentes de sua colonização eram pioneiros imbuídos do nobre ideal do trabalho, além da tradição religiosa luterana, para a qual eram fundamentais o rigor e a disciplina, fatores de desenvolvimento mais “rápido” e duradouro. Representavam, portanto,

um exemplo de luta e progresso que deveríamos imitar. Principalmente num momento em que o Brasil precisava tanto de técnicos...

A lógica e a alegria que Dona Cidinha estampava após essas exposições me fascinavam. Mas os livros de Débora Pádua de Mello Neves e o Borges Hermida haviam deixado marcas profundas, das quais eu precisei para participar do concurso literário promovido pelo Consulado de Portugal, jornal *Folha de S. Paulo* e Secretaria da Educação/SP, sonhando em viajar para Portugal. E esqueci momentaneamente meu ódio pelos indolentes causadores do nosso subdesenvolvimento.

BRASIL — PORTUGAL, DUAS PÁTRIAS, UMA SÓ FAMÍLIA

Se Pedro Álvares não fosse tão audacioso eu talvez hoje não estivesse aqui. E ele além de audacioso era português. A essas duas qualidades devemos a descoberta desta nossa querida pátria que desde os tempos coloniais mostrava nos traços da cultura e da língua o orgulho de ser filha de Portugal. Talvez tenha sido este mesmo orgulho e a vontade de ser nação livre, crescer por si própria uma vez que já era “maior de idade” que fez com que D. Pedro I proclamasse a 7 de setembro de 1822 a nossa Independência. Embora Portugal reconheceu a Independência do Brasil um pouco forçado, continuamos unidos pelas mesmas relações que unem a mãe à filha querida. É por isso que constituímos uma só família, grande e unida, sem preconceitos entre negros e brancos, ricos e pobres, todos somos irmãos, todos iguais perante Deus e o homem. Somos duas pátrias unidas pelos mesmos sentimentos de amor e amizade.

Além da língua e tradição, os portugueses deixaram aqui muitas lembranças como a “Escola de Estudos Gerais” fundada pelo governo português no tempo da Inconfidência, a Casa da Moeda fundada por D. João VI.

Devemos aos colonizadores portugueses a prosperidade de muitas cidades brasileiras; foi com a chegada da família real portuguesa que houve a Abertura dos Portos as nações amigas, a 8 de janeiro de 1808. Nossas primeiras escolas foram obras dos jesuítas. A maior parte do que possuímos é de origem portuguesa: a organização dos municípios, a organização da família, as lendas, a religião; foram eles que civilizaram grande parte dos estados deste imenso território. Esse e outros melhoramentos foram obras de nossa pátria mãe que nem um segundo sequer deixou de olhar por seu protegido.

Para comemorarmos nossa grande amizade o dia 21 de abril foi marcado nas agendas como o “Dia da Comunidade Luso-Brasileira”.

Devemos a Portugal nossa civilização e a nossa cultura. Por isso por mais que fizermos jamais conseguiremos pagar tudo que devemos a essa grande nação — nossa pátria mãe — Portugal!

(Redação de M.R. — 1968)

Das aulas de Geografia, com Dona Mirian, ficou-me, predominantemente, a ideia de certa teoria do *melting pot*, que eu imaginava como um grande caldeirão onde ferviam, fraternalmente, as raças que formavam nosso país. O que era confirmado com os exemplos que a professora nos dava de preconceitos raciais e guerras em outros países, como a África do Sul. O parâmetro, no entanto, continuava sendo os Estados Unidos da América do Norte.

O PASSEIO QUE PRETENDO REALIZAR

Talvez fosse uma viagem aos Estados Unidos! Mas, que adianta conhecer o estrangeiro se me passam esquecidas as riquezas de minha terra? Portanto, no momento, só espero poder um dia contar lá nos EUA (Que pretensão!) que “as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá”, que as belezas tropicais em nada se comparam ao pálido gelo das planícies norte-americanas.

Iria em primeiro lugar ao Rio Grande do Sul, viver feliz como são os gaúchos e me “embriagar” de chimarrão. Depois de uma rápida passada por Curitiba iria recordar os velhos tempos de infância lá no alto da Tijuca, me tostar no sol carioca, e me perder em lembranças na praia de Copacabana.

Talvez até me fosse difícil abandonar aquela terra tão querida, porém o anseio de conhecer coisas novas me levaria a Minas Gerais. Aquela de Tiradentes que nos traz muitas recordações dos bancos de escola onde talvez por orgulho soubéssemos de cor a vida de todos os mártires da Independência. Seria Ouro Preto então a principal atração turística que além de Tiradentes possui uma das mais belas igrejas. E a Bahia então, a de Salvador. Ah! que bom vatapá! O pessoal muito acolhedor me mostraria as deslumbrantes igrejas da capital.

Aí me faltaria só conhecer o norte, o Amazonas, o Pará e a capital brasileira. Talvez fosse ao Amazonas e Pará na Operação Rondón pois seria muito mais interessante e diferente (é, mas tem tempo). E por fim gostaria de ter uma grande audiência com o presidente Costa e Silva e então depois de contar-lhe deslumbrada tudo que vi nessa nossa terra, tudo que aprendi eu lhe pediria licença para desta vez fazer outra mais longa que essa e talvez não tão bela. A minha sonhada viagem aos Estados Unidos.

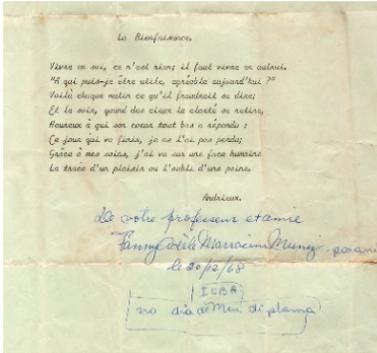
(Redação de M.R. — 1968)

Eram “tempos de nó na garganta”; *n’est pás q’un début* para o frenesi da revolução que começaria com os estudantes; anos de chumbo para aqueles que, no Brasil, foram obrigados à clandestinidade ou à tortura ou foram assassinados.

Em 13 de dezembro de 1968, o Presidente Costa e Silva assinava o Ato Institucional nº. 5. E no dia 20 do mesmo mês, lá subia eu para o discurso de formatura da minha turma de 4ª. série ginasial, sem sequer imaginar o

que se passava. Foram uns 15 minutos de lágrimas de saudades precoces e gratidão a todos que nos ajudavam a ser felizes e, em particular, à nossa paraninfa, a professora de Francês, Fanny Adèle Marracini Muniz, que nos aconselhava a bondade e a virtude, o amor à família, à escola e à pátria; ser útil para ser feliz.

...E, para finalizar, gostaria de deixar uma lembrança a todos vocês:



LA BIENFAISANCE

Vivre en soi, c'est n'est rien; il faut vivre en autrui

"A qui puis-je être utile, agréable aujourd'hui?"

Voilà chaque matin ce qu'il faudrait se retirer,

Et le soir, quand dès cieux la clarté se retire,

Heureux à qui son coeur tout bas a répondu:
Ce jour qui vá finir, je ne l'ai pás perdu;
Grâce à mes soins, j'ai vu sur une face humaine
La trace d'un plaisir ou l'oubli d'une peine.

Andrieux

*De votre professeur et amie F. A. M. M.
le 20/12/68*

(Dos arquivos de M.R. — março de 1991)

NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO: O COLEGIAL

INTEGRADO

(MARÇO DE 1969 A DEZEMBRO DE 1971)

DEAR DIÁRIO,

The new year has already started. What will happen? How will it be?

(...)

I've finished to read Quincas Borba. Bárbaro! But it is full of filosofia. I'm thinking how one can be so cerebral. Deve ser um jeito de não sofrer. Sofia e Palha maltrataram Q.B. But so is life. Ao vencedor, as batatas. They are not sufficient for both tribos. Aos vencidos, ódio e compaixão.

Now I am reading Memórias Póstumas de Brás Cubas. It is legal, too. É um morto que conta sua história. Veja que frase engraçada: "Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis; nada menos."

Bye

(Do diário de M.R. — 8/3/69)

Quando eu tinha por volta de 14 anos e mil inquietações, descobri a biblioteca pública da cidade. Era para lá que eu fugia nos momentos de tédio, em busca de resposta e satisfação para as coisas que eu desejava e não conseguia saber o que seriam.

Ficava num prédio velho, perto de casa, e parecia-me cheia de mistérios e enigmas, que atiçavam minha fantasia. Ainda hoje, quando lembro dessas visitas, tenho a mesma sensação de estar penetrando num paraíso, onde nada mais é necessário. Aquele prédio chegou a ser o cenário de um dos mais bonitos sonhos que tive.

Sonhei:

Deram seis horas no relógio que orientava a cidade e ficava no alto do prédio da fábrica de meias. A sirena soou e ele veio me buscar. Desci correndo e sobressaltada as escadas da biblioteca e o vi me esperando, sorridente, sentado na bicicleta, encostada na sarjeta. Dei-lhe um beijo e sentei na garupa, de lado, como faziam as moças da fábrica, quando os namorados vinham buscá-las. Ao pôr-do-sol, eu, carregada de livros, ele, assobiando, cortamos as ruas da cidade rumo ao infinito...

(Das lembranças de M.R.— março de 1991)

Esse clima tão atraente e certo sentimentalismo de adolescente contribuíram para que eu comesse a ler mais e outras coisas, mas sempre desordenadamente, seguindo os impulsos da emoção: de Tolstói a Eleanor Porter; de Drummond a J. G. de Araújo Jorge.

Foi dessa época a leitura de *Encontro marcado*, de Fernando Sabino, e a de *Quincas Borba*. Do primeiro, ficou o fascínio de adolescente por uma frase repetida pelo protagonista, Eduardo: “O problema é não haver problemas.” Do outro, inquietou-me algo mais ambíguo e incompreensível. “Ao vencedor, as batatas. Ao vencido, ódio e compaixão.”

Enquanto eu não conseguia formular nem dar forma às inquietações, essa sugestão de Machado me serviu de guia. Eu não suportava o ódio nem a compaixão: tinha que ser vencedora. Tinha que conquistar a liberdade de fazer o que precisava sem a ajuda de ninguém...

Em meio a essas experiências, as expectativas quanto ao colegial foram se frustrando mais rapidamente. Seu maior sentido parecia estar na transição para a faculdade, que abriria portas para aventuras mais interessantes.

Cheguei a ficar empolgada com a escolha pela área de exatas, o que me proporcionaria o preparo para uma carreira de prestígio, além de me permitir a convivência com classes predominantemente masculinas... Aos poucos, porém, fui percebendo que estudar matrizes, cálculo, desenho geométrico, mecânica, genética, química, não me atraía.

Fiquei empolgada, então, com as aulas de Literatura, mas não havia nada de novo, a não ser a leitura obrigatória. Acho que aprendíamos a fazer trabalho sobre livros de autores brasileiros e portugueses a partir de um roteiro dado. Aí também eu ajudava os colegas em troca de “colas” e aulas de Matemática e Física. Foi o que aconteceu com o primeiro trabalho desse tipo

que versava sobre *Doidão*, de José Mauro de Vasconcelos. Coloquei o nome do colega junto ao meu, na capa de papel almaço, e ele me passou uma prova inteira de Física.

Fazer trabalho sobre um livro de autor brasileiro ou português.

ROTEIRO

a) *Dados sobre o autor:*

nome do autor; nascimento e falecimento (local e ano); título da obra, gênero, edição, ano, local, editora

b) *Roteiro para compreensão da obra;*

1. *ambiente: época e lugar, personagens centrais (carac. + import.)*

2. *Resumo do enredo*

3. *Tema central*

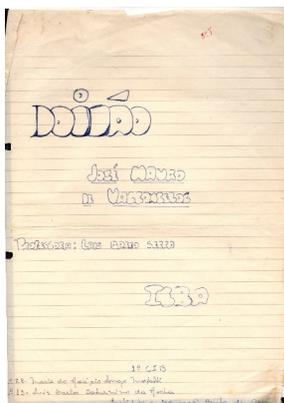
4. *Justificação do título da obra*

5. *Destacar, justificando, trechos ou cenas que mais o impressionaram*

6. *Destacar os pensamentos mais interessantes e comentários*

7. *Mensagens da obra*

8. *A obra lhe agradou?*



TRABALHO SOBRE DOIDÃO

I -

Autor: José Mauro de Vasconcelos

Nacionalidade: Brasileira

Época e meio: 1934 — Nordeste do Brasil

II -

Título da obra: Doidão

Editora: Edição Melhoramentos

Edição — Ano — Local: 2ª edição — 1969 — São Paulo

III - *Gênero Literário: a) geral — prosa*

b) específico — romance

IV -

Resumo

O Zé era um garoto de seus doze, treze anos que muito sofria com a indiferença do pai — um grande médico e com as críticas de sua irmã mais velha (solteirona) que além dele vitimava também a irmã mais nova adotiva. Por isso é que ele procurava confiança no seu melhor amigo — o Tarcísio. Moravam na cidade de Natal ali mesmo abaixo da ladeira do Junqueira e seu maior sonho sempre foi pertencer a Legião Estrangeira, desde quando estudava no colégio dos Irmãos Maristas. Além de tudo, havia aquela célebre frase: "Geografia, é matéria de vadio, de vagabundo!" E por coincidência era a única matéria que o Zé gostava.

Aos dezanove anos quando voltou novamente para Natal depois de inultamente ter tentado fazer o curso de medicina em Recife, ficou "vidrado" por uma garota que

no momento não associou com aquela dos velhos tempos, que sempre mechia com ele quando o via. Mas foi amor a primeira vista. Ai então além do calção muito pequeno, havia o namoro indecente. Conseqüência: mais fofocas. Houve uma mudança no pai do Zé quando, sabendo de sua doença cardíaca e da possível operação resolveu contar-lhe, mas com o máximo de sigilo. Aconteceu finalmente a operação e o Zé desesperado fez promessa de não mais nadar e a pedido do pai não mais namorar a Sylvania. Arranjou trabalho no cais como conferente de carga. Mas, um grande amor nunca morre e certo dia, na pracinha encontra Sylvania, mas seria o encontro que nunca mais os separaria. Mas, então surgiram as “fofocas” e ele resolveu que teria que ir embora. Inscreveu-se num concurso de conferente para começar vida nova, numa cidade maior. Ao contrário do que esperava, seu pai deu-lhe dinheiro e muito afeto na benção, e antes de fechar a porta do consultório até lhe sorriu. Zé desceu as escadas sem sentir o corpo trazendo na alma as palavras de fogo: “Geografia é matéria de vagabundos!”

V-

Passagem ou cena que mais agradou

A que mais nos agradou foi quando Zé estava na Igreja fazendo sua promessa.

Opinião a respeito do fim do romance

O fim do romance foi razoável, mas não tão bom comparando-se ao restante do livro.

Mensagem que o autor pretendeu transmitir

As conseqüências da falta de amor paterna, de carinho no lar que formavam um grande vazio o qual ele pretendia preencher com a amizade dos de fora.

— Na nossa opinião

Conhecimentos adquiridos através do romance

“Geografia, é matéria de vagabundo!” — isso nós não sabemos.

Uma frase ou pensamento que mais impressionou

“O rosto bonito, de barba cerrada, o vermelho da face. Meu pai. Naquele instante senti que logo sairia daquela casa, andando pelo mundo, vagabundo de todo, catando ternura, pedindo amor.”

“A vastidão da geografia dos vagabundos, iria me acolher indiferente”. “O cheiro da solidão de Deus nas flores e nas velas. Tão diferente e eu nem podia fungar porque senão perdia o valor...”

“Uma gota de carinho bastaria para salvar sua adolescência”.

VI — *Impressão Geral*

O livro na sua essência, no seu conteúdo foi muito bom e compreensível. O enredo é uma coisa fácil de ser captada é algo tão natural, tão simples diferente de outros livros, com tantas descrições, livros maçantes. A leitura do Doidão é muito gostosa e interessante.

FIM

(M.R.— 23/9/1969)

Em gramática, continuávamos com o eterno mestre: o Cegalla. Usávamos, então, apenas sua “Novíssima” e tanto a conhecíamos, que, a partir do 2º colegial, o professor mandou fazer “seminários”, ou seja, em vez dele, nós é que dávamos aulas sobre os pontos de morfologia, sintaxe etc.

Coube a mim um seminário-síntese sobre períodos compostos por ordenação e subordinação. Escolhi os exemplos mais “cabeludos”, daqueles que usava com meus alunos particulares, e me delicieei. Os períodos eram retirados de escritores famosos, e eu os citava com tanta fluência e familiaridade de análise, que ia me convencendo de que conhecia a obra toda, nem precisava ler. Talvez por isso tenha levado o maior susto quando, anos mais tarde, fui ler *O Alienista* e deparei com o trecho que eu sabia tão bem analisar. Mas a ideia que eu fazia sobre o história estava totalmente errada...

Faça a análise sintática dos seguintes períodos

3 - “Há de lembrar-se, disse-me o alienista, daquele famoso maníaco ateniense, que supunha que todos os navios entrados no Pireu eram de sua propriedade.”

5 - “Então, o barbeiro, agitando o chapéu, a fim de impor silêncio à turba, conseguiu aquietar os amigos, e declarou ao alienista que podia falar, mas acrescentou que não abusasse da paciência do povo, como fizera até então.”

Cegalla, D. P. *Novíssima Gramática...*

(Da biblioteca de M.R. — março de 1991)

Os textos de leitura que abriam as lições eram “excertos dos mais conceituados e primorosos escritores brasileiros e portugueses” e objetivavam dar a nós “espécimes da boa linguagem” e “exemplos comprobatórios” da gramática, assim como deveriam ser “meio posto ao nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita”. Preferia minhas leituras “livres”, aquelas da escola pareciam “cafonas” e antigas. Tínhamos de ler Rui Barbosa, Carlos de Laet, C. Castelo Branco, e outros, enquanto sentíamos o sangue fresco da juventude ferver. Que caminho tortuoso aquele necessário para ser escritor... Mas como era paciente e compreensivo nosso professor! Agora vejo!

LEITURA

O Magistério

A frente do sacerdote se verga para o cálice consagrado. A do lavrador, para a terra. A do que espalha o grão da verdade, para o sulco soaberto nas consciências novas. E todos três receberam ordens sacras. Todos concorrem para a fecundação divina do Universo. A história, o arado, a palavra correspondem aos três sacerdócios do Senhor. Mas a suprema santificação da linguagem humana, abaixo da prece, está no ensino da mocidade. O lavrador deste chão devia amanhá-los de joelhos.

(Rui Barbosa, *Escritos e Discursos Seletos*, pág. 650, Ed. José de Aguiar, 1960).

Apud Cegalla, Domingos P., *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, RJ, Cia. Editora Nacional, s/d.

LEITURA

Palavras à juventude

O patriotismo, praticamente, consiste, sobretudo, no trabalho.

(...)

Sede, meus caros amiguinhos, tais quais o verdor florescente de vossos anos o exige: afervorados, entusiastas, intrépidos, cheios de aspirações do futuro e inimigos dos abusos do presente. Mas não vos reputeis o sal da terra.

Habituai-vos a obedecer, para poder mandar. Costumai-vos a ouvir, para alcançar a entender. Não delireis nos vossos triunfos. Para não arrefecerdes, imaginai que podeis vir a saber tudo: para não presumirdes, refleti que, por muito que souberdes, mui pouco tereis chegado a saber. Sede, sobretudo, tenazes, quando o objeto almejado se vos furtar na obscuridade avara do ignoto. Profundai a escavação, incansáveis como o mineiro no garimpo. De um momento para outro, no filão resistente descobrirá, talvez, por entre a ganga, o metal precioso.

(Idem, p. 652) R. Barbosa Apud Cegalla, ob. cit., pp. 373-4

(Da biblioteca de M.R. — março de 1991)

Embalava essas inquietações crescentes o som dos Beatles, Bee Gees, Roberto Carlos, Leno e Lílian: os festivais da Record que me mostram Chico Buarque, Elis Regina e Caetano Veloso; a bossa-nova que conheci com a irmã mais velha de uma amiga mais cosmopolita; as incessantes lições dos manuais da eterna aprendiz de pianista: Bach, Czerny, Béla Bartók, Beethoven.

Entre desistências e recomeços, com professores particulares e em conservatórios, eu já estava estudando piano há nove anos. Mas não consegui fazer o curso completo. Era como se eu tivesse de carregar um peso que outro me impusera, penso hoje. Gostava de tocar, de tirar música de ouvido ou estudar partituras de música popular; mas não via sentido no que me mandavam estudar para tocar com *virtuose*. De tanto me preocupar com a posição das mãos, dos dedos e do corpo, de tanto me obcecar em acompanhar o ritmo do metrônomo, nunca consegui perceber, enquanto estudava, a beleza da música de Beethoven, Bach, Schubert e outros compositores que, depois, pude conhecer e era como se os estivesse ouvindo pela primeira vez.

Estava cansada da parafernália de aulas e audições públicas e me sentia mal com as despesas que minha mãe se impunha — vestidos de cetim confeccionados sob medida pela costureira Eni, penteados com muito laquê, feitos pela cabelereira Alice — e tomei o que chamava da primeira decisão corajosa de minha vida: desobedecer. Sofrendo e suando frio, aproveitei para comunicar a decisão a meu pai, durante uma viagem de ônibus, quando ele me levava para passar as férias no Rio de Janeiro, em casa de uma tia. Ele ficou lívido e depois muito bravo, mas felizmente já estávamos no fim da viagem. Quando voltei para casa, minha mãe ficou sabendo, e ouvi infundáveis sermões. Senti-me fracassada, porém aliviada, porque ajudei a resolver um problema financeiro de meu pai. Já que ninguém em casa gostava de piano, resolveu vendê-lo...

"É proibido proibir"

Caetano Veloso

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino para lá
(...)

O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir.
Chico Buarque

(Das lembranças de M.R.— março de 1991)

A música me fazia falta, e resolvi aprender violão, um instrumento mais moderno, prático e barato e que me possibilitaria tocar nas festinhas. Pelo menos poderia tocar as músicas de que gostava sem culpa; e acabei descobrindo a dissonância, que me fascinou.

Na verdade, eu gostaria de começar a ter aulas de dança, meu mais antigo sonho. Mas já me sentia velha para começar. Pensava que o corpo já não ajudaria, que não conseguiria fazer com ele aqueles malabarismos de saltos e pontas de pés. Como via fazerem os grandes bailarinos nos programas de TV, que eu não perdia por nada: desde as antigas apresentações de ballet infantil durante o programa “Pim Pam Pum”, na TV Tupi, até as sessões dominicais da TV Cultura.

Somente depois de assistir a um filme sobre a vida de Isadora Duncan eu tomaria a decisão de aprender dança. Seu modo de dançar e sua vida me faziam delirar de emoção, e pareciam poder se realizar em qualquer idade os ideais de beleza e liberdade da dança e do corpo.

Querido Diário,

(...)

I'll never forget a cena de abertura of that film. Isadora, menina, levanta da cama e anda até o espelho. She looks at herself, her body nu, and says:

“Juro que dedicarei minha vida às exigências da beleza e da arte.” If I had seen this film before...

(...)

(Do diário de M.R. — 12/12/1969)

Por essa época, outros apelos também passaram a dividir minha atenção. A moda era dançar, nas brincadeiras dançantes, ao som da “jovem guar-

da” ou da música italiana romântica. No cinema, passei a participar das catástrofes trivializadas dos aeroportos, terremotos e tubarões.

Essa necessidade de estar cercada de gente e liderar, de ter uma turma, misturava-se ao desejo mais solitário de ser escritora, como os autores dos livros que me seduziam. Dentre as artes, parecia-me a menos problemática, porque não dependia de esforço e forma física. Comecei a escrever meus primeiros poemas e guardá-los para um dia mostrar ao príncipe encantado que demorava tanto a chegar...

VOCÊ
Como é lindo o amanhecer
O sol nascendo, o cântico dos pássaros
O crepúsculo, a luz do luar
O rumorejo das cascatas
O céu, o mar, as flores
(como são lindas as flores)
E que delícia, ver em noite calma
As estrelas mas brilhantes
A música, as cores, as artes...
Ah! Como é lindo meu Deus
O amor adolescente
Mas tudo que é belo
Que é puro e gracioso
Tudo que encanta e seduz
Se resume simplesmente
Numa pequena palavra — Você.

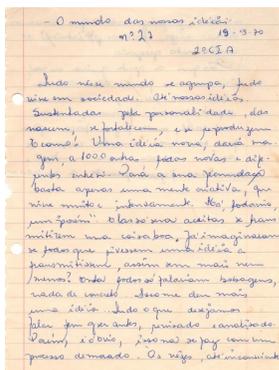
(Do diário de M.R.— 7/6/1970)

A certeza de que eu era uma “grande escritora” foi-me revelada pelo professor de Português, Dauri, numa bela manhã de primavera de 1970. No dia anterior, comovido com os estudos de Direito que havia iniciado na nova faculdade da cidade, ele nos trouxera um tema de redação que lhe havia sido inspirado pela “leitura” de Platão. Discorreu alguns minutos sobre o tema, inflamado, como se já estivesse na frente do juiz, fazendo sua primeira grande defesa, e pediu que escrevêssemos.

Seu entusiasmo me contagiou mais ainda quando, no dia seguinte, ele anunciou que havia recebido uma das mais belas redações já escritas por seus alunos. Depois de um certo suspense sobre o autor, mesclado de elo-

gios, ele me chamou para lê-la para a classe. Foi um momento de consagração, e talvez tenha servido para eu me decidir por desprezar as outras disciplinas, como Matemática, Física, Desenho, que não me deixavam exercer a criatividade e geravam fracassos e angústias. Passei a acreditar que em Português eu nunca errava!

O MUNDO DAS NOSSAS IDÉIAS



Tudo nêsse mundo se agrupa, tudo vive em sociedade. Até nossas idéias. Sustentadas pela personalidade, elas nascem, se fortalecem, e se reproduzem. E como! Uma idéia nova, dará margem a 1.000 outras, todas novas e diferentes entre si. Para a sua fecundação basta apenas uma mente criativa, que vive muito e intensamente. Há, todavia, um "porém". Elas só serão aceitas se transmitirem uma coisa boa. Já imaginaram se todos que tivessem uma idéia a transmitissem, assim sem mais nem menos?

Então todos só falaria bobagens, nada de concreto. Isso me deu mais uma idéia. Tudo o que desejamos falar tem que ser antes, revisado e analisado. Porém, é óbvio, isso não se faz com um processo demorado. Às vezes, até inconscientemente, já julgamos o que devemos ou não dizer, levados pela intuição do sentimento gregário.

Pois quer a gente queira ou não, vivemos em função da sociedade. E as nossas idéias, no seu mundo à parte, também formam, uma sociedade, onde fazem força para que só as boas sementes cresçam e assim nos dêem uma mente sã e uma boa figura perante a sociedade

(Redação de M.R. — 1970)

Mas não fui o único “diamante” a ser lapidado pelos professores de Português...

Dear Diário,

Today o E.P. said he loves me. It was wonderful. I think he is meio C.D.F., but he is very inteligent and his father is pastor protestante. He gave me a redação he wrote in a Portuguese class and our teacher said he write very well. Maybe I and him will be great writers... Here is the redação he gave me as a gift:

“A TRANSAMAZÔNICA

Dia 1º de setembro passado foi iniciada, oficialmente, a construção da Rodovia Transamazônica, sem dúvida um dos maiores empreendimentos do Governo da República, por meio do Ministério dos Transportes.

Será a rodovia da integração e do desenvolvimento: ela corta quase que toda a América do Sul, faltando somente algumas centenas de quilômetros para alcançar o Oceano Pacífico. E tudo isso num prazo relativamente pequeno: 520 dias para a entrega pelas empresas responsáveis.

O governo brasileiro indubitavelmente agiu bem, resolvendo construir essa rodovia. Ela vai implantar a indústria, principalmente a mineração, pois trata-se de uma área extremamente rica, e também vai desafogar o Nordeste de sua população sedenta e faminta. Por isso é que os trabalhadores da Transamazônica terão obrigatoriamente de ser nordestinos.

A Transamazônica vai então começar a grande transformação da maior região do Brasil, e no entanto a menos explorada; vai abrir novos horizontes para o Brasil do futuro, vai implantar novas cidades, o que implica num aumento da produção nacional e o conseqüente progresso do Brasil; vai, por fim, contradizer — graças a Deus — o futurólogo americano, Herman Kahn, que disse que o Brasil será, no ano 2000, o último da fila dos países subdesenvolvidos. Com empreendimentos dessa envergadura, não será de impressionar se o Brasil, num futuro muito próximo, tornar-se uma das maiores potências do globo.

Nossas congratulações, pois, ao Governo Brasileiro, pela coragem e confiança no futuro de Brasil, tudo para o bem de todos e felicidade geral da Nação. Brasil, país do Futuro!

FIM

E.P.J. — 12/9/1970”

(Do diário de M.R.— 15/9/1970)

Outro momento de glória juvenil aconteceu nas aulas de Inglês, no 2º. colegial. Desde que começara a fazer o curso de Inglês em escola especializada, passei a desprezar aquelas nínhas que se ensinavam na escola regular. Era tudo muito fácil, e eu vivia “enforcando” aulas e achando que os professores sabiam menos do que eu. Por causa disso, ganhei a primeira suspensão, mas fiquei orgulhosa por poder espalhar o motivo para todo o colégio.

A professora efetiva de Inglês, no colegial, Dona Conceição, aposentou-se, e eu fiquei triste porque achava que ela finalmente poderia ter me ensinado algo novo. Foi substituída por uma moça bonita e de olhos verdes, Márcia, que tinha sido Miss da cidade anos antes. Ao vê-la, já comecei a achar que não devia saber muito, pois era bonita e cheia de vaidades. Com

esse preconceito, fiquei de olho nas aulas, até esperar as oportunidades de pegá-la “em flagrante”. E aconteceu que, ao tentar nos ensinar voz passiva em Inglês, ela começou a se embaralhar toda com as perguntas sobre os tempos e formas verbais empregados, que eu insistia em fazer, de propósito.

Sentindo-se encurralada com a minha malvadeza, ela pôs-se a chorar. Pensei que viria nova suspensão e fiquei preocupada. Ela, porém, ainda foi valente e me desafiou: “Se você sabe tanto assim, venha dar aula no meu lugar!” Não precisou insistir. Com o maior prazer, concordei. Foram duas semanas de preparação, de consultas a livros e professores, de ensaio com as paredes do meu quarto. Cheguei a consultar Dona Conceição, para ela conferir a aula que eu tinha preparado. Até que, triunfante, dei uma “aula de mestre”. Ganhei nota 10 e a confirmação de que, em línguas, eu era imbatível...

Dear

I am very, very happy! At last, I wonned!

Beauty isn't the most important. I felt a little pit of her, but I wasn't joking.

It was good also because I've learned too much about passive voice, sujeito agente e paciente, agente da passiva. Ainda aproveitei para ensinar aos colegas o present perfect. Eles não entendiam about 1 ação que começa no passado e continua no presente. But I Know.

I feel I can be a better teacher in my private classes.

To be or not to be: that is the question.

(...)

Emy Aire

(Do diário de M.R.— 20/8/1970)

Com a preocupação voltada para os vestibulares, estávamos todos ansiosos por começar a estudar “Conhecimentos Gerais” que, diziam, exigia conhecimento de informações atuais, que a escola não conseguia nos dar. Foi assim que resolvemos pedir aulas de “atualidades” aos professores.

Quem decidiu nos atender foi um professor de Geografia, Roberto Cinrão, que achávamos muito simpático. Ele havia sido diretor da escola por algum tempo e fazia questão de uma “gestão democrática”, como nos explicava nas diversas vezes em que percorria as salas de aula. Queria nos ensinar a liberdade com responsabilidade e, para isso, sua primeira medida foi deixar os portões da escola abertos, sem inspetor de alunos tomando conta, durante todo o período de aulas. E explicava que ninguém precisava

“enforçar aulas”: se houvesse algum problema, podíamos ir conversar com ele e nos aconselhar, pois ele estava disposto a nos ajudar.

Era tido como liberal pelos alunos e sem autoridade pelos professores conservadores. Acabou desistindo de seu projeto de direção e voltou a dar aulas.

A partir de nosso pedido, propôs a divisão da classe para o trabalho em grupo — novidade que nos agradou bastante — de acordo com a preferência pelos temas a serem abordados e pesquisados. Eram eles: a guerra do Vietnã, o conflito no Oriente Médio, a revolta popular na Tchecoslováquia e o regime do *apartheid* na África do Sul.

Escolhi estudar a “Primavera de Praga”. Tinha tudo para finalmente saber de fatos que me reportariam aos recentes acontecimentos políticos no Brasil. Mas tudo me parecia tão distante e romântico, que trabalhei maquinalmente com as informações das revistas sugeridas e acabei me detendo na curiosa história da Rússia czarista, a parte da pesquisa que me coubera na divisão de tarefas dentro do grupo. Nem me dei conta dos “perigos” que corria, quando, entusiasmada, eu me punha a contar, no meio de conversas informais, sobre as maravilhas da Rússia: Pedro, o Grande, o fascínio da arquitetura bizantina, a igreja de S. Petersburgo, os olhos puxados dos mongóis e sua cultura esquisita e as teses da igreja ortodoxa...

Na agitação desses embalos e descobertas, passei a procurar livros de autores russos, na biblioteca pública, e li *A Mãe*, *Anna Karenina* e *Doutor Jivago* (cujo filme também vi). Deles, me impressionavam apenas o amor e o sofrimento dos personagens. Quanto às lutas sociais, a doutrinação da escola, da família e dos “*media*” deve me ter feito subliminarmente ignorá-las.

Chegava o momento de eu fazer uma das minhas primeiras opções públicas. Em 1970, passei a integrar a diretoria eleita para o Centro Cívico do colégio. A chapa com a qual vencemos chamava-se MARA (Movimento Afã Realista de Adolescentes). Eu era a secretária e tinha a função de promover festinhas, festivais de música e de teatro e torneios esportivos, decorar a sala do Centro e escolher as músicas que meus colegas ouviriam nos intervalos das aulas. Além, é claro, da redação de atas e documentos...

(...) M.R. já escolheu a côr — flamingo — para a pintura das paredes e já providenciou a reforma do tecido dos móveis. Na próxima reunião ordinária os presentes

devem trazer as pesquisas de preços e do material necessário para a festa para juntar dinheiro para trocar o aparelho de som e comprar discos. M.R. já está providenciando os dizeres do cartaz de propaganda e a lista de convidados oficiais. (...)

(Da ata da reunião da diretoria do Centro Cívico C. G. S. N— 5/5/19 70)

Além das atividades da diretoria, senti-me com coragem de liderar também um grupo de teatro, com os colegas da escola. Nós mesmos organizamos um roteiro, que versava sobre o tema do conflito de gerações, tão caro a nós, jovens. Eu era a diretora da peça e também atriz.

Tratava-se de uma história do tipo “Romeu e Julieta”. A impossibilidade de o jovem casal namorar tranquilo e viver seu grande amor, quase os fazia abdicar de seus sonhos e da luta por sua realização. Quando estavam prestes a fugir, entrava eu com uma fala preparada cuidadosamente e, com orgulho, discorria sobre a necessidade de lutar e enfrentar os obstáculos para ser feliz. Fomos aplaudidíssimos pelos colegas e eu parecia estar descobrindo uma nova profissão.

(Entra a música: “El justiceiro”)

(Logo depois “Azul da cor do mar”)

(Depois de costas M.R.: “Aquarela do Brasil”)

(M.R. entra) (Quando os dois pensam em fugir)

Vocês estão pensando em fugir? Abandonar tudo, pelo que até agora lutaram? — E os sacrifícios, as humilhações pelos quais passaram? E os rastros que deixarão? — Vamos! Fugam, abandonem tudo agora, a aí aquilo que vocês tentaram construir será esquecido. O mundo que vocês tentaram moldar nos moldes da igualdade, da paz, será totalmente superado pela incompreensão, pela ignorância pacífica de tantos. Vocês estão sendo fracós. Estão fugindo da própria realidade. Vocês nem começaram a lutar pelo seus ideais e já estão procurando um meio de fugir. Não amigos. A vida não é assim. Os nossos problemas temos que solucionar lutando. Eu entendo que a família, se opõe nestes problemas, mas podem estar certos, é que nossos pais foram criados numa época diferente da nossa, numa educação, podemos dizer, mal informada. Os nossos pais dão muito valor a coisas materiais. Nunca pensaram que o amor não distingua cores, nem o que o que existe entre vocês seja muito mais do que simples namoro. Mas não é nada disso é algo de grande. Algo como a natureza do infinito. Coisa que nasce do íntimo e encarna com o sabor de ser eterno. Eles não entendem que nossa época luta por uma coexistência pacífica. Seja entre negros e brancos, pobres e ricos, jovens e velhos. Não, vocês não podem virar as costas e deixar o mundo para trás. Nunca se sabe de uma vitória conseguida pelo inimigo covarde que abandona o campo de batalha. Por favor, só quero que parem um minuto para pensar, analisem tudo. E para

uma conscientização total, aproveitem os exemplos de tantos grandes personagens que fizeram do Brasil esse colosso que o presente espelha. Foi difícil. Foram noites não dormidas, foram mãos cansadas que imploraram justiça. Primeiro a Independência, e depois lutaram por algo ainda maior. A República. E por fim tudo que almejaram conseguiram. Mas nunca se esqueçam do principal. A luta. Mesmo que o corpo cansado tombe de tanta luta, mesmo que cada poro derrame o infinito do sangue, para colorir a justiça com a cor da essência da vida.

(M.R. — 8/10/1971)

Foi com os colegas da diretoria — todos rapazes e amantes dos ídolos e do *feeling* de *Woodstock* — que organizei uma turma para participar das comemorações de rua por causa da vitória brasileira na Copa de Futebol de 1970. Enfeitamo-nos de verde e amarelo e arrumamos uma caminhonete, para sair cantando “Prá Frente, Brasil”, que me emocionava até às lágrimas, regando e fazendo florescer meu ufanismo.

Nem imaginava, então, que pudesse ter havido organizações estudantis perseguidas por razões políticas. Nem que eu pudesse estar servindo à estratégia de repressão, desencadeada no governo do Presidente Emílio G. Médici, e que depois eu aprenderia a contestar.

As informações sobre a situação do país me vinham filtradas pela TV e pela escola. Nada aparecia no jornal *Folha de S. Paulo*, que minha mãe assinava nessa época. E eu aprendia que, apesar de pouco gentis, as atitudes de nossos governantes visavam ao bem-estar social, à ordem e ao progresso do nosso país em “crescente desenvolvimento”. A tortura e as demais formas de repressão eram necessárias, mas somente contra os criminosos e seus crimes. A censura também, para que não se dessem maus exemplos àqueles que viviam em paz e tranquilidade

Aprendia também que o Brasil não podia ser conturbado pelos agitadores que sequestravam autoridades estrangeiras para trocar por simples presos políticos; pelos assaltantes de bancos e de quartéis em busca de recursos financeiros e materiais para suas causas escusas. Era preciso apenas estudar e trabalhar, cada um dando tudo de si no seu campo de atuação, para o bolo da democracia econômica crescer e poder ser repartido igualmente entre todos. Como diria nosso representante supremo: o “milagre brasileiro tem um nome e esse nome é trabalho”. E para nós, estudantes, cabia a tarefa de discutir os problemas que outros brasileiros formulavam e a partir das solu-

ções de que se faziam acompanhar. Davam-nos as causas que acalentariam os devaneios juvenis e sua necessidade de lutar. Parecia que o futuro para o qual nos preparavam já estava bem próximo. E todos devíamos contribuir para a “integração nacional” e o desenvolvimento do Brasil. Somente mais tarde fiquei sabendo que à minha dívida original estava se somando rapidamente uma outra muito mais difícil de saldar: a dívida externa brasileira.

“O ANALFABETISMO

O grande problema brasileiro: 35% da população maior de quinze anos, é analfabeta. Uma cifra assombrosa num país que se prepara para a grande arrancada para o progresso.

O Brasil está marchando impetuosamente para a industrialização, o progresso, o desenvolvimento. Um país que se industrializa precisa de técnicos. E, se o brasileiro for analfabeto, como se poderá formá-lo técnico de qualquer coisa? É um problema que precisa ser entendido por todos os quase cem milhões de brasileiros. Pelos alfabetizados e pelos analfabetos. Pelos alfabetizados, para que cooperem com o governo, usando sua capacidade para que os analfabetos compreendam o problema.

Firmado nesse ponto de vista foi que o governo brasileiro lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização. Por meio de postos de alfabetização instalados em todo lugar onde for possível, poderá atender à massa analfabeta, não só alfabetizando, mas também abrindo-lhe os olhos para a integração e desenvolvimento do Brasil, para o esforço gigantesco do governo, empenhado em levar o Brasil a uma posição mais honrosa entre as nações.

Essa campanha deverá baixar ao mínimo possível o número de analfabetos do Brasil, país que deseja crescer, desenvolver-se.

Ensine a ler e escrever. Você também é responsável pelo desenvolvimento do Brasil.”

(Redação de E. P. — 19/9/1970)

Com meus “sucessos” públicos e sonhos solitários, eu ia delineando uma autoimagem em que se faziam sentir os efeitos da meritocracia e do “milagre brasileiro”. Ia me dando, assim, o direito de criticar e desprezar os incapazes e inaptos, como aquela prima que, pelas limitações intelectuais, fora transferida para a recém-inaugurada escola particular da cidade, para onde, diziam, iam os “burros”, mas que tivessem dinheiro bastante para comprar o diploma. E nem percebia que no retrato do “Brasil Grande” a educação começava a apresentar traços e expressões diferentes, como resultado de uma nova política nessa área. Como meu pai explicava num almoço, lá pelos idos de 1971, as diferenças ficavam por conta do empenho e capacidade de cada um.

Sentados à mesa para o almoço de domingo, os filhos escutam um sermão do pai:

— De novo de segunda época? Não tem vergonha, menino? Já é um homem e não tem um pingo de responsabilidade! Sua irmã já te alcançou. E as menores já-já vão estudar junto com você!

— Mas, pai...

— Fique quieto se não te dou uma "bolacha"! E não pense que tenho dinheiro pra te botar numa escola particular. Eu não vou comprar diploma. Se quiser, trabalha, estuda à noite, e depois que terminar o colégio aí você faz o que quiser. Enquanto isso, você vai trabalhar comigo. E se aparecer concurso do Banco do Brasil, você vai se ver comigo, se não der pra prestar só porque não terminou o colegial... Você só serve pra puxar carroça, é? Depois não vai se queixar, se não tiver dinheiro. Eu não pude estudar, mas você não vai poder reclamar que não dei estudo. Olha aí sua irmã. Logo vai estar formada professora ganhando dinheiro e você nada...

(Das lembranças de M.R.— março de 1991)

la me dando também o direito de construir um mundo racionalmente organizado, em que a subjetividade se desenvolvia no plano interior, intelectual-afetivo, sem censuras aparentes e cheio de conflitos e contradições: uma verdadeira guerrilha, clandestina e apaixonada, pelo poder sobre mim. A vida pública, porém, continuava no ritmo do ajustamento ao silêncio e da algazarra das frivolidades.

Dear L.

I hope you are well. I feel um pouco de inveja. But I am happy you can make this trip. What about United States? Have you amused yourself? What about the breads? Do you have boy friend? Don't forget to answer me everything you feel and see. Perhaps I can pretend I am there...

(...)

Here is all OK. We miss you and your jokes. But 6 months pass quickly, isn't it?

I am studying too much. And I am enjoying Philosophy classes. They are very interesting. Our teacher says about some eternal questions: Quem sou eu? De onde vim? Pra onde vou?

A turma achou super engraçado. E ficou fazendo gozação after the class.

(...)

Have you met the man who were on the moon?

I hope you come soon and full of new things to tell us.

(...)

A big kiss

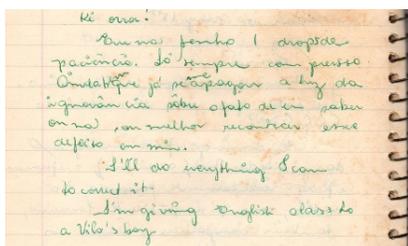
S.W.A.K

(Carta de M.R. — 18/10/71)

Fui, assim, começando a me dividir entre continuar e inovar, copiar e inventar um modo de pensar, sentir e agir em que os conflitos individuais não conseguiam se articular como os sociais, e as angústias, dúvidas e inquietações cresciam, no jogo das contradições entre uma vida privada e outra pública.

O meu mundo era uma espécie de “consciência individualista”, ao redor da qual giravam as possíveis explicações. A crise econômico-financeira que eu sentia em casa era, a meu ver, fruto da falta de estudo e da índole de meu pai, pouco afeito ao trabalho produtivo — alternava a vida de “caixeiro-viajante” com as tentativas de se estabelecer como comerciante. Para meus pais, a crise política se resumia a dois aspectos: medo de comunismo, que tomaria a família mais pobre e sem liberdade, e o medo de que minha mãe perdesse o apoio de políticos locais — o qual conseguia com muito esforço honesto — para mudar de escola e subir na carreira.

Quanto à crise cultural e educacional, essa não existia para mim, ou melhor, era crise apenas no sentido de que comecei a descobrir o mundo dos intelectuais e escritores e passei a admirá-los, ao mesmo tempo em que não entendia por que não estavam no currículo escolar; por que não conseguia, conhecendo esses prazeres, usá-los para decidir o que fazer da vida e por que não tinha um espaço só para mim, em casa, para poder escrever como eles...



Dear Daily,

(...)

Kê error!

Eu não tenho 1 drops de paciência. Tô sempre com pressa. Ainda bem que já se me apagou a luz da ignorância sobre o fato de eu saber ou não, ou melhor reconhecer esse defeito em mim.

I'll do everything I can to correct it.

I'm giving English classes to a Vila's boy.

I'm monitora of my class. I and E.P. And our director will make a trip with us.

We'll go to Ilha Solteira e Jupia. Teremos diária e pernoite pagos.

There's a big dream! We intend to go to AMAZÔNIA!

E como os monitores do 3º colegial sempre tem a preferência do diretor...

I don't want Kemistry as a profession, and I'll do it because I can be successful in a área técnica.

*-What's on with myself?
I'd like to know everything!
I'd like to have wish to study, but I prefer reading and writing.
I think I'll be no one.
I'll never be someone important and útil.
But why? Don't I've the right to bright or have my money?
Will it be because I'm not a star? I'm not interested about doing Kemistry.
And the end of the year is here and I didn't decide everything. I am not doing cursinho and the exams are fogo. Save Our Minds!*

(Do diário de M.R.— 25/10/1971)

Relendo hoje meus diários, anotações, cadernos e cartas, posso entender melhor o que eu fazia e pensava, quando, em “outros mundos”, falava-se em revolução e se liam autores proibidos e “vermelhos”.

A sensação que tenho, ao me olhar na virada da década de 1960 para a de 1970, é a de que, apesar da constante aprovação por parte do “sistema”, algo já não me “cheirava bem”. No entanto, apenas muito tempo depois eu começaria a clarear melhor esse desconforto em relação à trajetória de aprovação, que passei a ver como reflexo de uma obediência cega.

De qualquer maneira, já ensaiávamos, talvez pela idade, alguns passos de contestação. E, ao final do 3º. colegial, a turma optou, após argumentação de alguns líderes, por não fazer festa de formatura. Era “cafona” e coisa de “coroa”; além disso, estavam todos preocupados em conquistar uma vaga na faculdade. Era preciso nos preocupar com os cursinhos, com o vestibular e com os concorrentes.

Orgulhosos da desobediência, fomos separados buscar o certificado na secretaria da escola. Talvez nem soubéssemos, mas mais uma vez estávamos contribuindo para evitar trabalho para os responsáveis por espionar reuniões de estudantes e discursos suspeitos...

Como na vida, agora era cada um por si, por sua “própria” cabeça. O sucesso escolar era contrapartida do aprendizado de conceitos, regras e valores: caminhávamos para a maioria, sabendo usar, responsabilmente, da nossa liberdade em prol da segurança nacional e individual.

Foi mais ou menos com essas palavras que se despediu de mim, no corredor, o professor de Português. E eu, me sentindo adulta, passei a cantarolar uma das músicas que havia tirado, ao violão, recentemente...

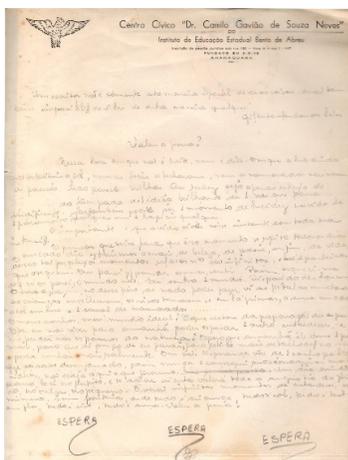
“Caroline”

Nos seus olhos fundos
Guarda tanta dor
A dor de todo esse mundo
Eu já lhe expliquei que não vai dar
Seu pranto não vai nada mudar
Eu já convidei para dançar
É hora, já sei, de aproveitar
Lá fora, amor
(...)
Eu bem que mostrei sorrindo pela janela oh que lindo
Mas Carolaine não viu
(...)
Agora não sei como explicar
Lá fora, amor
Uma rosa morreu
Uma festa acabou
Nosso barco partiu
Eu bem que mostrei a ela
O tempo passou na janela
"Only Carolaine didn't see".

(Chico Buarque)

(Das lembranças de M.R. — março de 1991)

Depois, em casa, eu refletia, por escrito, sobre esse momento que julgava de transição entre a adolescência e a vida adulta.



VALEU A PENA?

"Um escritor não é somente certa maneira especial de ver as coisas, senão também a impossibilidade de vê-las de outra maneira."
Gilberto Mendonça Teles

Nessa hora em que não é noite nem dia. Em que a lua ainda não substituiu o sol, nem as lojas se fecharam, nem os namorados saíram a passeio. Tudo parece brilhar. Ou talvez seja apenas o reflexo da lâmpada de uma idéia brilhante de um ser que pensa indiferente. Mas também

podê ser um momento de lucidez na vida de um paranóico qualquer em um hospício qualquer. O importante é que a vida vive nesse momento com toda sua intensi//. E pensar que se vive para que esse momento se repita todos os dias. E em cada dia extrairmos o mais da beleza, de poesia, enfim, de vida, desses tão perplexos momentos. Mas os números são infinitos e há dois ponteiros que os seguem. Eu parei para pensar, escrever, sentir. Porém esqueci-me de que eu parei, o mundo não. Eu contra um mundo. Disparidade. Sou uma. E nessa não paz, no desespero de nada poder fazer, vi as pétalas murcharem, as crianças envelhecerem, os risos tornarem-se em lágrimas, o amor em ódio, o sol em lua e um casal de namorados...

E meus sonhos, meu mundo ideal? O que restou da preparação da espera? E se eu não viver para amanhã poder esperar um outro entardecer e me perder nos espasmos da natureza? Espero que amanhã ele dure um pouco mais, para que dê tempo de eu parar, para retê-lo mais detalhadamente na memória e poder sonhar mais realmente. Em vão! Esperança vã de um sonho pálido que se sabe desenganado, porém nunca o conseguimos imaginar morto.

Talvez não esteja aqui o que procuro. Um dia ainda procurá-lo-ei no perfeito, e se achar aí então valerá toda a angústia da procura no vulgar, no pequeno. E serão infinitos momentos de entardecer, sem números, sem ponteiros, onde tudo é criança, tudo sol, tudo é botão em flor, tudo é riso, tudo é amor. Valeu a pena!

(M.R.— dezembro de 1971)

NA PROFISSÃO: O EXERCÍCIO DO METAMAGISTÉRIO (OUTUBRO DE 1984 A AGOSTO DE 1988)

Ofício nº. 01/84

Assunto: Primeiras impressões sobre Monitoria

É com mínima satisfação e certa curiosidade que início o trabalho com professores na Monitoria de Português — 2ª. D.E. — Campinas, a fim de auxiliar em sua formação em serviço, com o intuito de interferir no problema da formação de professores.

Queremos, outrossim, salientar que a apreensão inicial se deve ao afastamento da sala de aula, ao passo que a curiosidade diz respeito ao desafio de entender mais, para localizar soluções mais coerentes com o nosso tempo no que tange ao ensino em geral e a Português, em particular.

O projeto que ora iniciamos — Reorganização do Ensino de 1º. grau — se revela promissor enquanto intenção do atual governo do estado e nos enche de júbilo, dado o seu objetivo: a melhoria de nossa escola pública.

Maior ainda é o nosso júbilo por estarmos, pela primeira vez, supervisores, delegado, professores e diretores unidos em torno de uma mesma causa: o projeto pedagógico que ora iniciamos.

Oxalá todos — do administrativo ao pedagógico — que trabalham nas escolas comungassem conosco este insigne lema: “Não pergunte o que a educação pode fazer por você, mas o que você pode fazer por ela.” Afinal é de pequeno que se torce o pepino.

Com protestos de auto-estima, apesar de tudo, e com pedidos de desculpas pelo eventual tom ácido, subscrevemo-nos,

Atenciosamente

M.R.

Em tempo:

EROS E PSIQUE

CONTA A LENDA que dormia

Uma Princesa encantada

A quem só despertaria

Um Infante, que viria

De além do muro da estrada.

*Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.*

*A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera.
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.*

*Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado.
Ele dela é ignorado
Ela para ele é ninguém.*

*Mas cada um cumpre o Destino —
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.*

*E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E, vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora.*

*E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
rgue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.*

Fernando Pessoa

(Do caderno de anotações de M.R.— 1º./10/1984)

No final de 1984, aceitei o convite para trabalhar, junto com uma colega, na Monitoria de Língua Portuguesa, na 2ª. Delegacia de Ensino de Campinas. Implementava-se o projeto “Reorganização do Ensino de 1º. Grau”

e institucionalizava-se uma prática: os “cursos de férias” promovidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para reciclagem de professores, e as reuniões e oficinas pedagógicas para discussão das novas propostas curriculares, além dos cursos pela TV.

Ainda que afastada temporariamente das funções docentes na EEPG “Monsenhor Dr. Emilio José Salim”, em que era efetiva, o conhecimento e a reflexão se intensificaram. Passei a trabalhar com professores de Língua Portuguesa, discutindo e promovendo reuniões e seminários para a busca conjunta de soluções.

Foi nesse período que começamos a participar do projeto “Desenvolvimento das Práticas de Leitura, Produção e Análise Linguística de Textos”, sob a coordenação do prof. João W. Geraldi, do IEL-Unicamp.

Tínhamos poucas informações a respeito; sabíamos apenas que se tratava de uma proposta nova, com fundamentos teóricos e políticos mais avançados. E que vinha sendo discutida com alguns grupos de professores na cidade e em outros estados.

Lemos sobre a proposta e convidamos os professores das escolas da Delegacia de Ensino para uma reunião conjunta de planejamento, no início de 1985, onde o professor Geraldi iria expor seu trabalho, junto com sua equipe. Parecia ser uma resposta.

Apontavam-se frequentemente os problemas comuns aos professores da disciplina e ao ensino em geral, ao mesmo tempo em que se levantavam hipóteses sobre as causas e se buscavam alternativas de trabalho. Os problemas relativos à leitura e à escrita eram os mais evidentes, exigindo respostas urgentes. Os estudos começavam a mostrar, no entanto, que se tratava apenas da ponta do *iceberg*. Estavam envolvidas questões mais complexas como a da articulação entre concepção de educação, de linguagem e de ensino de Português.

Esses primeiros momentos serviram para clarear por onde não adiantava seguir. Foram muitas as reações negativas dos professores, principalmente porque eles reduziam as mudanças à eliminação da “gramática”, como geradora do fracasso do aluno. Como se fosse preciso eliminar algo “bom”, só porque alunos carentes — a maioria, infelizmente — não conseguiam aprender. Ou porque os professores não sabiam fazer o bolo com outra receita...

Cheguei a discutir muito com os colegas pela nova causa, que também não entendia direito. Até perceber que a mudança era realmente difícil e não se tratava de um mero receituário. Eliminar o livro didático, construir uma proposta de trabalho demandavam professores bem formados e cidadãos conscientes e produtores de conhecimento. Demandavam opção de vida. Por muito tempo passaria lendo e estudando tudo que se produzia na área, para enfrentar mais diretamente o caminho de superação dos problemas de ensino de Português, preocupada com a formação daqueles que poderiam mudar esse ensino.

O exercício da função de Monitora colocava, ainda, outra questão: democracia não podia ser confundida com demagogia. Uma abertura de 360 graus significaria volta ao mesmo ponto, sem sair do lugar. O avanço pressupunha fazer certas opções. Não podíamos impor uma proposta de ensino; mas também não podíamos nos omitir. Nem imposição nem omissão, mas proposição. Com pressupostos e finalidades explicitados para que escolhessem.

De qualquer modo, ao final do primeiro encontro, sintetizamos, eu e as colegas Monitoras das outras D.E., as discussões e sugestões e elaboramos um documento como roteiro para os professores.

PROPOSTA UNIFICADA PARA A REFLEXÃO
SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º. GRAU

1 - *INTRODUÇÃO*

I

Ao serem chamados para discutirem o ensino de Língua Portuguesa em nossa escola pública, os professores puderam, depois de muito tempo, compartilhar suas dúvidas e expectativas.

Os resultados do ensino dessa disciplina são, de uma maneira geral, pouco satisfatórios e sugerem uma reflexão mais profunda, que antecede qualquer proposta de inovação pedagógica.

A perplexidade e insatisfação dos professores mostraram a necessidade de falar a própria prática como forma de apropriação desse presente histórico. É necessário que tomemos consciência do nosso trabalho. *Por que e para que ensinamos Português?* O que estamos fazendo em sala de aula é fruto de uma opção conseqüente? Ou é apenas a repetição automática de uma prática justificada e respaldada por condições desfavoráveis?

À medida que os professores apresentavam e discutiam seu plano de trabalho de 1984, foram percebendo que metodologias, conteúdos e estratégias eram,

quase sempre, os apresentados pelo livro didático escolhido. Como seus pressupostos teórico-pedagógicos não ficam explicitados, o professor acaba sendo o "tarefeiro" de autor, restando-lhe poucas alternativas de trabalho.

A par disso, verificaram-se duas posições com relação ao ensino de Português. *De um lado* encontram-se aqueles que supervalorizam a sistematização das regras gramaticais, porque acreditam ser esse o melhor caminho para o aprendizado da língua, ou porque acham que a gramática:

- a) dá segurança ao professor;
- b) consolida o prestígio da língua padrão;
- c) propicia a sistematização de conceitos;
- d) possibilita a aplicação de uma variedade de exercícios estruturais que mantém o aluno ocupado;
- e) auxilia, em termos de objetividade, na avaliação da aprendizagem;
- f) prepara o aluno para os exames vestibulares.

No outro lado, alinham-se aqueles que não querem ensinar gramática porque recusam a sistematização das regras gramaticais, por ser algo castrador, ou, ainda, por rejeitarem o prestígio da língua padrão (norma culta) entendida como instrumento de dominação política e cultural.

Quando mal interpretada, essa posição leva a crer que se pode substituir o baixo rendimento dos alunos, em termos de aprendizagem de conteúdos, por um ativismo "moderno".

Essa distorção ainda se justifica quando se diz que o ensino deve ter um caráter essencialmente utilitário. Se se aprende gramática para passar no vestibular, então aquele aluno que vai ser sapateiro, ferramenteiro etc. não precisa dessas aulas de Português. Evidentemente sofismático, esse raciocínio tem servido de justificativa, às vezes até demagógica, para atitudes de conformismo e acomodação.

Ponderadamente assumida, porém, essa posição revela a preocupação de alguns educadores em reformular o ensino de Língua Portuguesa, baseados tanto em contribuições da Lingüística e Teoria Literária, como em resultados práticos satisfatórios.

Os posicionamentos anteriores são discutíveis e poderiam ser questionados não apenas do ponto de vista da coerência interna, mas principalmente a partir dos princípios teóricos que os conduzem.

Seja como for, é necessário lembrar que a sistematização gramatical (ou não) envolve uma opção em termos de concepções de língua e de gramática, que é, em última análise, uma opção política.¹

Essa opção, consciente ou não, pode ser constatada quando nos debruçamos sobre o material apresentado pela Rede. De acordo com os depoimentos, o professor se desdobra, se esforça, mas o aluno aprende pouco e os resultados são desa-

lentadores. Angustiadados, os professores querem mudar, mas não se sentem seguros para propor essas mudanças.

II

Quando se pensa no conteúdo específico de Língua Portuguesa, costuma-se recorrer à gramática normativa. Esse conteúdo parece ter um fim em si e seu aprendizado é medido através da memorização das regras e da aplicação correta da língua padrão (norma culta). A realidade lingüística e cultural de nossos alunos, no entanto, é tão diversificada que não permite uma visão rígida e estanque de língua.

Assim entendido, o ensino dessa disciplina se restringe a falar sobre, a descrever a língua, através das regras da gramática normativa tradicional. O aluno, elemento passivo nesse processo, não aprende a usar a língua, a manejá-la. Além do mais, a realidade lingüística é falseada. Ensina-se uma língua padrão *escrita* estratificada nos "clássicos", prestigiada, porque constante de dicionários, passível de análise, porque estática. Excluem-se, portanto, todas as outras manifestações dos alunos, rotulando-as de *erros* e *desvios*.

Sem o hábito da reflexão sobre a linguagem o professor se torna o agente por excelência da dominação lingüística, impondo uma norma e homogeneizando o que é culturalmente diverso e, por isso, acentuando no aluno o sentimento de incompetência e fracasso. E mais, apresenta como natural uma realidade que é antes de tudo social. A língua padrão é prestigiada porque seus falantes pertencem aos estratos mais elevados da sociedade.

"Não podemos perder de vista que a hierarquização das formas lingüísticas é calcada em valores que refletem a estrutura de uma sociedade, no caso da nossa, a de uma sociedade de classes."²

III

Como se podem aplicar as linhas básicas do "Projeto Integração" – resgate de conteúdo e formação da consciência crítica do educando – ao ensino de Língua Portuguesa? *POR QUE* se ensina, *O QUE* se ensina, *PARA QUÊ*?

Ao entrar na escola, a criança já é um falante nativo de sua língua – (dialeto). Já domina, intuitivamente, as regras que lhe possibilitam interagir oralmente e ser compreendida em seu grupo. Precisa apenas ser alfabetizada, ou seja, aprender a ler e escrever usando esse código verbal. Essa afirmação se refere a um aluno médio, entidade abstrata que supõe-se ocupar os bancos escolares. Na prática, porém, e de acordo com as colocações anteriores, existem crianças (uma grande maioria) que encontram outro obstáculo. Além da "técnica" de ler e escrever, essa criança precisa aprender um novo código lingüístico: a norma culta. Essa dupla adaptação apresenta, assim, características semelhantes às de aprendizado de uma língua estrangeira. Ainda mais que esse aprendizado somente lhe será útil em situações especiais.

Nesse momento, a "tolerância lingüística" do professor é fundamental para devolver a fala ao aluno, para valorizá-lo e propor uma caminhada de descoberta de si e do mundo. Cabe ao professor *o papel de 'oportunizar o domínio da língua padrão', mostrando*, porém, que no interior das línguas há variedades marcadas por seus lugares sociais de produção e manifestação bem como existem mudanças históricas.

Se pensamos a língua como um "complexo de variantes, não *devendo* existir superioridade de uma variedade sobre outra"³, nossa concepção de gramática também se modifica. Essa última (a gramática) deixa de ser encarada como a formalização de fatos lingüísticos abstratos e "corretos" para, assumindo conteúdo e significação, se tornar uma maneira de explicitar a gramática da língua que o falante nativo já usa, intuitivamente.

Em sentido amplo, *alfabetização* passa então a ser entendida como um processo contínuo que se estende de 1ª. a 8ª. série, em todas as disciplinas que compõem nosso currículo. Os conceitos básicos a serem trabalhados em Língua Portuguesa, através do desenvolvimento das habilidades *de falar; ouvir; ler e escrever*, se baseiam na proposta de alfabetização em dois níveis.

a) *Língua falada: a recuperação da oralidade* é um pré-requisito para o domínio da "técnica" de escrita e leitura. Através da expressão oral, o aluno se apropria de seu *texto*, valorizando-o como ponto de partida para a recuperação de um sentido motivador da aprendizagem.

b) *Língua escrita*: com os pressupostos acima, o momento da sistematização deixa de ser encarado como mera técnica ou prescrição. A desmontagem desse *texto* se faz pela necessidade crescente de o aluno compreender (ler e escrever) o seu mundo, "decodificando"-o a partir de seus referentes.

Conforme o exposto acima, *texto* passa a significar toda a *produção de sentido através da palavra* (escrita ou falada). É a própria vida que se tece, a reconstrução da história individual e coletiva, significativa porque *contextualizada*, em relação com o outro e com o mundo.

Sob esse ângulo, a oferta e a produção de uma grande *variedade* de textos é fundamental porque propicia a formação da consciência crítica. Trabalhando com a *pluralidade* lingüística, desfaz-se a trama maniqueísta bem/certo X mal/errado. Somente assim pode-se garantir, como ponto de partida para o avanço, o respeito ao aluno, esse elemento privilegiado das relações educacionais.

As chamadas "carências" do aluno da escola pública não podem justificar nem nossa resignação e descaso, nem a imposição autoritária de padrões lingüísticos e comportamentais. Partir da história do aluno, de sua família, para romper o silêncio. Partir de seu corpo, de seu espaço circundante, para que ele se situe. Propiciar ao aluno condições para se apropriar de si, do seu mundo, de sua cultura sem falsos julgamentos de valor é o que se espera de um professor

consciente. Fazê-lo crescer no seu ritmo, sem decidir ou impor o caminho é a grande responsabilidade de educador.

Interessa mais que o aluno aprenda os conceitos de que as regras que os classificam; que saiba ler, ouvir, falar e escrever o mundo do que simplesmente discorrer abstratamente sobre ele.

Não resta dúvida de que, uma vez dominados os conceitos básicos da disciplina, o aluno estará apto para aprender qualquer conteúdo e criticá-lo, selecionando o que lhe interessa aprender, de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Isso posto, pode-se encarar a sistematização das regras gramaticais como uma forma final de instrumentalizar o aluno para expressar-se das várias maneiras possíveis, de acordo com o momento e o lugar social; para aprender a se defender e a lutar com a palavra e saber que o sentido depende do contexto e este não está pronto. A tessitura é um processo cujo agente é, por excelência, a pessoa humana.

NOTAS

- ¹ - Gnerre, M. "Linguagem e Poder". *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa*. Vol. IV - CENP/SEE/Unicamp, São Paulo, 1978.
- ² - Gebara, E. et alii - "A Linguística e o Ensino da Língua Materna" in *O texto na sala de aula*-Leitura & Produção, Cascavel, Unicamp/Assoeste, 1984.
- ³ - Gebara, E. et alii - op. cit.

2 - O PLANEJAMENTO

Nos encontros realizados com os professores destas D.Es., durante o 2.º semestre de 1984, foi-lhes pedido, entre outras coisas, que expressassem o conteúdo programático que estavam desenvolvendo, ainda sem maiores questionamentos. O objetivo era traçar o perfil *do que somos e do que estamos fazendo*, pois, até então, cada professor tinha apenas a visão parcial do seu trabalho em sala de aula.

Ficaram patentes a insatisfação do professor em relação ao trabalho, bem como as incertezas e inseguranças que acompanham as idéias de mudanças.

A monitoria recebeu esse conteúdo e organizou-o observando suas constantes (por exemplo, *substantivo* apareceu na 5ª. série, com um índice de frequência de por volta de 90%). Essa visão geral da rede mostrou-se, às vezes, repetitiva (alguns assuntos, como, por exemplo, *tipos de sujeito*, apareciam com a mesma frequência na 6ª. e 7ª. séries), ou com lacunas (por exemplo, *vozes verbais* não tiveram presença marcante em nenhuma série). As características apresentadas mostram a ausência de critérios para a seleção dos conteúdos e vêm apenas confirmar que a lista dos itens a serem estudados, bem como sua distribuição pelas diversas séries dependem do livro didático adotado pelo professor.

Com relação a esse material, tínhamos o compromisso de analisar, organizar e devolvê-lo à rede, com o objetivo de subsidiar a discussão na época de planejamento, prevista para fevereiro de 1985. Convidamos, então, um grupo menor de professores de 1ª. a 8ª. série (das duas D.Es.) para, juntos com a Monitoria, refletirem sobre o problema de ensino de Língua Portuguesa e, a partir dos relatórios dos professores, esboçarem uma proposta pedagógica unificada para a disciplina em questão.

Dada a indefinição dos critérios para a seleção e ordenação dos conteúdos, vimo-nos, primeiramente, diante de duas possibilidades: a) em nome do "democratismo", devolver o material à rede sem alterações, ou b) simplesmente rejeitá-lo, desprezando-o por não estar de acordo com nossa linha de pensamento.

Nem uma nem outra alternativa nos pareceu adequada ao espírito do projeto em pauta. Se por um lado não podíamos deixar de levar em conta o empenho dos colegas em discutir e buscar alternativas, também não podíamos nos omitir. Somos também professores, sabemos das dificuldades de nosso trabalho e que mudanças "de gabinete" significam a exclusão das experiências de todos nós.

Antes de qualquer alteração radical do quadro vindo da rede, pretendemos questionar os posicionamentos frente ao problema da língua e da gramática, conforme discutimos anteriormente. Pudemos também explicitar nossas posições para, a partir delas, pensarmos o esboço de conteúdo constante do item "planejamento".

Convidados à reflexão, os professores acabaram identificando o conteúdo de Língua Portuguesa com a gramática normativa, excluindo tudo o mais que realizam em sala de aula (trabalho com textos, atividades diferenciadas de experiências lingüísticas e literárias etc.). Essas atividades foram também relatadas nos questionários e serviram de base para as alterações realizadas.

No sentido de enriquecer e sugerir é que apresentamos nossa proposta paralelamente à dos professores. O que acrescentamos será relacionado com o *texto* que, como já discutimos, é o ponto central para a recuperação de um *conteúdo significativo* porque promove a contextualização. Além do conceito amplo de texto, tentamos também retomar o *texto literário* enquanto especificidade do ensino de Língua Portuguesa. Os outros tipos de textos são, de uma forma ou de outra, trabalhados em todas as disciplinas.

A partir do texto, dosado de acordo com interesses de aluno, passa-se a trabalhar a língua, a manejá-la. Assim os itens da gramática tradicional arrolados pelos professores permanecem, mas deverão ser tratados de maneira diferente e integrada. Em vez de um simples "ponto" a ser ensinado e memorizado e devolvido na prova, podemos enfocar, por exemplo, os tempos verbais na 3ª. série como um aspecto a ser trabalhado nos *textos* dos alunos. Levar o aluno a compreender as categorias temporais bem como suas variações em relação ao presente, passado

e futuro, é muito mais importante do que fazê-lo decorar os nomes dos tempos verbais sem nem sequer saber o que significam.

A compreensão e a penetrabilidade dos conceitos básicos ficam garantidas quando o aluno consegue, a partir da *análise*, proceder à *síntese* do que for estudado para, num momento seguinte, percorrer a trajetória inversa. O processo se caracteriza, portanto, pela reversibilidade (análise – síntese – análise – assim por diante) que, pressupondo o movimento, assegura o *avanço* na aprendizagem.

Essa preocupação de trabalhar em conjunto os dois momentos (análise/síntese) objetiva a não-compartimentalização dos conteúdos, seja no interior de determinada disciplina, seja ao nível da integração horizontal (interdisciplinar) e vertical. Como conseqüência, torna-se possível desenvolver no aluno a capacidade de estabelecer *relações* e fazer a *transferência de conhecimento*.

Os parâmetros para a elaboração da síntese são aqueles imediatamente ligados à vivência do aprendiz: seu tempo e seu espaço que, observados *como ponto de partida*, possibilitam ampliar gradativamente o ângulo de visão. Assim distanciado, o aluno pode se situar e compreender seu *aquí e agora*.

Nesse sentido, é útil ao aluno aquilo que ele tem necessidade de saber naquele momento, dentro do contexto em que tal necessidade foi gerada.

Não se trata, por certo, de um espontaneísmo pedagógico em que o professor vai para a escola sem saber o que fazer naquela aula, porque espera perguntar ao aluno o que ele quer aprender. Pelo contrário, o professor deve estar consciente do que deseja de seus alunos naquele estágio. Mas também deve ter o bom senso de dosar o conteúdo de acordo com o ritmo da aprendizagem e a necessidade dos alunos, adequando-o em profundidade e extensão.

Como se pode perceber, essa é uma mudança aparentemente pequena. O que nos interessa, porém, é, através da criação do hábito de reflexão sobre sua prática e a linguagem, levar o professor a buscar novos caminhos, deixando gradativamente de temer o novo.

Bem, está é *uma* das possibilidades de trabalho. Existem outras menos ou mais radicais para aqueles que se sentirem em condições de ousar e mais seguros para tentar experiências inovadoras, que mostraram sua validade na prática. Essas alternativas serão também apresentadas aos professores e cada um poderá fazer sua opção.

Segue, portanto, o planejamento de 1984, apresentado pelos professores com as devidas anotações e ressalvas, acrescentadas pela comissão de professores já citada.

A partir de agora, discuta com os colegas para elaborarem uma proposta unificada de planejamento para 1985.

SÍNTESE DO CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA
APRESENTADO PELA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CAMPINAS

Ciclo Básico de Alfabetização

Período preparatório em todas as áreas.

1 - Leitura: reconhecer e compreender o sentido daquilo que lê

2 - Escrita: vogais; sílabas simples; palavras; textos (a seqüência depende do método)

Vocabulário básico: todo o alfabeto (maiúsculas e minúsculas); palavras com sílabas formadas por uma vogal e uma consoante (ex.: *am, an, ar, al, as*); palavras com sílabas formadas com *r* simples e duplo; palavras terminadas por consoantes, por grupos consonantais (ex.: *cia, pra*); palavras com sílabas formadas por dígrafos (*nh, lh, ch, rr, ss*); palavras com *h* inicial; palavras com *m* antes de *p* e *b*; palavras com finais em *ao*; palavras com *c* e *ç* com som de *s*; palavras com *s* com som de *z*; palavras com som de *x*

Obs.: trabalhar alfabetização a partir de palavras significativas para a criança; preocupar-se não só com o mero domínio da técnica, mas também com a apreensão do sentido.

1 - continuidade da alfabetização: textos narrativos; humorísticos, suspense, contos de fada etc; poemas; músicas

2 - completar, ordenar, ampliar – frases *contextualizadas*: pontuação no texto; tipos de oração no texto; concordância verbal (tempos); concordância nominal (substantivo/adjetivo); divisão de sílabas; produção de textos pelos alunos; *introduzir* o diálogo

Obs.: ouvir, falar, ler e escrever (texto enquanto produção de sentido).

3ª série

1 - continuidade da alfabetização (em sentido amplo): pluralidade de textos: narrativas com diálogo (história em quadrinhos, peças de teatro); poemas; trabalhar com os textos: noção de tempo e espaço; identificar e caracterizar personagem; idéia principal; produção de textos: descrição (observação do mundo) narração (dialogada e não dialogada)

Obs.: trabalhar os diferentes registros.

2 - tempos verbais (presente, passado, futuro): acentuação no texto; substantivo (próprio/comum); número dos substantivos; artigo; adjetivo; pronomes pessoais

4ª série

1 - continuidade da alfabetização (em sentido amplo): trabalhar com os textos: personagens – características, idéia principal, tempo e espaço – seqüência lógico-temporal, verossimilhança, foco narrativo (1ª e 3ª pessoas); produção de textos: descritivos (aspectos físicos e psicológicos), cartas, charadas, bilhetes, telegramas, convites, anúncios – propaganda; pluralidade de textos: narrativos, descritivos e poemas

Obs.: trabalhar os diferentes registros.

2 - pronomes pessoais, demonstrativos: adjetivos; substantivos (compostos e derivados); numerais; tempos verbais e advérbios

Obs.: O conteúdo gramatical até a 4ª série é trabalhado de maneira assistemática e sempre contextualizada (*vide* análise contida na introdução).

5ª série

1 - continuidade da alfabetização (em sentido amplo): trabalhar com os textos narrativos (falar, ouvir, ler e escrever); foco narrativo (1ª e 3ª pessoas); tipos de personagem (antagonista, protagonista); introdução - clímax - desfecho; causa e efeito; idéia principal; discurso direto/indireto; textos descritivos: aspectos físicos e psicológicos; observação "sensorial" de personagens e ambientes; textos narrativos/descriptivos; poesias; trovas; quadras etc. e histórias em quadrinhos - (discurso direto e indireto)

2 - substantivos: tipos; gênero e número; adjetivos - graus; artigos - tipos; numeral - tipos; verbos regulares - todos os tempos e modos; interjeição - (contextualizado); pontuação - tipos de frases; letras, fonemas, encontros vocálicos e consonantais e dígrafos; classificação das palavras quanto ao número de sílabas e quanto à posição da sílaba tônica; acentuação e ortografia; concordância nominal e verbal (não sistematizada, contextualizada, ou seja, não como lista de regras e exceções)

6ª série

1 -continuidade da alfabetização (em sentido amplo): trabalhar com textos narrativos - inversão temporal; textos narrativos/descriptivos; poesias: formas fixas formas livres formas concretas poesia concreta (ressaltar a função poética) - denotação/conotação; textos de propaganda - função apelativa - uso do imperativo e carta/bilhete/telefonema/telegrama - (idéia principal e resumo)

2 -verbos auxiliares e irregulares: pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos; advérbios; preposição; conjunção (sem sistematização); revisão de todas as classes gramaticais - síntese do conteúdo de 5ª. e 6ª. séries - reconhecimento e fixação; formação das palavras (derivação e composição); homônimos e parônimos; frases, oração, período; regência e concordância nominal/verbal (sem sistematização) e crase (sem sistematização)

7ª série

1 - continuidade da alfabetização: trabalhar com textos narrativos: dissertação descrição narração

a) com textos de jornal: função referencial; editorial; artigo/reportagem; entrevista (discurso direto e indireto); realidade e ficção

b) com poemas - pluralidade

c) com textos para teatro - unidade de tempo, espaço, ação: script; funções e papéis e discurso direto/indireto livre - contextualizado

2 - relacionar classes gramaticais com a sintaxe (análise e síntese): sujeito - tipos; predicado - tipos; complemento nominal e verbal; adjunto adnominal e adverbial; aposto; vocativo e vozes verbais

8ª série

1 - continuidade da alfabetização: textos; narrativos; descritivos; poesias; linguagem de propaganda; linguagem jornalística; linguagem teatral; histórias em quadrinho; relacionar textos com funções da linguagem (referencial, apelativa, poética etc...) e com linguagem figurada (conotativa) X linguagem denotativa; relacionar textos aos gêneros históricos e estilos de época e versificação

2 - período composto: orações coordenadas, orações subordinadas, orações coordenadas e subordinadas síntese: classes de palavras; termos da oração; orações; concordância nominal e verbal

Obs.: A partir da 5ª. série, propomos a sistematização gramatical sempre contextualizada.

OBSERVAÇÕES GERAIS

a) A seqüência dentro de cada série é flexível, ficando a cargo dos professores as alterações necessárias.

b) De acordo com a análise contida na Introdução, pressupõe-se a retomada sintética de cada assunto na série seguinte.

c) As *estratégias* para concretização da proposta assumem também importância e estão intimamente relacionadas com o *conteúdo*.

d) A Monitoria de Língua Portuguesa fica à disposição dos interessados para o fornecimento de sugestões que tornem possível a realização da proposta.

d) Realização da proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 - Geraldi, J.W. (org.) *O Texto na Sala de Aula - Leitura & Produção*, Cascavel, ASSOESTE/Campinas, Unicamp, 1984.

2 - Baptista, M.E.M. - *Gramática*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.

3 - Saviani, D. - "Escola e Democracia: Para Além da Teoria da Curvatura da Vara" in ANDE, São Paulo, 1(3): 57-64, 1982.

4 - Rodrigues, Neidson - "Desafio aos Educadores" in *Lições de Príncipe e Outras Lições*, 3ª ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984, p. 67 (Polêmicas de nosso tempo 8).

5 - "Currículos e Programas: como vê-los hoje?", *Cadernos CEDES n° 3*, São Paulo, Cortez - Editora, 1984.

Comissão de Monitores e Professores

da 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de Campinas

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO COM PROFESSORES DE PORTUGUÊS –1ª e 2ª D. Es, CAMPINAS

Data: 13/14 e 15 de fevereiro de 1985.

Número de Participantes: 287 professores (122/1ª. D.E. e 165/2ª. D.E.)

Cronograma das Atividades e Roteiro para Final. Em anexo.

A análise a seguir baseia-se nas 117 avaliações respondidas pelos professores, no último dia do encontro.

Durante os três dias de planejamento, pudemos perceber que os professores se mostravam bastante ansiosos por conhecer nossa linha de trabalho, bem como por saber por que estavam sendo chamados em período integral e quais eram os reais objetivos do encontro. De um modo geral, quatro grupos se destacaram significativamente: o 1º. se caracterizou por revelar uma certa *descrença* (resistência) em relação a um projeto que viesse pronto, ou que não tivesse continuidade; o 2º. grupo preocupou-se em *colaborar ativamente* (buscando a recuperação da vez e da voz de professor), para traçar uma linha de *reflexão/ação em equipe*; o 3º., mais inseguro, buscou no encontro as *estratégias, o como* fazer no seu dia-a-dia em sala; e, finalmente, o último grupo (8 professores), embora inferior numericamente, destacou-se por uma *negação à validade do encontro*, colocando que este nada lhes acrescentou.

Essa diversidade de posicionamento em relação ao trabalho realizado foi constatada não apenas nas avaliações, mas também nas discussões em grupo e nas plenárias.

Optamos por analisar concomitantemente as duas primeiras questões "Organização do Encontro" e "Dinâmica dos Trabalhos", visto que, ao responder, os professores não se preocuparam em especificar cada uma delas, mas apenas avaliar, de um modo geral, os pontos positivos e negativos do encontro. Isso se comprova, por exemplo, quando vemos que ambas as questões trazem com a mesma frequência a validade da "troca de experiências" que lhes foi proporcionada.

Iniciando pelo levantamento dos *pontos positivos*, destaca-se, de maneira acentuada, a troca de experiências (75), confirmando, talvez, a idéia de que o professor crê em seu próprio valor, em sua prática em sala de aula e, principalmente, acredita que precisa haver um espaço para que se troquem informações, proporcionando um enriquecimento em equipe, um "aprender juntos". Em seguida, encontramos também a validade das *discussões em pequenos grupos* (22) e a oportunidade de efetuarmos uma parada para reflexão, questionamento, busca de mudanças e de alternativas (20). Esses três itens são representativos da vontade de participar, falar e ouvir e de buscar alternativas de trabalho, tão marcantes em determinado grupo de professores e resumida por um colega: "Pela primeira vez, sentimo-nos participantes da transformação...".

De maneira bem marcante, encontramos registrado o fato de os participantes quererem mais encontros desse tipo, bem como atenção e orientação constantes, o que comprova a idéia de que os professores se sentem ilhados, desorientados e "perdidos".

Ainda em relação a essas duas primeiras questões, os professores pronunciaram-se positivamente quanto: à boa vontade dos organizadores (18); ao planejamento unificado das duas Delegacias de Ensino (11); ao próprio encontro como tal (9); à oportunidade de poderem expressar suas idéias livremente (10); à ampliação de conhecimentos (5); à "reciclagem" (6); à grande participação e discussões (5); à tentativa de buscar conteúdo uniforme e satisfatório (3); à colaboração dos colegas (3); ao fato de os professores poderem ter uma visão particularizada e geral das idéias (2); ao fato de ser um ponto de partida para um trabalho (3); ao cronograma (1); à pontualidade (1); à parte teórica e "teoria é uma janela" (1); à época oportuna (2).

Quanto aos *pontos negativos*, a tônica foi o horário exaustivo (período integral) (35); o local pequeno, barulhento e inadequado devido às escadas, falta de estacionamento e calor (28); o som falho no auditório (11). Isto revela que não conseguimos, ainda, as condições ideais de trabalho e que devemos tê-las sempre em mente, lutando por sua melhoria. Não se trata de nos acomodarmos em nossa prática cotidiana, enquanto não tivermos melhores condições materiais e nem cairmos num "idealismo" de não reivindicação por condições melhores. Esta é a educação que temos e devemos lutar por aquela que queremos, tanto no nível pedagógico, quanto no profissional e material. Quanto à crítica ao período integral, temos a ressaltar o fato de nosso professorado ser constituído, em sua grande maioria, por mulheres, que trabalham meio período e assumem compromissos familiares, reagindo negativamente a um encontro de oito horas diárias.

Continuando com os *pontos negativos*, observamos a afirmação de que o encontro foi mais teórico de que prático (22), com pouca apresentação de estratégias e técnicas (*como ensinar*), afirmação também reforçada nas respostas dadas como sugestões para os próximos encontros. Tal crítica revela significativamente uma ansiedade dos professores em buscar "receitas", numa separação dicotômica entre teoria e prática e, ainda, um desconhecimento de alternativas sérias para trabalharmos em sala de aula.

O cronograma também foi alvo de crítica negativa, por apresentar muitas atividades e questões complexas a serem discutidas em curto espaço de tempo (35). Este ponto revela o desejo de os professores terem mais tempo para discussão aprofundada, uma vez que, até então, tinham sido oferecidas escassas oportunidades para isso. Temos muito o que falar e ouvir. Precisamos de mais encontros.

O próprio envolvimento dos professores no encontro aponta como negativo o desinteresse de alguns colegas, que conversavam e contavam piadas durante a plenária ou nos grupos, atrapalhando o andamento dos trabalhos (22).

Devido, talvez, à falta de hábito de "líderes e liderados" de participação em plenárias e às dificuldades daí decorrentes, a plenária final foi criticada como cansativa e desnecessária (24), dispersiva e sem conclusões (15), contrariando a ideia da monitoria que a considerava essencial para que se tenha uma visão geral do que foi discutido nos pequenos grupos.

Eis aqui outros *pontos negativos* observados; pouca liderança dos coordenadores de sala (9); controle de presença autoritário (9); o encontro não acrescentou nada (8); programa da CENP pela TV (4); assuntos e discussões repetitivas (3); falta de objetividade (3); grupos heterogêneos (1), falta de café (1); monitoras "grosseiras", "infantis", "anti-democráticas" e petulantes (1).

Vale ressaltar, também, que houve professores que não perceberam nenhuma falha (6).

Continuando o roteiro das avaliações e observações, as respostas à terceira questão: "*Conteúdos das Palestras e Textos de Apoio*", constatamos que 53 professores consideraram *bons os* textos e palestras, enquanto 9 se referiram a eles como "razoáveis". Como *pontos negativos* tivemos 24 que acharam a palestra inicial desinteressante e decepcionante; 9 que se pronunciaram contra o fato de se ter oferecido uma única palestra sobre ensino de língua, preocupados com uma possível imposição, por parte da monitoria, de apenas uma linha de ação; 3 que criticaram o roteiro de leitura de textos por ser muito extenso; 3 que disseram da necessidade de serem mais práticos.

Ainda em número reduzido, foram apontados como *negativos os* seguintes aspectos relativos às palestras e textos: não adequados (2); textos fracos com perguntas ambíguas (2); poucos textos e falhas na impressão (2); certa confusão de linhas (1); a não indicação do livro didático (1).

Quanto à quarta questão: "*O encontro atingiu os objetivos propostos? Por quê?*", percebemos pelas avaliações que os professores não sabiam, de maneira clara, quais eram os objetivos do encontro, visto que alguns consideraram que eles (os objetivos) eram levar a um questionamento, um despertar (válido para 52 professores); outros, que a meta era a parada para a discussão em conjunto (válido para 33 professores); e aqueles que viram no encontro a possibilidade de uma reciclagem, com propostas mais práticas por parte da monitoria (não válida para 29 professores). Muitos dos participantes (21), dependendo do que tinham em mente, responderam que os objetivos do encontro foram parcialmente atingidos, ora porque queriam mais "praticidade" e "objetividade", ora por ser repetitivo, ora por verem a necessidade de mais encontros.

A quinta questão: "*O encontro correspondeu às suas expectativas? Por quê?*" foi confundida com a 4ª, uma vez que elas se encontram relacionadas. Nesse sentido, os objetivos variavam de acordo com as expectativas. As respostas que transcrevermos a seguir são significativas. "Sim, se o objetivo foi provocar mudança, acho que atendeu aos objetivos propostos. Temos a oportunidade de discutirmos juntos foi muito proveitoso." "Não correspondeu à minha expectativa, porque muitas perguntas foram lançadas ao ar, sem que fossem respondidas, causando dúvidas e incertezas nas nossas cabecinhas." Computando os dados, tivemos; Não-47, Sim-22 e Parcialmente-24.

Constatamos que foi maior a frequência das respostas *positivas* na 4ª questão e mais numerosas as *negativas* na 5ª questão. Fica para nós a sensação de que por trás dessa aparente contradição entre objetivos e expectativas se encontra o lugar possível de atuação de todos os educadores para a recuperação de nossa escola pública. É a partir daí que pretendemos pensar as atividades a serem realizadas durante este ano.

Quanto à 6ª questão, onde pedíamos *sugestões para os próximos encontros*, a ênfase recaiu sobre a necessidade de os monitores oferecerem o "como" fazer (40). Em 2º. lugar, os professores desejam continuar fazendo desse encontro um espaço para troca de experiências (20). Em ordem decrescente de frequência, foram também sugeridos trabalhos em período parcial (11); acesso prévio aos textos que serão discutidos nos encontros (10); encontros em grupos menores (8); que haja mais reuniões (6); integração entre PI e PIII (5); outro local (4); assistência e apoio constantes (3); tema único para cada encontro (3); notícias que valorizem o professor (2); discussão sobre avaliação (1); equipe melhor preparada (1); palestras com linhas diferentes (1); propostas melhor estruturadas (2).

Quanto *aos cursos a serem ministrados pelas Universidades Estaduais*, foram bastante diversificados os interesses, destacando-se assuntos como seleção, produção e leitura de textos (48); técnicas de redação (23); como ensinar gramática para oportunizar o domínio da língua padrão (22); novas técnicas de ensino, dinâmica de grupo, didática, estudo dirigido (21); literatura infanto-juvenil (10); teatro na escola (5); "o quê" e "como" ensinar (4); livro didático (3); cursos práticos e menos teóricos (3); Linguística e realidade brasileira e Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa (4); repensar o "vestibular" e o "vestibulinho" (3); psicologia de adolescente (2); como recuperar a escola pública brasileira (2); Gramática transformacional (1); alfabetização e processo psicomotor (2); como desenvolver no aluno hábitos de estudo (2).

Concluindo, os professores se manifestaram com relação ao que esperam dos monitores. Cabe ressaltar, aqui, a confusão por parte de alguns professores que se referiram aos coordenadores de sala como se fossem monitores afastados junto às DEs. Essa questão propiciou uma grande variedade de respostas que expressam,

mais significativamente, as seguintes expectativas quanto ao trabalho dos monitores: que mantenham os professores informados, orientando-os e fornecendo subsídios (37); que continuem o trabalho que já vêm realizando (16); "não percam a perspectiva real da escola, não idealizando" (7).

Quanto à atuação dos coordenadores de grupos, os professores esperam que: não controle frequência (2); maior liderança, especialização e segurança (5); não permita assuntos alheios à discussão (1). Muitos ressaltaram também a satisfação frente ao trabalho dos coordenadores e pedem que continuem assim.

Terminado o levantamento dos dados fornecidos pelas avaliações, falta ainda acrescentar a síntese das discussões a respeito da "Proposta Unificada para Reflexão sobre o Ensino de Língua Portuguesa", para 1985.

Na plenária final, através de votação, conseguiu-se o *consenso em torno dos objetivos* que nortearão nossa prática pedagógica, no corrente ano letivo. Os objetivos são os que se seguem:

- 1 - *alfabetização* entendida (em sentido amplo) como um processo contínuo, que se estende de 1ª. a 8ª. série, em todas as disciplinas;
- 2 - *oportunizar o domínio da língua padrão*, mostrando, porém, que no interior das línguas existem variedades marcadas por seus lugares sociais de produção e manifestação, bem como existem mudanças históricas (3); "*tolerância lingüística*";
- 3 - desenvolver o *espírito crítico* no aluno;
- 4 - trabalhar a pluralidade *lingüística e cultural* (oferta e produção de textos);
- 5 - retornar à *oralidade como ponto de partida* para a recuperação do sentido no aprendizado da língua;
- 6 - *respeito ao aluno* e seu grupo de origem;
- 7 - *sistematização como forma final* de instrumentalização do aluno;
- 8 - possibilitar a *ampliação do repertório* lingüístico e cultural do aluno;
- 9 - despertar e desenvolver o gosto pela leitura – desenvolver habilidades de ler, ouvir, falar e escrever.

Obs.: Os professores de 5ª. a 8ª. série preferiram deixar a votação desses objetivos em suspenso, até o próximo encontro.

No que diz respeito ao conteúdo, foi consensual a decisão segundo a qual o *texto* passa a ser o ponto de referência fundamental no ensino da Língua Portuguesa. Entendendo-se *texto* como toda a produção de sentido através da palavra (falada ou escrita).

Devido à sua importância, o trabalho com o texto deverá ser priorizado na distribuição das aulas semanais e o conteúdo gramatical será abordado sempre de maneira *contextualizada*. O conteúdo constante da "Proposta Unificada" é o mínimo indispensável a ser trabalhado em aula, mas poderá ser adequado em profundidade e extensão, de acordo com o ritmo da classe e respeitadas as experiências docentes alternativas.

Este relatório não poderia ser finalizado sem que antes a equipe de monitores de Língua Portuguesa respondesse à seguinte questão: "O encontro atingiu os objetivos propostos? Por quê?"

Considerando ser nosso objetivo repensar e traçar em conjunto com os colegas uma proposta unificada de Língua Portuguesa para 1985, vimos que este foi alcançado, na medida em que conseguimos elaborar uma linha de trabalho calcada em objetivos aprovados por consenso. Recuperamos, nesse primeiro momento, a possibilidade de reflexão conjunta. Sobre nossa prática, apresentamos diferentes alternativas para a ação (Curso do prof. Wanderley, da profa. Suzi – pela Associação Brasileira de Tecnologia – e outros que já estão programados e oportunamente divulgaremos). Como elemento unificador, temos a convicção de que, a partir de agora, todos nós, professores, estamos inquietos, buscando o aperfeiçoamento, propondo algo diferente. Estamos mais exigentes, menos acomodados, mais dinâmicos, ainda que continuemos a buscar juntos a construção do *coma*.

As notícias que nos têm chegado são alentadoras e mostram que vale a pena continuar lutando. Depois dessa avaliação, podemos dar continuidade ao processo desencadeado, respaldados pelo registro do que somos, temos e queremos.

(Documento elaborado por M.R. e suas colegas monitoras:

M. Alice C. A. Rodrigues e Norma S. A. Ferreira — fevereiro de 1985)

Outros problemas iam surgindo, à medida que os professores tentavam aplicar o projeto. Um dos mais sérios era o da avaliação do aluno. Se não havia mais "certo" e "errado", se era um processo de ensino-aprendizagem, como tirar uma média bimestral?

Resolvi encarar o problema que também sentia como professora. E agora, com as novas reflexões, tornara-se mais premente. A avaliação não podia ser um instrumento de ajuste de contas e de poder nas mãos do professor, quando se falava em educação para a transformação da sociedade. Ela também precisava mudar. Após coletar dados da prática dos professores e das minhas experiências, pus-me a escrever sobre o assunto, tentando conciliar a prática de avaliação com os princípios políticos do projeto de Português que encampávamos.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DO ENSINO

"Teorias explicam/ases, fases que o ser, por ser humano, apresenta. As fases da teoria das pessoas que falam de outras – ausentes. A ciência divide o homem, o poder administra as pessoas, aos pedaços, em fases. Nas salas de controle, a vida para a educação é questão de objetivos, estratégias, planos, avaliação, conteúdo, proficiência.

O cheiro das pessoas é um conceito numérico ou letra no fim do bimestre. A diferença é questão de recuperação. O aluno é um marginal potencial, o professor, um soldado mal preparado. Seu erro é um questão de treinamento. Se continuar errando, as coisas não dando certo, treine-se novamente."

(Milton José de Almeida)

Desde o final de 1984, quando as duas D.Es. de Campinas iniciaram as atividades decorrentes de sua proposta pedagógica, temos tido a oportunidade de vivenciar, em conjunto (delegados, supervisores, diretores, professores e monitores) a busca de alternativas para nossa escola pública.

Em que pesem as limitações impostas pelo sistema maior, do qual a escola é apenas uma parte, temos conseguido perceber alguns avanços. Se isso dá um pouco mais de esperanças, também faz crescer a responsabilidade de cada um de nós.

Em fevereiro, iniciamos a discussão, partindo dos objetivos e/ou conteúdos de ensino em cada disciplina. E, em resposta à preocupação surgida entre os professores a respeito de como viabilizar as novas propostas, optamos pela dinâmica de oficinas de trabalho bimestrais, na tentativa de com-patibilizar reflexão teórica com procedimentos metodológicos e práticos.

À medida que aumentam a participação e o posicionamento crítico dos educadores, no entanto, novas necessidades vão sendo geradas. Surge, assim, a preocupação crescente com a avaliação da aprendizagem.

Ao falarmos sobre avaliação, estamos, na verdade, tocando na delicada questão das relações de poder atuantes na sociedade e, mais particularmente, no âmbito da instituição escolar.

A legislação em vigor estabelece as normas determinantes da competência de cada pessoa/aluno, bem como os possíveis critérios e instrumentos para medir a capacidade e o rendimento de cada um. Cabe, porém, ao professor executar ordens e fazer cumprir leis de cuja elaboração nem ele nem os alunos participaram.

Só quem tem nas mãos poder de controlar vidas humanas sabe das suas angústias! Aí estão os Conselhos de Classe e Série que revelam o dilema dos colegas ao ter de "aprovar" ou "reprovar", baseados em critérios tão nebulosos quanto aqueles usados pelo seu superior imediato, quando da avaliação do desempenho docente.

Da avaliação da aprendizagem depende o destino da vida escolar e pessoal do aluno. Mas, além disso, está em jogo também a própria pessoa do professor, enquanto profissional, de quem se cobra eficiência e julgamento imparcial.

Nesse sentido, estamos aproveitando o encontro de setembro para, em conjunto, discutirmos e repensarmos esse problema, que tanto aflige professores e alunos.

No caso específico de Língua Portuguesa, gostaríamos de iniciar a reflexão a partir dos dados fornecidos pelos professores, em resposta aos itens 4) e 5) da avaliação final do último encontro (3 e 4/7).

Apresentamos, a seguir, as perguntas acompanhadas de suas respostas mais frequentes.

Quantos e quais instrumentos você tem utilizado para a avaliação de seus alunos?

a) Avaliação diária e constante: observação pelo professor, participação do aluno; comportamento, atitudes, disponibilidade, interesse, frequência (50).

b) Avaliação através de instrumentos objetivos:

— redações (47)

— provas objetivas (40)

— leitura e compreensão de textos (leitura extra-classe e fichas de leitura) (35)

— expressão e leitura oral (11)

— trabalho em grupo (10)

— pesquisas (7)

— dramatização (7)

— debates (6)

— quantidade de livros lidos (5)

— aplicação de gramática (4)

— testes de gramática (3)

— cadernos de atividades (2)

— ditado (2)

— treino ortográfico (1)

— seminário (1)

— exercícios (1)

— gravuras (1)

— recortes de palavras (1)

c) Auto-avaliação: (9)

d) Avaliação em conjunto: (4)

e) Instrumentos variados: “procurando avaliar o aluno em sua totalidade”; “os comuns e procurando sempre tocar a sensibilidade do aluno e sua auto-avaliação”; “de conteúdo, de relacionamento, de interesse”; “muitos e vários, dependendo de cada situação e procurando levar em conta o crescimento de cada aluno”; “avaliação do processo funcional”; “avaliação do processo: quantitativa e não qualitativa”,

Qual a situação de sua(s) classe(s) no que se refere à avaliação da aprendizagem?

a) — ótima (2)

- boa (16)
- regular (23)
- fraca (7)

b) Justificativas e comentários: “mais despertamento e gosto pela leitura”; “melhoria na produção de textos, quanto à forma e conteúdo”; “grande progresso na comunicação oral e escrita”; “eliminando os modelos ‘vedete’ e ‘apagadinho’”; “Houve melhora no 2º. bimestre. Estou me tornando menos avara nos conceitos. A mudança é mais minha (em função do projeto de Wanderley) do que dos alunos”; “alunos gostam da variedade de avaliação”; “alunos não gostam dos instrumentos de avaliação a que se submetem”; “certa evolução quanto ao comportamento em relação à sanção, à supervalorização da nota”; “alunos despreocupados pois sabem que a todo momento estão sendo avaliados”; “4ª. série, sensível melhora depois da instalação da biblioteca”; “tímida melhora na redação e leitura (biblioteca de classe)”; “sabem interpretar, mas não sabem redigir”; “classes progrediram”.

Como se pode observar, não há unanimidade quanto aos critérios e métodos utilizados. É preciso considerar também a diversidade de experiências existentes, hoje, entre os professores de Língua Portuguesa, destas duas D.Es. Uma das razões dessa situação diferenciada é, às vezes, até contraditória — está ligada à proposta de trabalho que vimos desenvolvendo. Como dissemos no início do ano, (e continuamos afirmando) sabíamos — como professoras que somos — que não queríamos *impor* nada aos colegas. Mas também não podíamos nos omitir, e o caminho escolhido foi o de *propor* alternativas coerentes com um projeto pedagógico inserido no contexto de nossa realidade educacional e social.

Assim, os dados refletem essa liberdade de escolha do professor, bem como a ansiedade e o desejo de mudar uma situação insatisfatória.

É verdade que, apesar dos avanços conseguidos, ainda há um longo caminho a ser percorrido. E, nesse percurso, a avaliação é uma pedra que incomoda...

Precisamos, por isso, refletir sobre o significado do *ato de avaliar no contexto dos objetivos maiores de nosso projeto*, para que não corramos o risco de juntarmos, ingenuamente, “uma reta intenção de mudar para melhorar, com um prática estereotipada que, de fato, não altera e não transforma o processo educativo” (Maria Nilde Mascellani, Cadernos *RENO V*, julho/agosto de 1985, p. 9).

Nas discussões sobre a avaliação da aprendizagem têm sido levantados alguns aspectos, dentre os quais sobressaem os seguintes: avaliar de acordo com os objetivos ou avaliar o processo.

Essas posições, no entanto, por parecerem óbvias, acabam muitas vezes nos enredando em equívocos. Vejamos este exemplo: um dos objetivos de ensino de Língua Portuguesa, que aparece nos Guias Curriculares, e conseqüentemente nos livros didáticos, diz: “que o aluno seja capaz de comunicar-se mais ampla e eficazmente no seu grupo social”. Ora, se consideramos a origem socioeconômica da maioria de nossos alunos e o registro lingüístico usado em seu meio, veremos que, na verdade, atingir o objetivo acima é ilusório,

porque o aluno já se comunica “ampla e eficazmente” no grupo social com que convive, sem, para isso, precisar da intermediação da escola.

Bem, mas esse não parece ser o nosso caso, pois, em fevereiro, foram discutidos e votados os objetivos que norteariam o trabalho docente no presente ano letivo:

Objetivos do Ensino de Língua Portuguesa

- 1 - Alfabetização: processo contínuo (em sentido amplo) que se estende de 1^a. a 8^a. série, em todas as disciplinas;
- 2 - “Tolerância lingüística” do professor: “oportunizar o domínio da língua padrão mostrando, porém, que no interior das línguas existem diferenças marcadas por seus lugares sociais de produção e manifestação”;
- 3 - Trabalhar a pluralidade lingüística e cultural;
- 4 - Retomar a oralidade como ponto de partida para a recuperação do sentido da aprendizagem da língua;
- 5 - Respeitar o aluno e seu grupo de origem;
- 6 - Possibilitar a ampliação do repertório lingüístico e cultural do aluno;
- 7 - Desenvolver o espírito crítico do aluno;
- 8 - Despertar o gosto pela leitura;
- 9 - Desenvolver as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever;
- 10 - Sistematização gramatical como forma final de instrumentalizar o aluno.

Esses objetivos dizem respeito, na verdade, ao posicionamento do professor frente à sua prática. Há, por trás de cada um deles, a pressuposição de um relacionamento entre sujeitos que interagem e não mais um objeto (o aluno) da cobrança de ordens arbitrárias e estabelecidas por outrem.

Comparem os objetivos exemplificados nos itens A e B:

A) 1 - “Auto-realizar-se pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação, na integração e na busca de seus valores ideais” (extraído de um livro didático de Comunicação e Expressão, na parte de Objetivos Gerais);

2 - “Opinar sobre atitudes das personagens; externar sua opinião sobre fatos reais ou hipotéticos em que o educando esteja envolvido” (extraído do mesmo livro, na parte de Objetivos Específicos).

B) 1 - “Possibilitar a ampliação do repertório linguístico e cultural do aluno”;

2 - “Respeitar o aluno e seu grupo de origem” (objetivos propostos pelos monitores e professores).

No caso A, como o professor pode “medir” e controlar a auto-realização do aluno e, ainda, resolver qual “opinião” sobre atitudes das personagens merece conceito “A”, “B”, “C”, “D” ou “E”?

Se a avaliação se der de acordo com os objetivos pelos quais optamos (item B), então quem se avalia, *além do aluno* é também o professor... Vejam a diferença. No 2º. caso, o professor é um membro do grupo, que propõe a participação de *todos os envolvidos* na discussão do trabalho que vem se realizando em sala de aula.

Quando se propõe a avaliação do processo, por sua vez, é necessário saber o que se entende por isso: processo psicológico de mudança de comportamento e atitudes, processo de adequação a uma realidade externa; processo de aquisição de conhecimentos; processo de aprendizagem; ou processo de ensino?

Ligada à mudança de comportamento e atitudes, esse tipo de avaliação traz suspeitas de julgamento moral ou ideológico: existe um padrão ótimo de comportamento e atitudes a serem seguidos por todas as pessoas indistintamente? E, se alguém decidir que existe, aquele que não se submeter ao controle e uniformização, aquele que se rebelar contra a camisa de força terá “E”, será reprovado? Também não podemos avaliar nem desejar a adequação do aluno a uma realidade social injusta contra a qual lutamos. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, se baseado apenas no pressuposto da transmissão e aquisição de saber, não esgota o compromisso que temos no âmbito das relações educacionais: busca e produção de novos conhecimentos.

Vejam que estas questões precisam ser clareadas e discutidas à luz dos nossos objetivos maiores e através de uma análise o mais lúcida possível. Precisamos nos situar, enquanto educadores, para de novo lembrar que qualquer posicionamento envolve uma opção política no seu sentido mais amplo e conseqüente.

A educadora Maria Nilde Mascellani, no artigo intitulado “Avaliação: poder e educação”, diz: “Admitindo-se... que a ‘Educação é o processo pelo qual as pessoas, em situação, apreendem criticamente ou não a realidade da sociedade na qual vivem e aí desenvolvem ações no sentido de mantê-la ou transformá-la’ igualmente poderá ser aceita a definição de que ‘avaliação é o processo pelo qual pessoas de quaisquer faixas etárias voltadas para *objetivos* comuns, verificam quais esforços e práticas que desenvolvem e como as desenvolveram no sentido de diagnosticar a que distância estão do que foi objetivado’.” (obra citada, p. 9 — grifo nosso).

Assim colocada, a avaliação deixa de ser um mero problema de enumeração de instrumentos no Plano de Curso, ou de aplicação desses instrumentos no decorrer ou no final do bimestre. Também se desfaz a dicotomia: avaliação por objetivos ou de processo, para se recuperar a totalidade do processo educativo.

Alguns questionamentos são anteriores à situação de sala de aula.

O que queremos enquanto educadores: que nossos alunos aprendam criticamente ou não? Desenvolver, junto com os alunos, ações no sentido de manter ou transformar a escola e a sociedade? Explicitar as contradições e limitações, ou falsear a realidade e nos enclausurarmos na pseudo-segurança dos muros do poder escola?

E nós, professores de Língua Portuguesa, como enxergamos o ensino dessa disciplina para os alunos que freqüentam nossa escola pública? Como vemos o direito de acesso aos bens culturais e à produção de conhecimento? Como lidamos com as diferenças lingüísticas e culturais?

Não só a avaliação, mas também os procedimentos metodológicos e os conteúdos programáticos têm pressuposto a participação de professores e alunos na tarefa de construção da escola que queremos?

Tem sentido falar em testes de gramática, quando nosso objetivo é desenvolver um trabalho integrado, que propicie o conhecimento e o manejo da língua (na modalidade oral e escrita), compreendida como “um complexo de variedades lingüísticas marcadas por seus lugares sociais de produção e manifestação”?

Se pretendemos despertar o gosto pela leitura, se entendemos o ato de ler como uma forma de produção de significados, podemos cobrar do aluno uma interpretação única ou uma ficha de leitura onde se preencham dados a partir de uma “grade” determinada aprioristicamente?

Se queremos um aluno crítico e criativo, que use a língua para dizer algo, para interagir com o outro, para produzir significados, como podemos exigir que ele desenvolva as idéias que queremos e quando queremos, sob pena de ser avaliado e merecer conceito “E”?

E nós, professores, lemos e escrevemos junto com nossos alunos?

Por esse caminho, avaliação da aprendizagem e do ensino acham-se intimamente ligadas, e o educador passa a ocupar um espaço tríplice e dinâmico: o de professor que tem sempre algo a ensinar; o de aprendiz, que tem sempre algo novo a conhecer; e o de intermediário, que, num constante vaivém, desfaz as oposições e problematiza o percurso.

No processo de interação, os papéis não são fixos, e o fracasso e o sucesso dos educandos serão os nossos, se os objetivos forem comuns.

(M.R.. — outubro de 1985)

Já que a onda era de formação de professores, não recusei o convite para lecionar em uma universidade católica particular, Universidade São Francisco, na cidade de Itatiba. Dava aulas de Literatura Portuguesa e Teoria Literária, no curso de Letras, e Língua Portuguesa, no de Estudos Sociais. Ambos noturnos e com licenciatura curta e plena.

Como organizar os cursos? Meus antigos professores e as novas leituras me socorreram. O ano letivo se desenvolvia, porém, com dificuldades. Não tinha mais cabimento pensar em livro didático. Ainda mais no ensino superior (embora houvesse sugestões de outros professores). Os alunos do curso de Letras (na grande maioria, mulheres) tinham que ler os textos para discutirmos em aula e pensarmos nas características de estilos de época, literariedade, coesão, coerência e argumentação. Elas trabalhavam o dia todo, não tinham tempo para ler e não achavam o curso sério. Por que eu tinha que complicar? Além disso, achavam que eram coisas tão velhas esse

Gil Vicente, Camões, Almeida Garret, Alexandre Herculano, Eça de Queirós. E as maçantes discussões sobre o que é literatura, então? E sobre texto e argumentação?

O problema estava no método! Poderia trabalhar com as três práticas que vínhamos desenvolvendo com os professores na Monitoria. Eu não precisava seguir a cronologia em literatura. Vinha acompanhando as discussões dos monitores de História e as tendências atuais nessa disciplina: as críticas à concepção etapista e linear, a história do cotidiano e a desmistificação dos heróis e datas em desfile. A história oficial tinha sido mal contada. A objetividade da ciência não passava de falsa consciência: havia outras versões e vozes sufocadas, ansiosas por subir ao palco e se fazerem ouvir.

Talvez as alunas tivessem razão. Tinha que levar em conta sua realidade, basear-me em seus interesses, para democratizar as relações escolares e dar-lhes voz. Por que não começar com o mais próximo delas?

Não deu certo com a turma de Letras em que experimentei, e elas concordaram comigo. Como conhecer o presente, Fernando Pessoa, por exemplo, sem conhecer a tradição de que ele é síntese, continuidade e ruptura? Precisei dar mais aulas expositivas do que antes e me via na posição de transmissão de conhecimentos e informações, falando por elas. Tinha de explicar, resumidamente, os momentos anteriores em que se davam os cortes na trajetória de apogeu e decadência das escolas literárias ou tendências em Teoria Literária.

No 2º. semestre voltei ao “tradicional”, juntando-o às três práticas, como vinha fazendo em Língua Portuguesa, no curso de Estudos Sociais; mudavam apenas os tipos e assuntos dos textos. Pareceu-me que seria mais útil para os futuros professores o aprendizado de leitura e escrita e a reflexão teórica sobre. E a vivência da multiplicidade de interpretações na análise de um texto (em vez de seguirem roteiros), refletindo sobre as histórias de leitura do texto e delas próprias. Tinha que ensinar-lhes a questionar, sempre, o já “dado” e as certezas; a rever as regras e códigos de linguagem e de vida que nos impuseram como naturais. Brecht nos dava o *leit-motiv*: “A exceção e a regra”.

A EXCEÇÃO E A REGRA

Eu vos peço com insistência
Não digam nunca: "isso é natural"
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável
(...)

Que tudo o que é considerado habitual
Provoque inquietação
Na regra descubram o abuso
E sempre que o abuso for encontrado
Descubram o remédio.

Bertolt Brecht

Ser educador hoje não é fácil! Principalmente, quando se tem um projeto político de sociedade e as condições concretas tentam a todo momento nos fazer esquecer daquilo que queremos.

Às vezes, sinto que a luta não é em vão, que, apesar de tudo, estamos conseguindo realizar alguma coisa. Outras vezes, parece que estamos nos debatendo num ativismo exacerbado, perdendo-nos nas pequenas lutas.

Quando me vejo à frente de um grupo de alunos, que me dão o direito de decidir sobre sua vida escolar, a angústia torna-se maior. É muito pesada a responsabilidade, é muito doloroso o *poder*. O que sei eu da vida e das emoções dessas pessoas que se colocam nas minhas mãos? Que se entregam ao meu julgamento e esperam o veredito final: aprovado ou reprovado, competente ou fracassado?

Por outro lado, tenho certeza de que, por respeitá-los, tenho que me expor, preciso questionar, fazê-los perceber as possibilidades de conhecimento, apresentar o novo. Afinal, se é para permanecer no mesmo, para reproduzir conhecimentos de outros, de que serve a escola?

Em nossa realidade, porém, parece que a competência da escola está justamente em preservar essa estrutura de poder. Como parte do sistema, ela cumpre seu papel de seletividade: só permanecem os mais aptos, aqueles a quem foi conferido o privilégio do acesso ao saber. Se, como diz Gianotti, "Quem detém a cultura, detém o poder", resta aos excluídos a certeza de que serão sempre os dominados e os marginalizados.

Não posso me conformar com essa situação. É preciso mudá-la. Vejo meus alunos aqui, tentando, apesar de tudo e de todos, lutar para garantir o direito ao conhecimento e ao estudo. Mas, paradoxalmente, eu fui formada pelo mesmo sistema que combato. Eu sou um dos privilegiados, que chegou ao curso de pós-graduação, que discute e decide ainda que em sua reduzida esfera de ação.

Nesse momento, só tenho certeza dos meus conflitos enquanto educadora numa sociedade em crise. Preciso ensinar a sede e quero que meus alunos aprendam o vinho.

Mas, se não consigo transbordar minhas próprias margens, como posso querer alargar os limites do oceano?

(Texto de M.R. para os alunos de Letras e Estudos Sociais — 5/11/1985)

Devem ter aprendido um pouco da lição. No final de 1986, li uma das mais belas provas de meus alunos. Tinha pedido para analisarem “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, e uma aluna, V., interpretou-o como sendo um discurso poético sobre as múltiplas interpretações que iam se tecendo de um leitor a outro, até que a leitura, “luz-balão”, planasse livre de armação, onde entrem todos.

Todos foram aprovados nas provas finais, e os formandos me convidaram para “patronesse”, agradecendo-me por terem lido e escrito como nunca. Ainda que reclamassem que as provas eram fogo!

PROVAS FINAIS

Teoria da Literatura — 3º Ano — 24/4/86

Você tem em mãos um conjunto de textos. A partir deles e baseado nas leituras teóricas (Aristóteles, Lajolo e Coli) feitas em classe, escolha um caminho de análise. Eis algumas sugestões:

- a) análise intertextual
- b) textos literários e não-literários
- c) permanência do literário no tempo e universalidade dos temas

Literatura Portuguesa I — 2º Ano

Comente a heteronímia do poeta Fernando Pessoa e suas relações com a visão de mundo do homem do século XX. Utilize como ponto de partida os poemas estudados (Sugestão: “Eros e Psique” e “Autopsicografia”)

Literatura Portuguesa II — 22/8/86

1- Discuta o aspecto da “polarização romântica entre os dois extremos do sagrado (o divino e o demoníaco)” a partir do texto de Alexandre Herculano: “A Dama Pé-de-Cabra”.

a) A partir das leituras e discussões realizadas, discuta a(s) seguinte(s) afirmação(ões):

“... em *As Pupilas do Sr. Reitor* (...) parece haver o propósito de pregar uma moralização de costumes pela vida rural e pela influência de um clero convertido ao liberalismo...” (in: Saraiva, A.J. e Lopes, O. — *História da Literatura Portuguesa*, Porto Editora, 13ª ed. p. 835)

b) "Estas duas tendências alternativas (a mulher-anjo como em *Amor de Salvação* e a mulher fatal como em *Amor de Perdição* (...)) o novelista raro conseguiu resolver numa síntese, ficando assim ao nível da oposição idealismo-materialismo (no sentido moral mais vulgar)..." (idem, *ibidem*, p. 849)

Prova de *Língua Portuguesa* – 1º. Ano – *Estudos Sociais* – 25/4/86

Comente o seguinte trecho de M. Gnerre:

"Uma variedade lingüística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações económicas e sociais." (Gnerre, M. – *Linguagem, Escrita e Poder*)

(Das anotações de M.R. — dez./1985)

Foram dois anos de tentativas e busca de coerência entre teoria e prática, misturadas às da monitoria e às da pós-graduação, de que estava um pouco distanciada. Queria fazer algo por aquelas alunas que tinham vindo de escolas públicas e eram obrigadas a trabalhar e estudar para terem um diploma "inferior". Era um privilegiado espaço de luta pela formação de professores e por melhores condições universitárias, como biblioteca e melhor salário dos professores.

Encabecei greves e acabei sendo demitida, com um grupo de professores agitadores. Eu e mais três, acusados de ingratidão: a universidade, na figura do magnífico padre reitor, havia nos dado uma ajuda de custo para uma viagem a Cuba, em janeiro de 1986, para participarmos de um Congresso de Pedagogia e fazermos propaganda da cultura superior brasileira...

As eleições indiretas tinham sido um mal mesmo, embora menor. Com a morte de Tancredo Neves e a posse de seu vice, José Sarney — o "homem de Letras" da Nova República —, sentia-se que os problemas se intensificavam e pouca coisa vinha sendo feita. A sociedade continuava lutando para se organizar e defender a democracia. Não tínhamos desistido das "diretas-já". Em outros países também começavam a surgir "*perestroikas*" e "*glasnots*". E Cuba queria mostrar ao mundo capitalista os resultados de seus 25 anos de construção da revolução.

Muitos professores conhecidos foram a esse congresso. Mas as relações diplomáticas entre Brasil e Cuba somente seriam restabelecidas meses depois de nossa visita. Carimbamos o passaporte — meu primeiro documen-

to de nacionalidade — no Peru. Vibrava com estar saindo pela primeira vez do Brasil — “clandestinamente” — e para conhecer um país socialista. Como estaria se sentindo mamãe?

Logo na chegada, passeando pelos jardins do Hotel Nacional, em Havana, levei o primeiro susto. Um cubano que também passeava por ali, pois estava de folga de seu serviço de maquinista, me perguntou se eu era comunista. Como — respondi eu —, se sou brasileira?

Visitamos muitos lugares, ouvimos um discurso de Fidel Castro — “*mi papá*” — assistimos a um show de Pablo Milanés e nos encantamos com o sistema de educação cubana e suas relações com o projeto de sociedade. Confirmava-se a hipótese: para mudar a educação seria preciso mudar a estrutura social e política. Como propor uma educação libertadora em uma nação desorganizada e repressora?

Lembrava-me de conversas com amigos. De tanto denunciarmos, estávamos esquecendo de apresentar propostas. E se a revolução chegasse, o que iríamos fazer? Essa questão não cabia mais. Uma revolução se constrói. Também com as contraditórias mudanças em educação. Sua relação com a sociedade, confirmei, é dialética.

Com as observações e anotações recolhidas durante a viagem, escrevemos um livro, cada um dos quatro professores na sua área — Letras, Física, História e Geografia —, sobre a educação em Cuba. Com toda a cautela para não cairmos num ufanismo ingênuo. Porém, com admiração pelo que aquele povo estava construindo, enquanto eu me debatia tautologicamente com problemas forjados e com devoluções de aulas de civismo.

Trouxe o que pude de livros e discos. Até *Quincas Borba* e *A paixão segundo G. H.*, em espanhol. Assim comecei a me interessar pela música e literatura latino-americanas: Mercedes Sosa, Pablo Milanés, Silvio Rodrigues, Manuel Puig, Vargas Llosa, Cabrera Infante, Ruán Rulfo, Octavio Paz. E conheci os movimentos pela integração latino-americana, num momento em que os países vizinhos passavam por semelhante processo de “abertura” política. O Brasil não era um continente. Nossa história era parte de outra.

EDUCAÇÃO EM CUBA

*"... la experiencia histórica nos reafirma que nos es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su super-estructura y que el problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido en nuestro tiempo si no es considerado un problema económico y social..."*¹

Cuba é um arquipélago cuja superfície totaliza 110.912 Km² e que conta com uma população de 10 milhões de habitantes, equivalente à cidade de São Paulo. Embora pequeno, são numerosas as lições que a história desse país nos ensina.

Tentar expor e discutir em algumas páginas o balanço dos progressos em educação realizados nesses quase trinta anos de revolução cubana é uma tarefa difícil e pretenciosa. Até porque o exemplo de Cuba nos faz forçosamente retornar a tese de que mudanças em educação acham-se estreitamente relacionadas com mudanças econômicas e sociais e que tanto umas como as outras não se fazem "por decreto". Daí uma opção por abordar aqui alguns dos aspectos que me parecem mais significativos como contribuição para a reflexão e análise dos problemas educacionais que enfrentamos hoje em nosso país.

Em Cuba, atualmente, não ha grandes disparidades salariais. Entre o menor e o maior salário, a proporção é de um para cinco, podendo essa diferença se estender de um para dez, através de horas extraordinárias de trabalho e da superação da produção estimada, de acordo com o princípio da emulação.

Apesar de haver filas em quase todos os locais de compras e de a oferta ser pouco variada, não faltam os produtos básicos para todos e os preços não variam de um local para outro. Há também, muitas oportunidades de lazer para todos e uma produção cultural diversificada e barata.²

A moradia ainda não é um problema totalmente resolvido, mas não existem favelas, nem concentração de propriedades urbanas e rurais em poder de alguns. Todos têm onde morar e o aluguel pago ao Estado corresponde a 10% da renda familiar, independente do tamanho e localização da habitação.

Quanto à área da saúde, os serviços médicos e hospitalares são gratuitos e de excelente qualidade e o índice de mortalidade infantil é um dos mais baixos do mundo: 16,6 crianças por mil.

Nesse contexto, a educação, direito e dever de todos, é pública e gratuita; é função exercida pelo Estado, sem distinções nem privilégios.

Mas não foi sempre assim. Em 1953, havia quase metade do total de crianças de seis a catorze anos fora da escola, além de uma alta porcentagem de analfabetos na população adulta e centenas de milhares de pessoas que haviam passado pelo ensino primário, caracterizando-se, na prática, como analfabetos. Parado-

xalmente, na época da vitória da revolução, encontravam-se 10,000 professores desempregados e os investimentos em educação girando em torno de 11 pesos por habitantes. Sem falar nos graves problemas econômicos e sociais gerados pelo governo ditatorial de Fulgêncio Batista, com o respaldo norte-americano.

Em 1^o de janeiro de 1959, com o triunfo das forças rebeldes lideradas por Fidel Castro, Ernesto Guevara e Camilo Cienfuegos, a educação se torna uma condição de liberdade e se caracteriza como um dos suportes revolucionários. Inicia-se a extensão dos serviços educacionais através da Campanha Nacional de Alfabetização, com a ajuda de alfabetizadores voluntários, e da abertura de mais de 10,000 salas de aula em antigos quartéis militares e prédios públicos.

Hoje, o analfabetismo praticamente inexistente (1,9% – Censo de 1981) e são atendidos mais de 3 milhões de alunos, no campo e nas cidades, contando com quase 265,000 professores. O número de escolas primárias duplicou, o de escolas secundárias cresceu na proporção de uma para dez e também aumentou sensivelmente o número de graduados. Os gastos com educação, por sua vez, atingiram 170 pesos por habitante.

Não só se atacou de imediato o problema do analfabetismo, como também, gradativamente, foram sendo traçadas as diretrizes básicas de um projeto educacional visando à formação integral do indivíduo, a fim de prepará-lo para a nova ordem econômica, social e política.

A partir de 1974, tendo por base os estudos diagnósticos realizados por especialistas, professores e demais profissionais envolvidos com educação, foi implantado um sistema educacional, de forma a garantir a todos os estudantes uma educação geral completa (da pré-escola ao pré-universitário), articulada com Educação Técnica e Profissional, com formação e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente e com a Educação Superior.

O princípio que norteia tal proposta é o da combinação entre estudo e trabalho, como forma de se obter o desenvolvimento integral do indivíduo e de se consolidar a revolução.

Para viabilizar esse projeto existem condições adequadas. Todas as escolas, quer funcionem em prédios próprios, quer em prédios adaptados, contam com as condições necessárias para seu funcionamento: bibliotecas, laboratórios, ateliês, depósitos para material didático etc.

Os professores trabalham em média oito horas diárias, sendo metade delas destinadas à regência de classes e o restante à orientação de alunos, preparação de aulas, reuniões pedagógicas e outros. Trabalham em sábados alternados com trinta dias de férias anuais. Durante as férias dos alunos, o professor tem quinze dias de Seminário de Verão e, quinzenalmente, é destinado um dia para aperfeiçoamento docente.

Com exceção do diretor administrativo, os demais ocupantes de cargos administrativos/burocráticos são também professores, embora ministrem um número menor de aulas semanais. Para cada mil alunos existe um diretor, dois subdiretores e um secretário docente.

Para todas as séries e disciplinas existe um guia de trabalho para o professor: as *Orientações Metodológicas* que partem do Ministério da Educação e são assinadas por um coletivo de autores. Nessas orientações encontram-se desde a fundamentação teórico-filosófico-pedagógica e objetivos gerais e específicos da disciplina, até o cronograma de trabalho com as especificações de conteúdo, carga horária e sua distribuição durante o período letivo.

Percebem-se, também, avanços consideráveis no ensino das diversas disciplinas. Vejamos alguns exemplos. No ensino de Espanhol percebe-se a preocupação com o aspecto funcional e pragmático da língua, através do trabalho integrado entre as atividades de leitura, produção e análise da língua, e dessas com a literatura (cubana e universal) e as demais disciplinas do currículo. Em História, já se saiu do ensino factual, havendo a preocupação com conceitos, causa-conseqüência, análise e síntese históricas. O ensino de Geografia parece prioritariamente destinado a dar ao aluno conhecimentos mais amplos sobre a Terra e seus recursos, e são abordados temas de fundamental importância para a compreensão da realidade (tais como a divisão internacional do trabalho e lutas de libertação nacional). Na área das Ciências Exatas, a preocupação com a autonomia e independência tecnológica e científica se revela na qualidade dos programas e equipamentos de laboratórios à disposição de todas as escolas e alunos.

Todas as disciplinas do quadro curricular têm uma função específica a desempenhar. Não se percebe a supervalorização das ciências exatas, por exemplo, em detrimento das ciências humanas, o que parece condizente com o princípio da formação multilateral do indivíduo e o da não-separação entre trabalho manual e intelectual. Todas as áreas do conhecimento têm, nas escolas, um caráter utilitário no seu sentido mais amplo e se entrelaçam de modo a dar coerência e sustentação ao sistema educacional enquanto suporte ideológico da revolução.

O avanço educacional, tecnológico, econômico e social alcançado pela primeira república socialista da América, fruto de um envolvimento de toda a sociedade, não esconde, no entanto, as dificuldades que existem e que podem nos mostrar que profundas transformações se desenrolam em meio a contradições múltiplas, e que revolução é um processo histórico.

À primeira vista, pode parecer que determinados aspectos da educação em Cuba se assemelham àqueles tão discutidos e criticados nos meios intelectuais brasileiros. Alguns desses problemas já são, por nós, bem conhecidos: a imposição de normas e valores através da escola, a vinculação desse aparelho ideológico

aos interesses do Estado, os conteúdos curriculares a serviço do pedagógico-doutrinário, a ausência de uma postura crítica que impede a transformação.

No entanto, enquanto parâmetro para análise e não simples modelo a ser copiado, a realidade educacional cubana vem relativizar muitos posicionamentos dogmáticos contidos nas aspirações históricas de educadores brasileiros.

O ensino e a vivência do materialismo histórico e dialético, em Cuba, procuram, principalmente, a preparação ideológica. Em um país sob constante ameaça de invasão (separados dos Estados Unidos por apenas 180 km) essa doutrinação corre o risco de tornar-se, muitas vezes, maniqueísta. É necessário, no entanto, entender as necessidades e os limites históricos que transformam o materialismo dialético de crítica, em doutrina moral.

Talvez o ponto de partida para a reflexão e análise resida no fato de que, num país socialista como Cuba, em que não há antagonismos entre indivíduo e Estado, os interesses de ambos coincidem. O que, para nós, seriam mecanismos de defesa de um Estado que, através dos aparelhos ideológicos, busca inculcar e concretizar a concepção de mundo da classe hegemônica que representa, como padrão a orientar o comportamento de todos os indivíduos para a manutenção da hegemonia dessa mesma classe, no caso cubano, parece fazer parte de um engajamento de todos os indivíduos em defesa de um bem coletivo: uma vida digna, onde o fruto do trabalho deve beneficiar igualmente a todos que produzem, não para acumular riquezas e capital, mas para construir uma sociedade igualitária e independente.

Por isso, talvez se possam criticar vários aspectos da educação em Cuba, principalmente no que se refere à diretividade e ao controle. Mas nenhuma pedagogia é neutra e não existe conhecimento a-tópico e a-histórico. Parece-me que o problema consiste menos na "tendenciosidade" do que em sua escamoteação.

Para nós, professores brasileiros, acostumados à indefinição (proposital?) de uma política educacional (entre outras) isso pode parecer autoritarismo, falta de liberdade etc. Mas, se acreditarmos que "ser culto é a única maneira de ser livre" e que a revolução é um processo que se constrói coletivamente, têm de ser oferecidas, para todos igualmente, as condições não só de acesso e permanência na escola, mas também aquelas de discussão e decisão, incluindo o direito a um ensino de qualidade voltado aos interesses da nação como um todo, com vistas à busca do nosso caminho de transformação. Se assim não for, a liberdade se torna uma falácia e as críticas à diretividade servem apenas para justificar a omissão e a demagogia de repartir sobras e misérias.

Há, ainda, muito por fazer em Cuba, apesar dos trinta anos de revolução, mas é inegável que esse pequeno país conseguiu resultados inquestionáveis nas esferas econômica, social, tecnológica e educacional, evidenciando que a construção de uma sociedade justa e igualitária passa pela instituição de novos

valores e pela modificação das relações dos homens entre si e com o trabalho, e que a educação tem muito a ver com isso.

NOTAS

1 - Extraído do texto da conferência do Ministro da Educação de Cuba, José Ramón Fernandez, proferida por ocasião da abertura do Congresso Pedagogia/86, realizado em Havana de 27 a 31 de janeiro de 1986.

2 - Como exemplo, podemos comparar a tiragem anual de livros, em relação ao número de habitantes, entre Brasil e Cuba (LEIA, agosto/86).

País	Tiragem Anual de Livros	No. Habitantes	Índice Médio Anual
Brasil	160 milhões	130 milhões	1,2 Livros/Hab.
Cuba	50 milhões	10 milhões	5 Livros/Hab.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pântano Filho, Rubens e outros – *Quem sabe ensina; quem não sabe aprende* (A educação em Cuba), Campinas, Papirus, 1986.

Luteau, Michel e Leatrev, Jacques – *Cuba: revolução no ensino* (trad. Manuela Leandro e Fernando Campos), Coimbra, Editora Centelha, 1976.

(Artigo de M.R. para a *Revista de Educação*, Apeoesp, no. 3, julho de 1988)

Tudo me parecia estranho quando voltei de Cuba. Nem curti a visita que fizemos, na volta, ao Peru. Lima me pareceu pior que o Brasil: miséria, ataques terroristas, pretensão de modernidade capitalista.

Em casa não havia mais jeito. O casamento terminara aos poucos, no lento distanciamento. Era mesmo pesada essa opção intelectual-afetiva de uma outra visão de mundo.

Aprendi que nada é definitivo. Nem o amor. Diria Genoveva a Deolindo: "Quando eu jurei era verdade." Quem sabe um dia eu descubra que o que quero e procuro não existe, que tenho que me conformar com a vida que tive até agora que é o que de melhor poderia ter-me acontecido? Mas, non! Oubliez les temps de malentendue et les tempsperdue. Non, je ne regret rien.

Mudei e estou mudando. Não consigo mais a autodisciplina. Nem fazer planos para o futuro. Só tenho de certo o presente.

Acabo de ler o "Direito à Preguiça". Acho que estou aprendendo que não posso me legislar por decreto e isso tira toda aquela segurança e certeza que eu julgava ter.

Nem sei se devo fazer a dissertação de Mestrado. Para que e para quem ai servir eu expor dúvidas? Como fica a cientificidade?

Não consigo resolver isso. A mim, ódio e compaixão.

"Não fui nada, não sou nada, nunca serei nada./À parte isso, trago em mim todos os sonhos do mundo". Fernando Pessoa

*Se pelo menos eu ainda acreditasse na religião... Mas tenho a música e a poesia.
“Descobri que as coisas mudam que tudo é pequeno nas asas da Panair”. (Com Elis)*

(Do diário de M.R.— 3/2/1986)

Não dava mais para fugir do passado. Era preciso enfrentá-lo. Como Gavino Ledda, de *Pai Patrão*. Apenas a memória educacional não bastava. Tratava-se de resgatar também a memória política e cultural. Não dava mais para ficar me desculpando como o personagem do Mephisto, de Szabó: “eu sou apenas um ator!” Tornara-se uma questão ética não mais servir a dois senhores.

Com recentes amigos mais velhos vivenciava o constrangimento e a alegria de estar aprendendo com pessoas que tinham “vivido a história”. Envergonhava-me do passado e tinha de recuperar o tempo perdido com a alienação. Li *Brasil Nunca Mais*, *Olga*, e fui comprando tudo que encontrava de discos de Elis Regina, Chico Buarque, Caetano Veloso, Milton Nascimento, Beatles, João Bosco, Aldir Blanc.

Adeus, *Almanaque Fontoura!* A ordem era ser contemporânea de mim e recuperar o que, mesmo tendo sido vivido, passara como se não tivesse existido.

ALMANAQUE

Ó menina vai ver nesse almanaque como é que isso tudo começou
Diz quem é que marcava o tic-tac e a ampulheta do tempo
disparou
Se mamava de sabe lá que teta o primeiro bezerro que berrou
Me responde por favor
Pra onde vai o seu amor
Quando o amor acaba
Quem penava no sol a vida inteira, como é que a moleira não
rachou
Quem tapava o sol com a peneira e foi que a peneira esburacou
Quem pintou a bandeira brasileira que tinha tanto lápis de
cor
Me responde por favor
Pra onde vai o meu amor
Quando o amor acaba
Diz quem que fez o primeiro teto que o projeto não desmoronou

Quem foi esse pedreiro, esse arquiteto, e o valente primeiro morador
Diz quem foi que inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor
Me responde por favor
Pra onde vai o meu amor
Quando o amor acaba
Quem é que sabe o signo do capeta, o ascendente de Deus Nosso Senhor
Quem não fez a patente da espoleta explodir na gaveta do inventor
Quem tava no volante do planeta que o meu continente capotou
Me responde por favor
Pra onde vai o meu amor
Quando o amor acaba
Vê se tem no almanaque, essa menina, como é que termina um grande amor
Se adianta tomar uma aspirina ou se bate na quina aquela dor
Se é chover o ano inteiro chuva fina ou se é como cair o elevador
Me responde por favor
Pra que tudo começou
Quando tudo acaba"

(Chico Buarque)

(Da discoteca de M.R.— março de 1991)

...e resgatar a memória da condição feminina e suas lutas.

Mulher e professora. Desgraça pouca é bobagem. Como se ferraram as mulheres que quiseram dizer não e pagaram o preço. A falta do segundo sexo e a saudade do pênis: só pode ser explicação de homem. Para elas tudo foi sempre tão fácil! Nunca precisaram de dupla jornada de trabalho: fora e dentro de casa. Nunca sofreram para parir: só usam o depósito de sêmen.

Mas certamente se ferraram mais as sensíveis: Penélope, que tecia; Isadora, que dançava; Sara, que representava; Simone, que escrevia; Frida, que pintava; Olga, que lutava. E as anônimas, a pobre ceifeira de Pessoa, a Terezinha e as mulheres de Atenas? E as professoras que não podem sair sozinhas ou curtir uma leitura porque devem carinho e atenção ao marido e aos filhos. Tão carentes, coitados! E depois, Deus fez primeiro o homem... a mulher apenas para preencher sua solidão... Para minha sorte, as mulheres não se calam:

SEXTA-FEIRA À NOITE

*Sexta-feira à noite
os homens acariciam o clitóris das esposas
com dedos molhados de saliva
O mesmo gesto com que todos os dias
contam dinheiro papéis documentos
e folheiam as revistas
a vida de seus ídolos.*

*Sexta-feira à noite
os homens penetram suas esposas
com tédio e pênis
O mesmo tédio com que todos os dias
enfiam o carro na garagem
o dedo no nariz
e metem a mão no bolso
para coçar o saco
Sexta-feira à noite
os homens ressonam de borco
enquanto as mulheres no escuro
encaram seu destino
e sonham com o príncipe encantado.*

*Marina Colassanti — in: Folhetoim (não o do
Chico, mas o da Folha de S. Paulo), 24/4/85*

*eles tentaram me transformar num ser menos seguro
eles tentaram eu te asseguro
eles tentaram*

*minha mãe meu tio minha professora meu cachorro
eles tentaram eu te asseguro
eles tentaram*

*e até o grande ditador e o diretor da faculdade
eles tentaram eu te asseguro
eles tentaram*

*e o meu primeiro namorado e a mãe do cara queu amei
eles tentaram eu te asseguro
eles tentaram
e os meus amigos mais duetos e o meu filósofo mais lido
eles tentaram eu te asseguro
eles tentaram*

*e às vezes minha própria imagem e o padre que eu ouvi na infância
eles tentaram eu te asseguro
eles tentaram
dizia veio que me inteirei de suas intenções,
assim como eles se inteiraram das minhas.*

*Ana M. P. F. de Castro, na coletânea *Mulheres da Vida**

(Do diário de M.R.— 25/3/1986)

Em outubro de 1986, desliguei-me da Monitoria para terminar a dissertação de Mestrado. Tinha passado a fase de bandeirantismo nos projetos de formação de professores em serviço. Nossas condições de trabalho foram piorando, por pressões dos supervisores de ensino, que temiam perder poder nas D.Es. assim como enfrentávamos desânimo dos professores. A Monitoria foi se descaracterizando politicamente. É verdade que as propostas que apresentamos, em Português, tinham sido discutidas, ao longo desses anos, por um grupo que inicialmente era de aproximadamente 70 professores se reunindo mensalmente conosco e com o prof. Geraldi, prof^a. Lilian L. M. Silva e prof^a. Raquel S. Fiad. Aos poucos, porém, o grupo foi diminuindo, e fomos perdendo oportunidade de liberar professores para essas reuniões. Essa via não estava mais dando certo; talvez fosse preciso um trabalho mais sistemático e mais próximo das escolas.

Continuava participando de congressos e seminários e cursando uma ou outra disciplina no Departamento de Linguística e no de Teoria Literária, na Unicamp, com as professoras Adélia B. M. Bolle e Suzi F. Sperber. Apesar de ter terminado os créditos no Mestrado em Educação, queria me aprofundar nas questões que o trabalho vinha apresentando.

Conheci Freud e Lacan aplicados ao estudo da literatura. Não me empolguei: era só o que me faltava! Sentia necessidade de estudar Linguística, conhecer Análise do Discurso e pensar sobre a linguagem como elemento básico para o ensino de Português. Parece que começava a vislumbrar a elaboração das relações teóricas procuradas.

Outro susto: *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin, em disciplina com professor J. W. Geraldi. As discussões sobre as raízes históricas e as características das orientações do pensamento linguístico propunham-me avançar na análise, assim como explicar um pouco melhor as concepções de linguagem e ensino que fizeram parte da minha formação. Ensaiei uma sutil

crítica ao estruturalismo e ao positivismo. Não se tratava mais de pensar as relações entre método e conteúdo de raciocínio; tomava-se necessário buscar outro movimento: no jogo entre o para quê, o quando, o onde, o quem. As noções de interação verbal, de conhecimento como produção intersubjetiva, social e histórica, do aspecto social do psiquismo, da palavra como signo ideológico, mediador e constitutivo, do discurso como polifonia questionavam a concepção de língua como sistema e como mera comunicação e expressão do pensamento. Assim como a de educação como transmissão de conhecimentos. E a história começava a se representar como uma espiral.

Nem o objetivismo abstrato nem o subjetivismo idealista, mas o materialismo dialético-histórico. Assim como ensinava a vida: a dialética da tese-antítese-síntese. Nem o Bem nem o Mal, mas.... Nem o certo nem o errado, mas... Nem o amor nem o ódio, mas... Nem o frio nem o quente, mas... cuidado com os mornos: serão vomitados no último dia.

“Ou isto ou aquilo” e “A exceção e a regra” não serviam mais como *leitmotiv* dos cursos e aulas. O tom metafórico ficou por conta de *O frio pode ser quente?*, de Jandira Masur: uma grande lição de filosofia para crianças, como eu dizia. Elis cantava as lições para os adultos: as aparências enganam?

O FRIO PODE SER QUENTE?

As coisas têm muitos jeitos de ser.

Depende do jeito da gente ver...

(...)

O amanhã de ontem é hoje. O hoje é o ontem de amanhã

O pouco pode ser muito. O quente pode ser frio.

Será que tudo está no meio e não existe só o bonito ou só o feio?

(...)

Curto e comprido

Bom e ruim

Vazio e cheio

Bonito e feio

São jeitos

das coisas ser.

Depende do jeito da gente ver.

Ver de um jeito agora e de outro jeito depois.

Ou melhor ainda ver na mesma hora os dois.

Masur, Jandira. *O frio pode ser quente?*
Ática.

(Da biblioteca de M.R.— março de 1991)

AS APARÊNCIAS ENGANAM

as aparências enganam
aos que odeiam e aos que amam
porque o amor e o ódio
se irmanam na fogueira das paixões
os corações pegam fogo e depois
não há nada que os apague
se a combustão os persegue
as labaredas e as brasas são
o alimento, o veneno, o pão
o vinho seco, a recordação
dos tempos idos de comunhão
sonhos vividos de conviver.
as aparências enganam
aos que odeiam e aos que amam
porque o amor e o ódio se irmanam
na geleira das paixões
os corações viram gelo e depois
não há nada que os degele
se a neve cobrindo a pele
vai esfriando por dentro o ser
não há mais forma de se aquecer
não há mais tempo de se esquentar
não há mais nada pra se fazer
senão chorar sob o cobertor.

as aparências enganam
aos que gelam e aos que inflamam
porque o fogo e o gelo
se irmanam no outono das paixões
os corações cortam lenha e depois
se preparam pra outro inverno
mas o verão que os unira ainda
vive e transpira ali
nos corpos juntos na lareira
na reticente primavera

no insistente perfume de...
alguma coisa chamada amor.

Tunai/Sérgio Natureza — Com Elis Regina
(Da discoteca de M.R.— março de 1991)

Tinha finalmente um quarto de estudos só para mim, meus livros, meus discos e meus escritos. Tinha lido muito e coisas variadas nos últimos anos: os textos da pós-graduação; o farto material que vinha sendo publicado sobre leitura, escrita e ensino de Português, frutos da intensificação das pesquisas na área; e literatura nas horas vagas. Que eram bem raras. Além do trabalho regular na monitoria e na faculdade noturna, fazia meus “bicos”: revisão de textos e cursos e palestras em outras cidades e escolas, principalmente junto a secretarias de educação e universidades. O tema era sempre relativo ao ensino de Português, pois a formação em serviço passava a ser moda nacional.

A primeira dessas saídas tinha sido para um curso regular de férias, na graduação em Letras da FIDENE-UNIJUÍ, em 1985. Saíra, pela primeira vez depois de adulta, do estado de São Paulo, e esse banho de realidade me fez pensar no privilégio de morar na locomotiva da nação. Os alunos desse curso vinham do interior do Rio Grande do Sul, de zona rural, e muitos deles já eram professores “leigos”. A formação de professores começava a se colocar como um problema que extrapolava o meramente técnico. Seria o inconsciente início para outras reflexões.

Saí do estado, reconheci-me paulista e por um tempo passei a achar que reclamava de barriga cheia da minha indigência cultural e intelectual. Lá eu era útil; tudo que dizia era importante; tudo era novidade.

Quando voltei para casa, fiz um café de paulista, pus para tocar um disco da Simone, cantando “Vento Nordeste”, e peguei Bandeira para ler. Dei-me conta do significado dessa primeira aventura junto com a força das ondas do mar cubano. Muitos projetos tinham desmoronado, outras utopias vislumbradas, e eu nem tinha percebido por que lembrar de Ijuí e Cuba era lembrar de Pasárgada...

VOU-ME EMBORA PRA PASÁRGADA

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada
Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconsequente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive
(...)
Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização.

Manuel Bandeira

(Da biblioteca de M.R. — março de 1991)

Aproveitei os momentos de folga para arrumar o quarto de estudos recém-desocupado pelas coisas do marido e suas experiências com o computador. Sentia-me então administradora, gerente, secretária e operadora de mim. Com um escritório para planejar, devanear, preparar os instrumentos de trabalho.

Com o dinheiro ganho nas viagens fui comprando mais estantes e uma escrivaninha. Decorei as paredes vazias, separei os livros e pastas por assunto e local de trabalho: precisava pôr ordem na vida.

As prateleiras de educação, teoria literária, linguística e ensino de leitura e escrita estavam bem mais cheias que as de literatura. Notei quão pouco havia lido nessa área: Cervantes, Defoe, Gogol, Dostoievski, Shakespeare, Pessoa, Yourcenar, Garcia Marques, alguns romancistas brasileiros e poucos poetas. De fato, eu estivera lendo em função do trabalho, como se eu fosse apenas *homo faber*. Trabalho e vida pessoal não poderiam estar separados. Decidi que, terminado o Mestrado, eu voltaria a ler literatura e a escrever para mim; não tinha mais nada a fazer na Academia. E eu já estava usando óculos. Tinha que valer a pena o enfraquecimento da vista, para pelo menos

enxergar coisas mais agradáveis do que as marcas de batom no avental de professor...

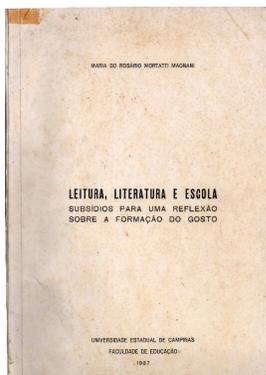
Foram meses solitários para redigir a dissertação do Mestrado. Até porque não estava acostumada a ficar distante do burburinho do trabalho e suas vicissitudes desafiantes. Era difícil escrever sobre ensino de leitura e literatura afastada da prática. Parecia incoerente e mais uma contradição que tinha que engolir.

O texto estava ficando mais pessoal. Oscilava ainda na escolha do interlocutor virtual e entre um estilo próprio e as exigências acadêmicas. Mas consegui formular com certa clareza o problema da formação do gosto, tomando como base, inconscientemente, minha formação e me revoltando por causa da vida e da história que me tinham feito perder os professores que não me ensinaram logo os clássicos, que me deixavam satisfazer desordenadamente o desejo de ler.

Tentando dar conta das novas discussões sobre a linguagem, fui buscar fontes teóricas compatíveis para o estudo da literatura. Encontrei soluções satisfatórias para os conflitos do momento: France Vernier, marxista ortodoxa e militante, que apresentava uma visão materialista do literário; e Terry Eagleton com sua teoria da crítica política em teoria literária. Queria investigar a historicidade dos gêneros e formas, eles também “ideológicos”, assim como os conteúdos.

Preocupada ainda com questões históricas, para rastrear as origens dos problemas do ensino de leitura e literatura, cheguei aos gregos: li Platão, com seu mundo das ideias, e Aristóteles, com seu “materialismo” catártico. Procurava mostrar a permanência de uma estrutura profunda ao longo das alterações na aparência. As matrizes de uma cultura clássica podiam ser encontradas, como diluições, na literatura e seu ensino. Como se na minha trajetória eu estivesse buscando superar nós e retomar a viagem.

Tinha cumprido a missão, mesmo que não interessasse a muita gente. Mas bem que eu gostaria que os colegas professores pensassem sobre aquelas questões.



INTRODUÇÃO

"As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias, E nem todas posso contar."

Clarice Lispector

As reflexões aqui contidas são fruto, originalmente, de meu primeiro pecado: a paixão pela literatura. De leitura em leitura, acabei cedendo a outra tentação e as reflexões viraram dissertação de Mestrado.

As primeiras reflexões sobre o assunto me levaram a tentar entender o papel da literatura na formação de crianças e jovens. Além da vastidão do tema, estava aí implícita minha ingenuidade intelectual, que partia de certezas individuais e prévias. Entre elas, a mais definitiva era a de que a literatura é fundamental na vida do ser humano e, por isso, o objetivo de uma escola que se queira "revolucionária" é formar leitores da "boa" literatura.

Com o passar do tempo, da prática e da teoria, as certezas foram se tornando inquietações, sobre as quais reflito aqui, como tentativa de dar-lhes corpo e dinamicidade, ou, pelo menos, de torná-las conscientes para mim.

A fim de investigar as relações entre leitura e escola, do ponto de vista da formação do gosto, tomei como base os livros mais freqüentemente utilizados, principalmente nas séries finais do 1º. grau, nível que se caracteriza, para grande parte de nossos alunos, como o último degrau da escolarização e, por isso, como coroamento e sedimentação da prática de leitura que os acompanhará na vida.

Percebe-se, hoje, em nossas escolas, uma grande distância entre a intenção explícita da legislação em formar alunos críticos, com gosto e hábito de ler, e o fato de esses alunos demonstrarem desagrado e incompetência em relação à leitura, não deixando, porém, de consumir a trivialidade literária, histórica e política. Terá sido sempre assim? Antigamente se lia mais e coisas melhores? A escola se deteriorou e, com ela, a leitura da boa literatura?

Assim colocado o problema, pouco se pode avançar na busca de soluções. A questão da leitura da literatura na escola brasileira hoje precisa ser pensada de outros lugares e numa perspectiva histórica.

Neste estudo, o pano de fundo é a concepção de literatura como um fenômeno social e histórico, caracterizando-se, assim, o texto (dito) literário como um

conjunto de códigos e de leis que regem esses códigos, conjunto esse que envolve tanto as condições de emergência e utilização de determinados escritos em determinadas épocas, como o funcionamento social da língua.

A escola, por sua vez, na medida em que trabalha primordialmente com a palavra ("signo ideológico por excelência") e enquanto um dos lugares de circulação e atuação de ideologias, institucionaliza códigos de leitura e escrita e caracteriza-se como uma das instâncias deliberativas e executivas na institucionalização do "literário", aluando na formação do gosto, que gerará as necessidades do mercado da leitura.

Nesse sentido, a escolarização da leitura e da literatura desequilibra a relação "útil X agradável", enfatizando uma função conservadora e neutralizadora de "efeito estético" e propiciando a produção e o consumo de uma literatura infanto-juvenil circunscrita por determinado tipo de "funcionamento conforme" (do ponto de vista da produção, edição, circulação, seleção, utilização e recepção), de tal modo que, ao alinhar (pseudo)democratização de ensino com a adequação ao gosto das camadas populares, busca en-formar o gosto dos leitores/alunos de acordo com um projeto desenvolvimentista (e dependente) de cultura e sociedade que serve aos interesses do capital, através da mediação paternalista/autoritária do Estado.

Para melhor compreender a situação atual, pareceu-me importante recorrer às relações históricas entre literatura e educação decorrentes da tradição greco-latina introduzida, entre nós, pelo jesuitismo, e que, embora diluída, manifesta-se, ainda hoje, através de uma postura retórica frente ao ensino da língua e da literatura, do ponto de vista tanto de sua concepção (legislação, programas oficiais etc.) como de sua execução em sala de aula, pelo professor (cap. 2).

A aquisição dos códigos de leitura e escrita através da escola é discutida no terceiro capítulo, onde são analisados os problemas decorrentes do primeiro contato com a leitura através das cartilhas e do livro didático, aos quais se seguem os "paradidáticos" de literatura infanto-juvenil, que surgem, no cenário escolar, após a Lei n. 5.692/71, como incentivadores do hábito e gosto pela leitura e a fim de preparar para o estudo da literatura que se fará no 2º. grau.

Essa situação nos remete, também, às questões relativas às origens, caracterização e delimitação históricas da literatura infanto-juvenil, em função do público a que se destina, a fim de buscar, através do conjunto intersecção, as marcas do que, nessas relações, contribuiu para o que considero a trivialização (escolarizada, mas não só) do gênero, em particular no caso brasileiro (cap. 4).

A título de exemplo são analisados três dentre os livros mais lidos por alunos de 5ª. a 8ª. série de escolas públicas da região de Campinas/SP, tendo sido ressaltados nesse *corpus* o "funcionamento conforme" e as distorções, do ponto de vista extra-intra-intertextual (cap. 5).

E aí? É possível procurar saídas? Acredito que sim, apesar de tudo.

As questões aqui levantadas têm sido, de certo modo e por outros ângulos, muito discutidas ultimamente. O que me impulsionou, no entanto, foi muito mais uma necessidade pessoal de rever um percurso e uma história, talvez semelhantes a tantos outros (mas nem por isso inquestionáveis e incompartilháveis), com o intuito de procurar luzes que clareassem práticas e apontassem rumos. Por isso, ao final das reflexões, procuro apontar para as possibilidades de ruptura em relação à formação do gosto, através da interferência crítica do professor, a partir do trabalho com os "disfuncionamentos" literários, enquanto caminho desestabilizador da dicotomia entre prazer e saber.

Se é um possível-crível, se consegue extrapolar o meramente individual, essa é uma questão que deixo para o julgamento do leitor.

(Introdução da dissertação de Mestrado

- *Leitura, literatura e escola: a formação do gosto* - M.R. - 1987)

Concluído o Mestrado, voltei para a escola em que era efetiva, ansiosa por reiniciar, praticando o que ficara estudando e aprendendo. Estava decidida a não usar mais livro didático como substituto do meu trabalho, e me empenhei em organizar atividades para os meses que faltavam para terminar aquele segundo semestre de 1987.

A economia brasileira vivia no embalo dos planos cruzados. O salário ficara mais reduzido, e tive que aceitar um emprego em uma escola particular como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) no 2º grau. Mais uma vez tive que ceder à realidade rebelde. Eu, que tinha feito minha profissão de fé pela escola pública, estava me submetendo ao sistema, ensinando aos contrarrevolucionários da classe média. A situação do professor da rede pública, principalmente, tinha se depauperado demais. Até fisicamente. Não podia me dar ao luxo de recusar emprego por causa *apenas* de convicções políticas. E quem sabe até desse para fazer uma poupança e comprar uma casa própria, finalmente. Não engoli direito. Mas não tinha jeito. E acabei fazendo o melhor e mais profissional trabalho. Como faria em qualquer escola em que estivesse. Seria esquizofrenia ser uma coisa num lugar e outra coisa em outro...

Por alguns anos ainda teria que conviver com essa contradição e seus conflitos. Quando o Sindicato dos Professores de Campinas me pediu uma matéria para seu jornal, analisando a greve de 1989, acabei escrevendo o

que estava engasgado. Usei como ponto de partida uma pergunta de uma aluna do CEFAM em que estava trabalhando nessa época: “tem diferença dar aula na escola pública e na particular?”.

LIÇÃO DE CASA

Acordo irritada. É sábado: meu dia de fazer faxina. Ponho um disco de Wagner, o “Parsifal”, e me sento para o primeiro café e o primeiro cigarro. Na poltrona em que estou posso ver a sala toda. A conservação é muito mais trabalhosa do que a conquista. Os revolucionários que me perdoem.

A faxineira tinha me alertado para a necessidade de a faxina ser feita semanalmente, mas, por estar me saindo muito cara e inútil, propus que ela viesse a cada quinze dias. Pagar por um serviço que deverá começar sempre do mesmo ponto e nunca chegar a outro lugar sempre me pareceu absurdo e incompreensível. E por que sempre há alguém disposto a fazê-lo ou a encomendá-lo?

E o meu trabalho de ensinar? O que venho fazendo nesses dez anos de magistério? Serei também inútil a quem encomenda meus serviços? A quem interessam meus sonhos? Porque posso compreender meu ofício de professora. A faxina de hoje, ainda que se repita amanhã, nunca começará nem terminará no mesmo lugar, nem será feita do mesmo jeito. Quem quer a ousadia do caminho por fazer?

A consciência tinha me alertado para a necessidade de lecionar apenas para aqueles deserdados do direito de conhecer e participar. Mas, por estar me saindo caro o barateamento da minha força de trabalho, propus-me a encarar a contradição de vender os sonhos de transformação a quem só pode interessar a conservação. Esse serviço que sempre me parecera absurdo tornou-se imprescindível e, mesmo assim, incompreensível; em cômodos abarrotados de móveis e tapetes, é tentador varrer a sujeira para debaixo deles; difícil é fazer uma boa faxina em cômodos seminus.

II

- Professora, como é isso de dar aulas em escola pública e escola particular?
- É necessário.
- Tem diferença?
- Eu sou a mesma.
- E os sonhos?
- E quem corrige os textos dos alunos e prepara minhas aulas, enquanto eu durmo?

III

Rápido, mulher! Acordar antes do despertador. Fazer café, fumar um cigarro, fazer cocô, tomar banho, preparar a aula, se vestir, tirar o carro da garagem.

Voar pelas ruas dá uma grande sensação de liberdade. Ver os motoristas se xingando com gestos de braços e mãos, os semáforos e setas comandando nossos rumos.

Bom dia, colegas! Muito trabalho e pouco dinheiro: só a greve poderia ter resolvido. Bom dia, alunos! Realismo e idealismo na literatura. "Questão de bom-senso e bom-gosto." Fiquem quietos! O conhecimento é importante para a vida. A língua e a literatura são fundamentais. Blá, blá, blá...blá. Bom fim de semana e leiam bastante.

IV

— Espera um pouco, professora. Afinal o que você está querendo de nós? Onde quer chegar? Se nós pagamos a escola, temos o direito de escolher o que queremos aprender e o que será útil para nós.

— Ora, eu já apresentei e discuti com vocês a proposta de trabalho. Quero alunos críticos, que saibam ler o mundo, pensar sobre ele e transformá-lo; que vejam a língua e a literatura como fatos históricos e sociais e, portanto, em movimento; que não só reproduzam, mas também produzam conhecimentos. E isso é útil, não apenas para o vestibular, mas para a vida de vocês.

—Mas por que essas leituras e discussões intermináveis que sempre nos levam à loucura de tudo questionar? Você bagunça a nossa cabeça. Nossos textos nunca estão bons. Você sempre quer mais. Quando pensamos ter chegado à verdade, você insiste em relativizá-la, com esse papo de "verdades", do "é assim, mas também pode ser assado"...

— ... ou cozido.

— É, mas eu não quero fazer Letras ou algo parecido. Escolhi a área de Exatas, que dá mais futuro, como tantos outros colegas meus e outros professores. Eles são especialistas nas suas disciplinas e isso lhes basta para a profissão. E, aliás, eu nem quero ser professora... Conheço tantos profissionais que se saíram bem na vida, como meu pai, e não precisam ficar questionando tudo, lendo e escrevendo, e fazendo greves como vocês. Pelo contrário... O que já aprendi serve para passar no vestibular.

— O que é mais importante para você? Um conhecimento pronto que você simplesmente devolve ao professor numa prova e depois esquece, ou aquele conhecimento que vamos construindo juntos (penosa, mas prazerosamente) e do qual nos apropriamos, à medida que sua história se insere no fluxo da nossa?

— Eu quero apenas ser feliz, passar no vestibular e ter sucesso e dinheiro com a carreira escolhida.

— O que é "ser feliz"? É não conhecer, não pensar, não ter consciência? É simplesmente cantar como a pobre ceifeira de Fernando Pessoa?

– Não adianta! Não dá para conversar com você. Eu não sei bem por quê, mas eu não consigo argumentar. Você me enreda e, apesar de eu não concordar, quase me sinto convencida. Mas não é só isso que quero.

– Eu não quero seduzir vocês e envolvê-los de modo que sigam, cegos, o canto da sereia. Quero convencê-los, sim, mas não autoritariamente. Quero apenas partilhar os sonhos de transformação, os projetos políticos para a educação. Quero fazer aquilo em que acredito. Quero que vocês sejam grandes e inteiros.

– E se nossos sonhos não forem os mesmos?

V

– Nossos filhos estão sem aulas. Quem pagará os prejuízos?

– Devemos descontar das mensalidades os dias em que nossos filhos estão sem aulas. Não vamos pagar por um serviço que não recebemos.

– Mas a situação do magistério é grave em todo o país. Eu mesma, que sou professora universitária, sinto na pele. Temos de, pelo menos, discutir as reivindicações dos professores. Se quisermos boa educação, infelizmente temos de pagar por ela. Se não fosse assim, eu poria meu filho numa escola do estado.

– O que eles querem é muita coisa. Já estão ganhando mais do que os professores da escola pública e ainda reclamam. Não sei por que essa greve. Dizem que é coisa do sindicato e de meia dúzia de agitadores.

– Não podemos permitir que professores comunistas continuem ensinando nossos filhos.

– Nós, os burgueses, temos de nos opor. Precisamos acabar com essa greve.

– É isso mesmo. E ainda tem aqueles que só porque fazem pós-graduação ficam experimentando métodos de ensino com nossos filhos.

– Aquela mãe tem razão. Poderíamos discutir as reivindicações com os professores.

– Não podemos ceder ao que eles pedem. Que voltem ao trabalho e depois conversaremos sobre o aumento de salário.

VI

Engolir a comida que é argamassa e dá força aos argonautas. Navegar é preciso, viver não é preciso. As ruas! Oh, como é bonito ver o brilho do sol se refletindo no asfalto! Boa tarde, colegas! Outra greve? A mesma luta? A estatização e a privatização. Educação é prioridade? Promessas e mentiras elegem governador. Boa tarde, alunos! A relação entre conhecimento e realidade. A historicidade dos conceitos. Este texto e aquele. A linguagem como atividade estruturante do mundo. Ler e escrever como forma de produção de significações. Bom fim de semana e leiam bastante.

VII

— Professora, será que sou boa aluna? Meus textos atingem seus objetivos? O que a senhora acha do nosso trabalho? Será que conseguiremos ser boas professoras, apesar de estudarmos em escola pública?

— Não se trata de vocês atingirem ou não meus objetivos. O buraco é um pouco mais embaixo! É preciso antes esclarecer quais são os nossos objetivos, se são comuns, e o que cada um de nós queria quando optou por um curso de formação de professores e por que na escola pública. Eu não estou aqui por mero acaso, é uma luta antiga...

— Mas, professora, a senhora sabe. Nosso 1º. grau foi ruim. A gente só estudava em livro didático. A professora chegava e perguntava: "Em que página paramos?" E era só seguir em frente até terminar o livro no final do ano. Depois teve sempre aquelas greves e o professor trabalhava do jeito que ganhava. A gente tem de ler, discutir, escrever e descobrir a gente mesmo os erros. E depois a gente nunca sabe onde a senhora quer chegar. Engraçado é que vocês também ganham pouco aqui...

— Pois é! Aí está o X da questão. Estou propondo que vocês pensem e se situem como gente, como cidadãos, apesar de tudo; que não repitam apenas o que o professor quer ouvir, mas que façam do ler e escrever caminhos de descoberta e transformação; que encarem a língua e a literatura como fatos históricos e sociais; que aprendam a ver que nada é tão naturalmente o que é, que não possa ser mudado.

— É, mas a senhora tem de concordar que é muito difícil começar a pensar quando só nos ensinaram a decorar; a ter opinião e expressá-la, quando diziam que a gente pensava e falava errado. A senhora exige muito, e eu sei que isso é bom, mas, às vezes, me sinto incapaz e desanimado só de pensar nas coisas todas que deixei de aprender ou que desaprendi nesse tempo todo. E aí penso em desistir, que estudar não é pra mim. Que nunca conseguirei ser uma professora desse jeito que a senhora propõe. Ainda mais ganhando tão pouco como vocês ganham. Vale a pena?

— Claro que é difícil, para mim e para vocês. Mas se exijo tanto é porque sei que vocês podem e têm direito à participação na produção de conhecimento, à construção de uma história pessoal e coletiva em que não pese a noção imobilista de incapacidade que nos obrigam a introjetar. Não quero vê-las, e a mim, também, nos lamentando da deficiência como vítimas de um sistema, porque assim acabamos nos tornando nossos próprios carrascos.

— Agora já estou entendendo melhor essas coisas todas. Se fosse há um ano atrás, quando cheguei aqui, eu diria que a senhora era louca e que falava difícil só pra nos humilhar.

— E eu insisti em respeito a vocês. Seria tão fácil "abaixar o nível" e me adequar às "carências da clientela"...

– Hoje sei que a senhora está tentando me convencer de alguma coisa boa para nós como alunas e futuras professoras. Eu gostaria tanto de recuperar o tempo perdido, de conhecer bastante, de saber fazer isso com meus alunos um dia... Será que vou conseguir?

– Quero acreditar que sim, que os sonhos que estamos partilhando nos iluminem caminhos por fazer. Quero convencê-los, através da tomada de consciência, de que é possível construirmos juntos a escola que queremos e a sociedade que merecemos, não com modelos prontos, mas com aqueles que vislumbramos, quando fazemos tudo em que acreditamos, apesar de...

– É, vamos brigar muito ainda, porque a senhora nunca está contente e vive dizendo que não se conforma de haver apenas uma verdade. Tem sempre outras... Quero seguir por esse caminho, ainda que não sei bem onde chegaremos. Mas gostaria que todos os meus desejos não ficassem apenas nesse louco "gostaria".

VII

– Srs. pais, vocês já vêm percebendo há muito tempo como vai mal a escola pública. Nela estão faltando desde as condições mínimas de funcionamento até aquelas básicas para o ensino: boa remuneração para professores e, inclusive, professores.

– É verdade! Prometeram refeições para a "jornada única" e até agora meu filho só comeu leite com bolacha nas seis horas que passa na escola.

– Pois é. E além disso, nunca nos últimos 25 anos, nós, professores, sofremos um arrocho salarial tão grande como agora. Vejam neste gráfico (...) Chegamos ao fundo do poço! Como pode um professor dar boas aulas, prepará-las e corrigir material de aluno e ainda estudar, se, para sobreviver, temos de arranjar outros empregos além das horas na escola? Por isso estamos em greve, que é hoje a nossa última arma para defender a escola pública.

– É por isso, então, que mesmo antes da greve meus filhos não tinham alguns professores. Quem quer dar aulas nessas condições? Vocês ganham menos que dois salários mínimos!

– E até agora, passados quase dois meses de greve, o governo do estado sequer ofereceu uma contra-proposta justa, nem se propõe a recuperar a escola pública.

– Acho que a greve é justa, mas e nossas aulas? Nós vamos perder o ano e isso para nós é muito ruim.

– O problema é que não existia normalidade antes da greve. Nós estamos denunciando isso também. Não queremos a greve. Afinal somos professores e gostaríamos agora de ter condições para estar desenvolvendo nosso trabalho na sala de aula. Mas a situação chegou a um ponto insuportável. É pela situação presente de vocês, alunos, e pelo seu futuro como professores que estamos todos nessa luta em defesa da escola e da educação que o governo nos nega.

— Vão em frente. Não nos decepcionem. Queremos aulas, sim, para nossos filhos, mas não podemos agüentar uma greve por ano. Agora vocês não podem voltar atrás. Levem a greve até conseguirem condições para melhorar a escola que pagamos com nossos impostos.

IX

A correspondência sob a porta. Lanches incompreensíveis. Corrigir cadernos. Suas idéias parecem interessantes, mas falta coesão ao texto. Gostei, você melhorou, o texto está fluente e claro. Aprofunde a reflexão sobre o assunto. Cuidado com os clichês. Mais depressa mulher: seis horas de sono, no mínimo.

Deitar o corpo docente. Acordar emoções discentes. Fechar os olhos. Abrir cem portas. Te desejo. Nos encontramos. De frente, de trás, por baixo, por cima. Me amparas. Te beijo. O sapo é o príncipe. Recomeçamos. O sol, o mar, a lua, as estrelas. Cartão-postal. Férias em Honolulu. Gaivotas. Te amparo. Redoma. Foulcault e o desejo de vigiar e punir. A escola pública. O saber particular. A revolução e a conservação. Diretas já, o povo qué votá. O rasgo e os buracos negros. Os sonhos e os salários. Ser ou não ser faxineira: cadê a questão? A privada entupida. Porcos e sapos. Os banheiros públicos encardidos e distantes. Baratas e ratos. A impossibilidade de alívio. O molho de chaves girando. Optar: o público ou o privado? O 3º. mundo, a 8ª. economia, o 2º. sexo, a 1ª. opção. A última concessão. Eu sou quatrocentos alunos. Amor é ódio. Sonhos são detritos da merenda contaminada. Apertar a descarga: a privada engole a pública. A vassoura de pêlo e os pêlos públicos. Cômodos nus. Tapetes incômodos. Sobreviver. Resistir? Recomeçar. Por onde? Por quê? Alimentar sonho custa sangue. Quem quer? Qual é a diferença? Eu sou a mesma? A uma e a outra. A uma na outra. A uma e/ou a outra? Nem uma, nem outra. Tanto uma quanto outras.

X

Já é tarde: a faxina não pode mais ser adiada. A irritação aumenta. No tapete, duas manchas irreversíveis me alertam para os perigos do fumo. Nas paredes, os furos de outros quadros insistem em me recordar rastros de outras histórias de aluguel, também verdadeiras, por que não? A pintura da porta descascada no giro do molho de chaves, os cupins roendo o rodapé, os restos de cera acumulados no vão dos tacos. E o fantasma do rasgo do tecido da poltrona, cerzido aqui, escapando ali. Quando finalmente poderei reformá-la? Como será a casa que financiarei com saliva, suor e sonho? Quem a conservará limpa e nova?

O disco acaba. Levanto-me e vou fazê-lo tocar novamente. O cigarro acaba. Acendo outro. A emoção é um vício. Privado.

(M.R.— junho de 1989)

No final de 1987, inscrevi-me para a seleção de professores para um novo curso de formação de professores em nível de 2º. grau, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que seria inaugurado em Campinas em 1988, com o objetivo de “melhorar a formação de docentes” de 1ª. a 4ª. séries do 1º. grau.

Aprovada, afastei-me da escola onde era efetiva e começaria a trabalhar nesse Centro, uma escola também pública com os mesmos problemas das outras. A única diferença estava na bolsa de estudos (um salário mínimo), que os alunos recebiam para estudar em tempo integral, e na seleção de professores, uma vez que não havia cargos a serem preenchidos por concurso.

Analisando a situação dos alunos ingressantes e pensando em sua formação como futuros professores, propus-me a iniciar um trabalho em que a vivência como alunos significasse a base de apoio para a prática profissional, prática e teoria educacionais não separadas.

Para a primeira aula, preparei uma dinâmica de choque. Representei o papel de uma professora autoritária, expondo regras de trabalho e estudo em que o professor seria a figura central a que os alunos teriam de obedecer, por serem, incompetentes e incapazes de aprender. Após a exposição de princípios, fiz um ditado com as normas a serem seguidas durante o curso. Saí, então, da sala, com a desculpa de pegar um papel, esperando que eles conversassem entre si e se organizassem contra mim, que os tinha desrespeitado. Nada aconteceu, quando voltei. Propus então que discutíssemos a encenação. Ficaram confusos e não sabiam em qual professor acreditar, o que era farsa, o que era verdade. Mas guardaram o ditado sobre o qual voltaríamos algumas vezes a discutir, durante o curso, para refletir sobre a prática docente...

Ditado

A educação tem por função moldar os alunos, pois todos são por natureza incompetentes.

Se quem não fala não pensa, todos devem se calar para que a voz do professor paire soberana e gere a harmonia e a paz em sala de aula.

Ó professor é aquele que sabe e que tem algo a ensinar para os que conseguirem aprender.

A disciplina e a submissão dos alunos são fatores essenciais para uma boa educação.

O riso é a displicência e a preguiça dos músculos faciais. Deve, portanto, ser eradicado do espaço de sala de aula que exige seriedade e trabalho dos mais capazes.

A educação é a submissão dos que não sabem àquele que sabe: o professor.

(Do caderno de anotações de M.R. — 6/4/1988)

No início desse ano, fui também convidada a exercer a função de Coordenadora da Área de Comunicação e Expressão na escola particular.

Iniciavam-se práticas complementares entre si, que revelavam que as alternativas para os problemas da educação deviam se concentrar na formação de professores — no curso básico regular e em serviço. Os estudos não tinham acabado, como eu supunha: novos desafios teóricos me apresentava a prática.

Foi um ano corrido e estafante. Ao todo, eram 60 horas de trabalho semanal nas escolas, além de eu continuar dando palestras, cursos e pesquisando e escrevendo sobre o trabalho que vinha realizando. Não podia perder essa riqueza e passei a registrar tudo nos meus cadernos de anotações para depois escrever sobre esses temas do cotidiano, como forma de conciliar desejo de escrever e trabalho. Principalmente instigada pelas alunas do curso de magistério que faziam perguntas sobre questões até então óbvias para mim... À primeira pergunta inquietante, respondi com um poema, alguns dias depois...

RECEITA DE AMBROSIA

Entre comer e saber comer, a diferença é apreciável...

Dona Benta

"Professora, como você prepara suas aulas?"

(Ou terá sido: "Como você ama?")

1º. ATO: O Ensaio

- imagino as necessidades orgânicas e as fantasias do paladar;
- penso no prato do dia: o que quero compartilhar?;
- projeto o requinte do ritual da última ceia;
- busco receitas nas prateleiras das estantes e ingredientes nas despensas da memória;
- elejo o que se ajusta ao tempo e formas que não tenho;
- tempero; o agora de depois;

- preparo: misturo-sinto-palavreiro-experimento-penso-saboreio
- entrego-me: fogo forte, fervura; fogo brando, vigília.

2ª. ATO: O Ritual

- convido: senta-se à mesa comigo? o prazer é todo meu;
- o aperitivo, sinfonia de cristais, a toalha, cenário de linho, a entrada, dança de olhos-farfalhar de pernas, o prato principal, pantomima de línguas-sussurro de talheres, a sobremesa, entremeio de sabores, o café, teia de sensações, o licor, arremate do sabor.

3ª. ATO: A Solidão

- repouso: foi bom, meu bem?;
 - enfim!;
 - fecho portas, recolho sobras, giro botões, apago luzes;
 - re-me-moro, re-te-moro? re-projeto, te revejo?
- "E vocês, como saciam a fome?"

(M.R.— 1/7/88)

Os convites para ministrar cursos e palestras pareciam indicar uma supervalorização das mudanças pedagógicas — necessárias, sem dúvida — como se elas pudessem, por si só, salvar a educação. Mas a realidade se mostrou muito semelhante em vários pontos do país: "indigência cultural" dos professores, certa uniformidade de material didático e de leituras extraclasse, mesmos problemas salariais e descaso institucional com a escola pública.

E já não adiantava nem *O frio pode ser quente?* para facilitar as reflexões que propunha. Alguns professores me contavam que tinham gostado muito do livro, seria ótimo para trabalhar com antônimos e adjetivos. Tinha sido ótima a sugestão, queriam outras; era disso que precisavam...

Na coordenação de área, o trabalho apenas começava, e muito precisaria ser feito. Enquanto as aulas aconteciam como fosse possível, eu ia organizando as leituras e o embasamento teórico de que os professores precisavam.

Quanto às minhas aulas, nas duas escolas, estava ainda muito difícil encontrar soluções para o ensino de literatura no 2º. grau, embora me baseasse nas três práticas: leitura, produção e análise linguística de textos. Tinha

certeza apenas de que todos os meus alunos precisavam escrever e ler muito e que interessava mais seu presente do que a futura carreira ou vestibular. A linearidade da cronologia dos estilos de época não dava conta da discussão do fenômeno literário. Diferentemente dos heróis em desfile na história, os escritores de literatura colocavam a questão da autoria na arte, articulando estilos individuais e estilos de época, o presente e o passado. Achei melhor propor então a leitura de textos literários para que, estudando-os como obras de linguagem, os alunos pudessem ir construindo um conceito de literatura como historicidade de um determinado tipo de texto. E, ao mesmo tempo, irem formando um gosto não simplesmente sucessivo e imposto, mas constituído nas imbricações das suas histórias de leitura e as dos textos.

E, para acreditarem nas minhas boas intenções, levava-lhes textos que eu havia escrito no colégio, para analisarem e perceberem o tempo que queria que poupassem.

O ano corria como dava, e eu procurando respostas e causas. O clima do país era de preocupação e euforia. A nova Constituição estava para ser apresentada. Preparavam-se as eleições, e partidos de esquerda ganhavam espaço e respeito. Participava de campanhas e comícios e pensava que tinha chegado a hora de me filiar a um partido e iniciar a ação política, como parte de uma classe social, sem as frescuras acadêmicas que pouco tinham modificado as condições objetivas de vida em nosso país.

Sentia-me de novo perdida. A vida, porém, não parava por causa de minhas dúvidas. Fazer pelo menos o possível.

São quatro horas da manhã. E eu praticando meu vício lúmpen: madrugar para trabalhar. Tenho milhares de caderninhos com textos dos alunos das duas escolas para ler e fazer comentários. E eu não ganho para isso. Como se a vida fosse contada através de anos letivos e datas de entregas de notas! Posso passar o tempo todo dizendo não aos convites da vida e sim ao trabalho alienante e à mais-valia? Que lógica é essa que conscientemente não quero, mas realmente construo?

Sinto-me um fracasso como professora que não pode ler nem preparar bem suas aulas e nem corrigir adequadamente os cadernos. Os alunos ficam magoados quando não dá tempo de eu escrever comentários. Mas não sou de ferro. Tudo parece ter perdido o sentido, mas não posso abandonar o barco agora. Tenho compromissos. Até que termine mais um ciclo de non-sense: o ano letivo.

Estamos em greve. Mais uma da escola pública. Mais assembleias e passeatas. Para quê? Uma greve por ano e estamos nessa merda!

Vi o filme Rosa Luxemburgo que não me sai da cabeça. Quanta coragem naquela mulher que acreditava... Mas apenas isso eu queria ser: alguém que luta por uma causa. Só me falta a causa. Preciso lutar, já perdi muito tempo. Se nada mais resta, que pelo menos a causa. Me filiei ao PT, acho que é o único partido viável hoje, e vou fazer boca de urna nas eleições. Chega de alienação, é preciso optar. Só fico brochada com as pessoas com quem tenho de compartilhar a causa. Não há discussão, só certezas e muitas contradições. Não são pessoas agradáveis e sensíveis. Tudo para eles tem de ser engajado: a literatura, a música, o cinema. Meninos panfletários que adoram carregar bandeiras e gritar palavras de ordem nos comícios, como se estivessem numa missa...

Sinto um grande paradoxo nessas pessoas. Querem viver emoções livremente, sem coação do Estado, mas são sectariamente tarefeiros do partido... Apesar deles, é este o partido. Tenho também que me engajar...

Vontade imensa de ler, escrever, ouvir música; responsabilidade maior ainda de trabalhar. Sempre o eterno dilema da adolescente que tinha vergonha do ócio...

E na semana passada, o B., que é hoje professor universitário, foi lá na escola fazer palestra sobre literatura contemporânea para meus alunos. Chamava-me pelo apelido dos tempos de faculdade. Foi interessante vê-lo falando sobre o que começamos a aprender no mesmo lugar.

Bah! Acho que estou pirando. Não tem lógica o que escrevo.

É melhor curtir as vantagens do vício lúmpen de acordar mais cedo, antes de o despertador tocar, só para ter um tempinho de devaneio.

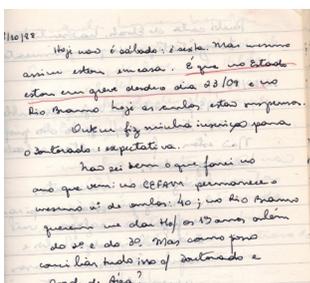
Por que não posso passar o dia todo assim, pensando e sentindo? Por que tenho coisas urgentes para fazer, senão me me ferro profissionalmente? Por que não sei o limite das minhas emoções?

Ainda bem que venho aprendendo a me perceber parte dessa massa informe e complexa que é viver: a dimensão histórica da vida. Para isso deve servir à teoria. Viu como Poliana é útil?

Só sei que o capitalismo é um trator que vai nos carregando de roldão, fazendo do nosso corpo o arado para preparar a terra para o plantio que enriquecerá outro. Abaixo o heroísmo! Viva Taylor!

(Do diário de M.R. — 2/8/1988)

NA PROFISSÃO: A FORMULAÇÃO DE PRINCÍPIOS EXPLICATIVOS (OUTUBRO DE 1988 A MARÇO DE 1991)



(...)

Ontem fiz minha inscrição para o Doutorado: expectativa.

Não sei bem o que farei no ano que vem: CEFAM permanece o mesmo n.º. de aulas: 40; no Rio Branco querem me dar tb/ os 1.ºs. anos além do 2.º. e 3.º. Mas como posso conciliar tudo isso c/ Doutorado e Coord. de Área?

(...)

Já não há mais nada a esperar da universidade. Nem sei por que fiz. De novo ilusão de encontrar interlocutores e respostas que ninguém quer ou pode dar.

Nos últimos tempos tenho pegado várias vezes meus poemas e textos já escritos. Mas não dá para me demorar neles e escrever como gosto. Tenho tido muita vontade disso. Mas o trabalho e a necessidade de sustento são massacrantes. Quem sabe no ano que vem? Ou em Pasárgada? Ou na Cidade do Sol? Ou no último andar?

(Do diário de M.R.— 7/10/1988)

As exigências do cotidiano escolar me mostravam que ainda havia muito a estudar. E não resisti. Quando soube que se abriria inscrição para o Doutorado em Educação, achei melhor me inscrever, mesmo que desistisse depois. Tinha que preparar um projeto de pesquisa e acabei tematizando os problemas relacionados à proposta de ensino de Português que eu vinha tentando produzir na prática.

Fui aprendendo a registrar sistematicamente cada passo do trabalho e fui elaborando um documento sobre a formação regular (básica específica) e

em serviço de professores. Com base nesse registro, propunha discussão e reformulações com os colegas, periodicamente. A eles, no entanto, isso não parecia interessar tanto. Eram raros e preciosos aqueles que se dispunham a avançar e participar ativamente da produção de nosso projeto. Como foi o caso daquela professora que um dia me procurou chorando de alegria e emoção: esse “negócio de interação”, dizia, parecia funcionar; sempre fora professora de ensinar gramática e exigir obediência, e os alunos a odiavam. Agora estava exigindo mais trabalho deles para produzirem seus textos e ler, mas percebera que eles agradeciam e se tornavam seus amigos...

Ainda são seis horas e já estou cansada. Estou corrigindo os textos das minhas alunas do CEFAM desde as quatro horas, porque preciso devolver todos os caderninhos ainda hoje. E com recadinhos e tudo. Haja saúde e paciência para trabalhar na construção de conhecimentos...

A vida tem sido pesada. Está cada vez mais difícil me relacionar com as pessoas. Estamos cada vez mais distantes. As professoras que coordeno no Rio Branco parecem me odiar cada vez mais. Minhas alunas, futuras professoras, também. Estou distante da família e dos amigos. Só preparo aulas, corrijo textos e estudo para a pós. Nem tenho tempo para mim. Mas, estranho! Estou ficando sozinha porque os desejos que o conhecimento e a reflexão despertam em mim me têm feito delirar nos vãos intelectuais e vitais. Tenho refletido e lido e escrito com avidez sobre questões teóricas que não consigo separar da minha vida.

Está tudo estranho porque apesar de tudo estou fazendo o que quero. Quanto mais leio e escrevo, mais me distancio das pessoas com quem trabalho. Quanto mais penso sobre nosso trabalho, mais se agudiza a impossibilidade de partilhar a clareza que a reflexão e a leitura me proporcionam. É como se eu me sentisse sufocada, vendo e sabendo por onde ir e tendo que respeitar os outros e esperá-los. E eu?

“As coisas que eu sei de mim

São pivetes da cidade

Pedem insistem e eu me sinto pouco à vontade

Fechada dentro de um táxi numa transversal do tempo.”

A prática da reflexão teórica sobre a prática é só minha?

Um professor que coordeno pergunta sobre como resolver tal problema imediato, para o dia seguinte. Ou um aluno. Quero que sejam autônomos. Em vez de dar a resposta pronta, convido-os a partilharem comigo da reflexão conjunta sobre. Cansados, dizem que complico, que venho com muita teoria, que exijo muito deles. Que basta eu dar a resposta necessária, útil e urgente para a história não parar. Sujeitos (im) pacientes. E depois reclamam que os tutelo, que não têm liberdade de atuar, que nada está bom para mim. Abdicam do trabalho de refletir: isso cabe a mim; querem só o resultado da reflexão para resolver o problema prático. O resto é teoria que não serve

para um professor cansado, mal formado e mal remunerado. É um outro que deve pensar. Coordenador de área é chefe de turma ou gerente?

Será que estou louca? Será que esse crescimento pessoal, esse amadurecimento que sinto só servem para me afastar das pessoas?

Mas também não é a Academia o meu lugar. Para ela, só tenho a prática. Quando me convidam para participar de mesas redondas e congressos a justificativa é que eu tenho a prática...

Fiquei tão puta com tudo isso que ainda perdi tempo de escrever sobre a miopia e suas caricaturas. Para aproveitar o aborrecimento:

É PROIBIDO ESSES ERROS

— Imaginem o que vai ser da nossa língua! exclamava a colega na sala dos professores.

Estava indignada com o que estava vendo naquela escola. Tinha começado a dar aulas lá recentemente. Fora convidada, por ser considerada competente e estar desempregada, por razões de luta sindical. Sabia que havia inovações, que se propunha um ensino de Português diferenciado: os alunos tinham que ler e escrever. Até aí, tudo bem. Mas e a gramática, e a correção lingüística? Afinal a língua é a marca registrada de uma nação, é seu maior patrimônio, depositária de uma cultura. Desfazendo-se a unidade lingüística, desfaz-se a nação. E disseminava essa visão apocalíptica, entremeadada de café e engasgos de indignação.

— Imaginem vocês que até os especialistas da língua a maculam! Ontem mesmo, estava assistindo a uma aula do curso de reciclagem, e o professor disse: “Tragam os textos dos alunos para mim ver, semana que vem.” “Para MIM ver”, “os textos”... entenderam? Para que ensinar Português, então? Estão aí os resultados nos exames vestibulares. Um fracasso!

Eu só ouvia. Nos últimos tempos andava cansada de, a cada desvario desses, começar tudo de novo. Afinal, há quanto tempo se discutiam mudanças no ensino de Português? Quanto já não se havia publicado sobre o assunto nos últimos anos? Ah, não! Dar aulas para colegas já era demais...

Vendo-me calada e sabendo que eu aprovava e defendia o tipo de trabalho que se vinha fazendo na escola, ela resolveu se dirigir diretamente a mim:

— E você, não acha que estou certa? É permitido esses erros, principalmente por parte dos especialistas?

Aí não agüentei. Com todo o requinte de uma malícia serena, perguntei, displicentemente:

— Você pergunta se SÃO permitidos quais erros?

Ela empalideceu. E eu, não nego, fiquei meio constrangida. O rei estava nu. Por sorte, os outros não eram professores de Português, nem estavam muito preocupados com a unidade lingüística. Queria sim era aproveitar os minutos restantes do intervalo para marcarem a próxima reunião para discutirem a unidade sindical e a pauta de reivindicações. Num jogo perigoso, ela ainda ousou dizer:

— À vezes, até a gente se confunde. Também, de tanto ver e ouvir erros o dia todo! Haja borracha...

Saiu de fininho para pegar um papel que esquecera na secretaria. E eu me pus a pensar no que pode haver de comum entre um ato falho e um ato fático.

(Do diário de M.R.— 6/6/1989)

A responsabilidade pesava, e me sentia desafiada a aprofundar a reflexão sobre concepções de linguagem, ensino e educação. O que fazer em cada série? Como atuar coerentemente com os princípios teóricos? O que significa propor esta ou aquela atividade? Como avaliar o que os professores vêm fazendo? Como tentar prevenir os mesmos problemas com meus alunos do CEFAM? Como pensar um trabalho com texto enquanto espaço privilegiado de constituição de significados, como linguagem em uso e não apenas aplicação de regras gramaticais?

Passei a estudar sistematicamente Emilia Ferreiro, Ana L. Smolka, Mary Kato, L. S. Vygotsky, A. Luria, além de ler, por puro prazer, textos literários que tematizassem a escola, como *Doidinho*, *O Ateneu*, *Infância* e um romance de uma escritora e professora contemporânea: *Manual de Tapeçaria*, de Nilma Lacerda. Estava me resolvendo a mudar o projeto de pesquisa de Doutorado: queria voltar a estudar literatura.

Enquanto isso, fui revendo meu processo de aprendizagem de leitura e escrita, dentro e fora da escola, relacionando-o com as tendências históricas da Linguística, da Educação e da Pedagogia. Questões linguísticas e epistemológicas iam se adensando e me invadindo. A ponto de eu chegar a sonhar com elas.

5h35min

Apesar de ter ficado lendo até tarde, não consigo mais ficar na cama. Sonhos que se repetem nos últimos dias, que são sempre os mesmos; quilômetros de palavras sem vislumbrar o fim, apenas um horizonte.

Sonhei:

Palavras, idéias, rarefeitas imagens verbais de algo que parece ser um campo teórico que se alarga, que se expande numa multidão de palavras e de idéias que se sucedem, se retomam e não indicam o fim. Não há fim; há forças centrífugas e centrípetas de vários núcleos, que vão aumentando na proporção em que me aproximo do horizonte.

É um delírio constante, infinito; quilômetros de palavras e idéias e os conceitos se corporificando nelas não como imagens mas como criaturas/criadores dos sentidos e

os sentidos todos lhes dão existência. Não é uma projeção dos conceitos no “mundo das idéias”. É contraditoriamente uma idéia real que se estrutura através da linguagem e estrutura o mundo, ao se “linguajar”. A ampliação do campo teórico é a concretização do mundo que aos dizermos estamos recriando.

Acho que o sonho tem a ver com eu andar eufórica com meu trabalho. Sinto prazer em estar vivendo, apesar de tudo, desta vez. Tinha razão o guru de Machado, aquele Xavier de Maistre, tão sábio: “À força de ser infeliz a gente acaba se tornando ridículo.” Já não era para ter aprendido que nem a imutabilidade é absoluta?

Tem sido um processo rápido a descoberta de que vou indo e quando penso estar chegando perto do horizonte descubro que ele está mais longe, que ainda não cheguei, que ainda posso ir.

Esse espaço/tempo que me separa do horizonte que persigo é tão desconhecido, mas não é desanimador: é estimulante porque é presente vivível o da busca, é vivido, e ao mesmo tempo percorrido em direção a. É um jogo entre insatisfação e busca que se assenta em saciedades provisórias as quais, de tão plenas, não se esgotam em si, e delas e nelas já está surgindo o germe de nova insaciedade. Mas elas não se repetem: cada uma é uma e a síntese ampliada das anteriores é o ponto de partida para as seguintes.

É um jogo entre translação e rotação, e eu estou conseguindo me movimentar para além da finitude da translação no curso espiralado da rotação. Não em direção a um centro, mas em direção a outros centros de expansão que não conheço. Não há definição de limites pelo fato de eu não saber quais são nem em que lugar estão. Mas apenas por saber que caminho, que avanço e que o movimento não se completou.

Saídas existem e estão se estruturando na própria caminhada em busca delas. Existirem caminhos já é uma saída. E por mais que eu quilômetricamente me escreva, não me desespero. Também me recrio.

(Do diário de M.R.— 7/8/1989)

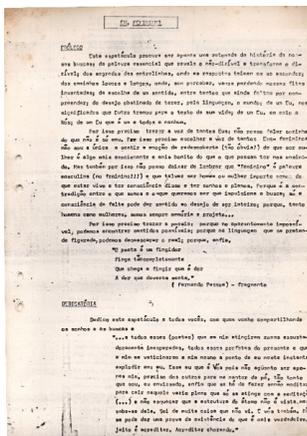
Vivíamos uma inusitada euforia no país: eleições diretas, em dois turnos, para Presidente da República. 30 anos de jejum: aguenta, coração! “Sem medo de ser feliz”.

Participei de novas campanhas e comícios, engajada no partido que tinha tudo para eleger o presidente, apesar de que — ou porque — fosse um partido recente na história política do Brasil. Peneirados para o 2º. turno, encontram-se frente a frente um filhote da ditadura e o enteado das forças progressistas. As utopias estavam por um fio: a revolta popular na China; a queda do muro de Berlim; a crise na União Soviética e em outros países do Leste europeu; e a vitória do capitalismo como “evidência histórica”.

Sua origem operária e as tramóias do continuísmo derrotaram o candidato da esquerda; o voto popular e o engodo da modernidade consagraram a juventude, a nobreza e a força roxa do candidato do capital.

E agora, José? Esperar 30 anos para isso? Por entre as frestas da janela colorida, o prenúncio de nuvens negras e seu eterno retomo. Piores dias viriam.

Mas era preciso resistir por meio da luta política e pelo direito à fruição literária. De e por dentro da profissão e da vida. Buscar respostas. Como professora e como mulher. E partilhar angústias e descobertas, com as alunas que se formavam professoras. Para participar de uma atividade cultural promovida pelos alunos do CEFAM, escolhi falar-me, por meio da declamação de poemas ou da interpretação de canções, que tratam da condição feminina. Cantei e declamei, com renovada emoção, como o melhor ato de resistência que podia partilhar com aqueles por meio dos quais também me formava professora.



EU, FEMININO PRÓLOGO

Este espetáculo procura ser apenas uma retomada da história de nossas buscas da palavra essencial que revela o não-dizível e transforma o dizível; dos segredos das entrelinhas, onde as respostas teimam em se esconder; dos caminhos loucos e longos, onde, sem preceber, vamos perdendo nossas fitas inventadas; da escolha de um sentido, entre tantos que ainda faltam por compreender; do desejo obstinado de tecer, pela linguagem, o mundo; de um Eu, nos significados que Outro tramou para o texto de

sua vida; de um Eu, em meio a Nós; de um Eu que é um e todos e nenhum.

Por isso preciso trazer a voz de tantos Eus; não posso falar sozinha do que não é só meu. Por isso preciso escolher a voz de tantos Eus-femininos: não sou a única a sentir a emoção da redescoberta (tão óbvia!) de que ser mulher é algo mais emocionante e mais bonito do que possam ter nos ensinado. Mas também por isso não posso deixar de lembrar que "feminino" é palavra masculina (no feminino!!!) e que talvez ser homem ou mulher importe menos do que estar vivo e ter consciência disso e ter sonhos e planos. Porque é a contradição entre o que somos e o que queremos ser que implusiona a busca; só a consciência da falta pode dar sentido ao desejo de ser inteiro; porque, tanto homens como mulheres, somos memória e projeto...

Por isso preciso trazer a poesia; porque no aparentemente impossível, podemos encontrar os sentidos possíveis; porque na linguagem que se pretende figurada, podemos desmascarar o real; porque, enfim:

"O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente"
(Fernando Pessoa) - fragmento

DEDICATÓRIA

(...)

(Roteiro do espetáculo apresentado por MR, na Semana Cultural do CEFAM-Campinas, em outubro de 1989, com direção do aluno Sílvio D. O. M.)

Estava também cursando uma disciplina no Doutorado. Queria conhecer outros pontos de vista e ampliar as possibilidades de análise dos problemas relativos às concepções de linguagem e ensino, inserindo-os numa perspectiva histórica. Optei por uma disciplina que, aparentemente, nada tinha a ver com o cotidiano escolar. Aos poucos as leituras e discussões foram me inquietando tanto, que me arrependi de não tê-la cursado antes.

Em História da Cultura Brasileira, com o professor Evaldo Vieira, revisei autores já estudados na graduação e conheci outros novos: Carlos G. Mota, Evaldo Vieira, Antonio Candido, Gilberto Freyre, Mário de Andrade, Sérgio B. de Holanda, Alfredo Bosi, Florestan Fernandes. Um olhar crítico sobre minha formação fez pensar na gênese histórica desse processo. O momento era propício. Alguns textos eram os mesmos de dezesseis anos antes, mas os sustos eram outros. Na monografia final, tentava dar conta deles: fiz uma escavação arqueológica "de superfície" na história da cultura da minha geração.

HISTÓRIA CONCISA DA CULTURA DE UMA BRASILEIRA

"Aliás, para falar [desse] assunto
(...) prefiro menos a História do que as histórias."

Mário de Andrade

I

"À certa altura da vida, vai ficando possível dar um balanço no passado sem cair em autocomplacência, pois o nosso testemunho se torna registro da experiência de muitos, de todos que, pertencendo ao que se denomina uma geração, julgam-se a princípio diferentes dos outros

e vão, aos poucos, ficando tão iguais, que acabam desaparecendo como indivíduos para se dissolverem nas características gerais de sua época. Então registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão de mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar."¹¹

Fecho o livro em pânico. O quarto escurece. O presente é um rio que corre enlameado. Chuvarada na cabeceira.

Hesito. Resisto à sedução. Espio sem me mexer. Afinal, crio coragem e abro de novo o livro. Para contemplar de novo as palavras. Lembro-me da primeira vez em que o li, e de todos que venho lendo nos últimos anos. Mas não me lembro de ter visto o que, sem dúvida, em todos eles estivera desde sempre.

"Trouxeste a chave?" me instiga Drummond.

Quero, mas não devo. Levanto-me. Por que o susto? Desisto de continuar a leitura. Preciso dormir. Mais forte que o sono e o cansaço é a turbulência das águas. Preciso escrever!

II

Cansei de ouvir: "Você não tem história. Onde estava quando se calavam, a porradas, as consciências; quando se manchavam de sangue os porões da ditadura?"

(...)

V

"Este é o ponto: a consciência, que é a fratura, o mal-estar a negatividade da história; a consciência que dá o sentido da realidade e a esperança de sua superação, sempre vem depois."¹²

Não sei precisar (seria possível?) os momentos em que se deram mais sensivelmente as fraturas e os sobressaltos na passagem da "consciência amena" à "consciência catastrófica do atraso". Podem ter sido aqueles em que intuía um descompasso entre as versões da história aprendida e a vivida; ou aqueles em que a fruição literária me instigava a imaginar outras possibilidades, transcendendo a realidade.

Ou depois, nos momentos de reconhecer nos livros a história vivida, de me desbruchar sobre o que se diz do passado coletivo, buscando entender o particular, para de novo encarar o real e conhecê-lo, e nele reelaborar o presente e o futuro. Mesmo consciente dos riscos de que "os discursos de quem não viu são discursos"¹³ e os discursos de quem viu são as versões que a linguagem possibilita.

Também não sei se posso falar em "geração", como uma composição homogênea. Estou na verdade pensando o passado e da perspectiva de uma "classe", de uma "parte" dos indivíduos que viveram essa época, daqueles a quem se impuseram

os "códigos dominantes que regem a indústria da massificação e a linguagem universal do poder (e) traduzem mal um cotidiano popular."⁴ Não porque não fizéssemos parte desse "popular", mas porque a história que posso contar, através de um uso específico da linguagem, também se fez no fluxo das contradições da linguagem que me ensinaram a utilizar; e se deu, principalmente, no âmbito de uma "cultura letrada" e escolarizada, que, mesmo sem perceber, desejávamos e referendávamos.

Teoricamente, o estudo nos daria liberdade para optar pelos caminhos que melhor resolvessem nossas inquietações. Mas que opções aprendemos a ter? A insatisfação não é privilégio da minha "geração", mas talvez nela, mais que nas anteriores, tenha se imprimido a marca obscura de um vazio planejado pela tecnoburocracia, tornando mais controláveis os "problemas" e suas causas e a consciência da falta que pudesse dar sentido ao desejo, que impulsionasse a busca.

Sinto hoje que se tratou muito mais de um movimento contraditório em que, na adaptação recíproca, já se encontrava o embrião do conflito entre imposição e transformação, até que começasse a despontar, para alguns, uma consciência a se manifestar como necessidade de superação, sempre como ponto de partida para novas necessidades, mais abrangentes do que as meramente individuais. Para outros, a insatisfação e a necessidade de ascensão social acabaram se harmonizando e tornando as preocupações sociais meras cócegas de adolescente.

Seja como tiver sido, da perspectiva da margem, a história pode ser diferente daquelas que as águas contam e cantam. Mas é história, como tantas outras que podem ser contadas, destas ou de outras perspectivas. Tantas quantas forem as combinações entre diferentes ângulos e intersecções de tempo e espaço.

Falando do passado, percebo que há características da minha época que podem ser pensadas num movimento maior da história do país; mas há também aquelas que dizem respeito a um momento específico e particular de crise e busca de fraturas (mais ou menos conscientes) a partir de utopias revolucionárias. É época que não se consegue identificar a não ser em relação ao passado "pós-modernista".

Projetada uma cultura de resistência, útil à postura defensiva da década de 1970; posta a nu a irracionalidade do sistema e a pseudo-racionalidade de um modo de pensar, sentir e agir, de determinado grupo, em determinado momento, que história estamos fazendo? E aqueles cuja "cultura ficou abaixo do limiar da escrita (...) e que não puderam contar, no código erudito, a sua própria vida"⁵. Como estamos definindo uma consciência nacional? Estaremos conseguindo avançar no sentido apenas da reedição de utopias ingênuas? Se "o passado desagregou-se, deixou de ser um refúgio para privilegiados e poderosos"⁶, nós, que ajudamos a construí-lo, que futuro estamos projetando?

VI

Com essas reflexões, passou-se mais uma parte do "tempo que sobre a terra me foi concedido" (Brecht). Quando o despertador tocou, eu ainda estava escrevendo, enquanto nos jornais já se registravam mais lances de uma outra história. Da qual eu não podia escapar, mesmo não conhecendo todas as outras que ficaram à margem do rio de palavras que me aguardava para o banho matinal. Que eu não pude tomar, porque tinha que datilografar este texto, para não cometer o crime da "desobediência civil".

VII

"Só se escreve com a necessidade interna de acertar contas", disse um recente professor de História... Ouso acrescentar: só se escreve quando se teve a oportunidade de aprender a técnica e o sentido da escrita e se tem o que dizer; quando se toma consciência da necessidade de tomar consciência de si, em relação ao mundo, e das próprias limitações e fragilidades; quando se compreende que a linguagem é processo histórico de trabalho sobre o real na construção de significados; quando se mergulha de cabeça na água, para aprender a nadar...

(...)

Não devia, mas queria mesmo era acertar contas comigo e com aqueles cuja concepção de história é tão estreita e redutora, que se dão o direito de calar os que não participaram da mesma ordem de interesses e visão de mundo de sua geração. Mas que admiro, porque "em suas entranhas podem ser buscadas profecias de futuro".

De qualquer modo, a desobediência civil implica aprendizado; processo de recuos e avanços e covardias.

(...)

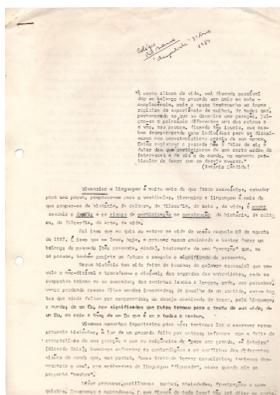
NOTAS

1. Candido, Antonio. "O Significado de Raízes do Brasil", prefácio a Holanda, Sérgio B. *Raízes do Brasil*, 9ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.
2. Bosi, Alfredo. "Um testemunho do presente", prefácio a Mota, Carlos G. *Ideologia da Cultura Basileira*, 5ª ed., São Paulo, Ática, 1985.
3. Padre Vieira. "Sermão da Terceira Domingo do Advento", citado por Bosi, Alfredo, obra citada.
4. Bosi, Alfredo, obra citada, p. XVI.
5. Ibid.
6. Fernandes, Florestan. *Folha de S. Paulo*, 20/11/89, p. A-2.

(Da monografia de final de curso — M.R.— novembro/1989)

Os alunos da escola particular estavam terminando o 2º. grau, e cumpria minha missão. Ficaria apenas com a coordenação de área. Era hora de cuidar da vida privada.

Fui paraninfa da turma e aproveitei o discurso para sintetizar nossa caminhada e, de certo modo, mostrar a eles que (in)felizmente eu lhes tinha dado do bom e do melhor. Apesar de tudo.



"À certa altura da vida, vai ficando possível dar um balanço no passado sem cair em autocomplacência, pois o nosso testemunho se torna registro da experiência de muitos, de todos que, pertencendo ao que se denomina uma geração, julgam-se a princípio diferentes dos outros e vão, aos poucos, ficando tão iguais, que acabam desaparecendo como indivíduos para se dissolverem nas características gerais de sua época. Então registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão de mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar."

(Antonio Cândido)

Vivenciar a linguagem é muito mais do que fazer exercícios, estudar para uma prova, preparar-se para o vestibular. Vivenciar a linguagem é mais do que ocupar-se da história, da cultura, da filosofia, da arte, da vida. É ousar assumir o *desafio* e os *riscos* da *participação* na *construção* da história, da cultura, da filosofia, da arte, da vida.

Foi isso que eu quis ao entrar na vida de vocês naquele 3 de agosto de 1987. É isso que me leva, hoje, a retomar nossa caminhada e tentar fazer um balanço do passado (tão presente, ainda), testemunho de uma "geração" que, ao se pensar, também projeta um futuro e resgata o significado do presente.

Nossa história tem sido feita de buscas: da palavra essencial que revele o não-dizível e transforme o dizível; dos segredos das entrelinhas, onde as respostas teimam em se esconder; dos caminhos loucos e longos, onde, sem perceber, vamos perdendo nossas fitas verdes inventadas; da escolha de um sentido, entre tantos que ainda faltam por compreender; do desejo obstinado de tecer, pela linguagem, o mundo; de um Eu, nos significados que Outro tramou para o texto de sua vida; de um Eu, em meio a Nós; de um Eu que é um e todos e nenhum.

Vivemos momentos importantes para nós: tentamos ler e escrever nosso presente histórico, à luz de um passado feito por outros; sofremos com a falta de perspectivas de uma geração e com as exigências do "para ser grande, sê inteiro"

(Ricardo Reis), buscamos enfrentar as contradições e os conflitos das diferentes visões de mundo que, aos poucos, fomos tentando tornar conscientes; tentamos desmascarar o real, nas artimanhas da linguagem "figurada", mesmo quando ela se propunha "neutra".

Nêsse percurso, partilhamos sonhos, ansiedades, frustrações e conquistas. Crescemos e aprendemos. O que ficará de tudo isso? Não sei dizer ao certo. Até porque cada um de nós poderá avaliar, melhor do que ninguém, o que se passou. Talvez não hoje, frescas que estão as tintas na memória. Mas, certamente, à medida que o tempo for passando, poderemos ir sentindo os efeitos, não de lembranças, mas de vivências, de práticas de vida que nos formaram, que constituíram o movimento (às vezes doído, às vezes doido) da história da nossa formação. (E aí, quem sabe?, a "história me absolverá" (Fidel Castro), aos olhos daqueles que possam ter se sentido magoados com minha "intransigência").

Espero ter conseguido atingir o meu maior objetivo: a redescoberta (tão óbvia) de que ensinar e aprender língua e literatura é algo mais bonito e vivo e emocionante do que que possam ter nos ensinado. E que decorar regras gramaticais e nomes de autores e obras, escrever certo ou errado, tirar nota ou não, tudo isso importa menos do que construir o conhecimento e estar vivo e ter consciência disso e articular, através da leitura e da escrita, sonhos e planos. Porque é a contradição entre o que somos e o que queremos ser que impulsiona a busca; só a consciência da falta pode dar sentido ao desejo de ser inteiro; porque, professor ou aluno, adulto ou jovem, homem ou mulher, somos sempre "memória e projeto" (Cacaso).

"Os dias eram assim" (Vitor Martins)

"Assim passou-se [uma parte d'] o tempo
que sobre a terra me foi concedido" (Bertolt Brecht)

Assim desejo que seja a vida de cada um de vocês daqui pra
frente.

Um beijo,
até sempre,

AOS NOSSOS FILHOS

(Ivan Lins/Vitor Martins – com Elis Regina)

Perdoem a cara amarrada
Perdoem a falta de abraço
Perdoem a falta de espaço
Os dias eram assim

Perdoem por tantos feridos
Perdoem a falta de abrigo
Perdoem a falta de amigos
Os dias eram assim

Perdoem a falta de folhas
Perdoem a falta de ar
Perdoem a falta de escolha
Os dias eram assim

E quando passarem a limpo
E quando cortarem os laços
E quando soltarem os cintos
Façam a festa por mim

E quando largarem a mágoa
E quando lavarem a alma
E quando lavarem a água
Lavem os olhos por mim

E quando brotarem as flores
E quando crescerem as matas
Quando colherem os frutos
Digam o gosto prá mim (bis)

(M.R. — 21/11/1989)

Em 1990, fiquei somente com a Coordenação de Área na escola particular. No CEFAM, além de LPLB, passei também a ministrar uma disciplina da parte específica do currículo: Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa e Alfabetização (CMLPA). Reduzi para 50 as horas de trabalho semanais, mas continuava tão atarefada quanto antes: o ócio digno parecia impossível.

Os dias piores começavam a chegar no fim da penúltima década do milênio. Cortando os ventos da modernidade, montado sobre a inflação galopante, o Presidente Fernando Collor de Melo tomou posse. Rumo ao 1º. Mundo, iniciava-se o show das provisórias medidas de contenção do déficit público, privatização das coisas públicas e onerosas, combate à liquidez... e o confisco das poupanças.

E eu que imaginava ter superado a fase heroica de doação cívico-patriótica me vi “emprestando” compulsoriamente o fruto da venda da minha força de trabalho, uma sonhada casa própria voando no espaço e eu sendo invadida pelo moderno aparelho estatal.

A cópia era nova, colorizada, cheia de efeitos especiais; mas já tinha visto esse filme antes. Alguns atores eram velhos conhecidos; o bolero, já tinha ouvido minha mãe cantá-lo. O cenário ganhara tons ecológicos e a plateia pedia bis. Só não me lembrava do desfecho da história. O mocinho valente tinha somente uma bala no revólver. Atirou e...

Valha-me, “*mi papá*”. E todos os cavaleiros do Apocalipse! Essa história é um ciclone.

Bem que minha mãe alertava: nunca diga que desta água não beberás... mais. Principalmente num país tropical e sem saneamento básico.

Estou puta. Então sou parte dos 2% de privilegiados que tiveram economias roubadas? Eu era feliz e nem sabia... Devia ter consumido mais em vez de poupar. Brasil: doe-se-lhe ou deixe-o! Que bom que ainda tenho escolha! Muito grata, senhor Presidente, atenciosamente, sincerely yours, hasta la vista, bye-bye, Brazil!

E ainda tenho que ouvir o médico dizer que estou magra. Me deu vitaminas e disse que tenho que trabalhar menos, que trabalho é meio de vida e não de morte. Quer ficar rica? Não, quero ajudar o meu país a se desenvolver e entrar pela porta da frente nos salões do 1º. mundo.

O que ainda tem pela frente? Ué, você não queria a provisoriade da história? Não estava eufórica com os imprevistos? O futuro a Deus pertence...

“Então os sete anjos, que tinham as sete trombetas, preparam-se para tocar. O primeiro anjo tocou... Saraiva de fogo, misturado com sangue, foi lançado à terra; e queimou-se uma terça parte das árvores e toda erva verde.

E o segundo anjo tocou... Caiu, então, no mar como que grande montanha, ardendo de fogo, e transformou-se em sangue uma terça parte do mar, morreu uma terça parte das criaturas que estavam no mar e pereceu uma terça parte dos navios.

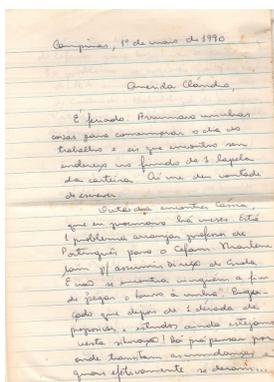
E o terceiro anjo tocou... Caiu, então, do céu uma grande estrela a arder como um facho; ela caiu sobre a terça parte dos rios e sobre as fontes das águas. O nome da estrela era “Absinto”; uma terça parte das águas transformou-se em absinto, e muitos homens morreram em consequência dessas águas, porque se tornaram amargas.

E o quarto anjo tocou... Foi atingida, então, uma terça parte do sol, uma terça parte da lua e uma terça parte das estrelas, de modo que se obscureceram de um terço, e o dia perdeu um terço da claridade, bem como a noite.” (Revelação 8, 6-13)

Então eu vi e ouvi águia voando pelo meio dos céus e clamando em voz alta: Ai, ai, ai dos habitantes do Brasil Novo, por causa dos restantes sons das trombetas, dos três anjos que ainda vão tocar!

(Do diário de M.R.— 16/3/1990)

Não dava mais para adiar nada. Justamente agora que eu conseguira um gancho na espiral da história as causas iam se diluindo? Por que não aprendi a lição com Lydia? Era hora de pensar, racionalmente, em causas individuais: comer amanhã, não atrasar o aluguel para poder negociar o valor com o proprietário, garantir o emprego. E, quem sabe, nas horas vagas, até daria para ler e escrever. Pelo menos para manter contato com amigos e fazer de conta que havia ainda jaboticabeiras cheias de frutas maduras e os pássaros daqui gorjeiam melhor que os de lás...



Campinas, 1º de maio de 1990

Querida Cláudia.

É feriado. Arrumava minhas coisas em comemoração ao dia do trabalho e eis que encontro seu endereço no fundo de 1 lapela da carteira. Aí me deu vontade de escrever.

Outro dia encontrei Cássia, que eu procurava há alguns meses. Está 1 problema arranjar professor de Português para o Cefam. Marlene saiu p/ assumir Direção de Escola. E não se encontra ninguém a fim de “pegar o touro à unha”. Engraçado que depois de uma década de propostas

e estudos ainda estejamos nesta situação! Dá pra pensar por onde transitam as mudanças e quais efetivamente se deram... Na nova LDB parece que não. Está uma briga muito grande para se conseguirem avanços tão simples, que deixariam qualquer liberal felicíssimo.

Tenho saudades do tempo em que vocês estagiavam comigo lá no colégio. Tínhamos conversas tão interessantes, sobre os sustos e curiosidade de vocês! Lembro-me especialmente do dia em que descobríamos que a formação de vocês, na universidade, não dava conta dos problemas com que vocês se debatiam ao assistir às aulas. E eu ficava perguntando: já leram isso? E aquilo? Não? Então o que aprenderam nas disciplinas pedagógicas?

Bem, estou pensando em pedir afastamento do estado para terminar o doutoramento. E o problema se agrava, porque, além das aulas de Língua e Literatura, estou com as de Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa e Alfabetização. Na falta de pessoal mais qualificado, acabei me inscrevendo e sendo selecionada para a função.

É preciso ser um superprofessor: que entenda de língua e literatura, alfabetização e ensino de tudo isso... Aceitei o desafio, mas sei das limitações. O duro será encontrar outro alguém que tope, quando eu sair. Senti-me como J. S. Bach quando postulava o cargo de mestre-capela em Leipzig. Consta da ata de sua contratação que, por falta de profissional mais qualificado, o jovem músico seria admitido...

E é Bach, "Missa em Si Menor", que ouço agora. São uns dos poucos prazeres da vida: a música e a literatura. Pena que falte essa sensibilidade a muitos professores. E quando me deparo com a "indigência cultural" e com a falha formação dos professores que coordeno na escola particular, ou a dos alunos do Cefam, fico pensando que talvez o mais importante não sejam as teorias... Estas batem e voltam, não há eco, não há ancoragem. Porque falta sensibilidade estética, porque falta tesão pela vida e pelo trabalho.

Estou chegando à conclusão de que é impossível ensinar literatura, ensinar a ser professor, a não ser que se leia muita literatura, que se curta a música, que se eduque a sensibilidade estética. Só ela propicia condições para um trabalho que avance, porque é nessa fruição que se dá a maior liberdade possível, onde não há censura direta do Estado intervencionista, onde, enfim, se mantém o mais privado.

A propósito, escreve W.H. Auden:

*"Private faces in public places
Are wiser and nicer
Than public faces in private places."*

A foto de Collor invade minha casa todos os dias nas manchetes dos jornais. Seus arrojos, sua pirotecnia, sua modernidade me confiscaram dois anos de trabalho vendendo para a escola particular para que os papais e seus filhinhos me ajudassem a financiar não minha casa própria mas sua sustentação e a do sistema. (São 500 milhões de dólares em propagandas até agora e só dois meses de governo!)

Só parece me restar e a cada um dos cidadãos que querem sobreviver (mais do que à tumba) buscar interlocutores lá onde o mais íntimo e honesto se preserva e se constrói no jogo dessas contradições. A literatura e a arte são por isso lugar de resistência... ainda.

*"Aqui prá nós, cantar não tá prá peixe
Tem coisa transformando a água em pó
(...)
E os projetos todos tolos combinados
Perecerão nas margens do amanhã."*

(Renato Teixeira — com Elis)

Leio literatura e ouço música. Enquanto suavemente espero por dias melhores que não sei se virão ou se teremos de forjar.

E você, está feliz? Como se sente, afastada há tanto tempo do Brasil, vivendo no centro da história política, econômica e social deste fim de milênio? Que futuro a unificação das Alemanhas e a desrevolução russa nos oferecem? Que utopias ainda podemos projetar?

Em comemoração à data e as suas novas velhas perplexidades, envio de presente uma cópia do conto "O Primeiro de Maio", de Mário de Andrade. Para você sentir vontade de voltar, apesar de tudo. Que a Alemanha lhe seja breve.

Um beijo

M.R.

(MR – 1º./05/1990)

O jeito era redimensionar utopias e preservar um mínimo de lucidez e resistência ao irracionalismo. E assumir a solidão, o ócio forjado, afoita de perspectivas. Meu escritório se transformou no jardim do mosteiro em que me recolhi, afogada em letras. Após o declínio do império desamericano, as ligações ficaram perigosas para mulheres à beira de um ataque de nervos. Com tantas inversões térmicas provisórias, em tempos de aids, congelamentos e videoteipes, era preferível ficar no morninho, “daunbailó”. Saía somente para trabalhar, fazer compras indispensáveis e ir ao cinema — muitas vezes somente para rever paixões no circuito alternativo de Campinas ou São Paulo.

E li e escrevi e ouvi música. Menos desordenadamente. “A gente com a idade/vai preferindo a beleza/ e resolve deixar a cidade/ à procura da natureza”, como poetizaria aquela aluninha de uma 3ª. série da escola que me demitiu.

“*Aggiornei*” a discoteca: Bach, Mozart, Mahler, Schubert, Beethoven, Brahms, Schumann, Pergolesi, Vivaldi, Stravinsky, Dvorák, Villa Lobos e alguns outros. De música popular brasileira, pouco mais havia a curtir: Chico Buarque praticamente deixara de compor; Elis Regina havia morrido no início da década; Milton se encantara com a natureza; Simone colloriu; e Caetano e João Bosco, nada de novo.

Comecei a pôr em dia as leituras que tinha adiado para preparar as aulas. De literatura. Compulsivamente me organizei: James Joyce, Marcel Proust, Honoré de Balzac, Virginia Woolf, Katherine Mansfield, Thomas Mann, José Saramago, Ítalo Calvino, Dante Alighieri, Henry James, Anton Tchekhov, Samuel Beckett, Elias Canetti, Robert Musil, T. S. Eliot, Charles Baudelaire, Ezra Pound, García Lorca, Konstantínos Kaváfis, Walt Whitman, John Keats, Emily Dickínson, Elizabeth Bishop, W. H. Auden, Stéphane Mallarmé, Vladimir Maiakóvski, Giacomo Leopardi, William Wordsworth etc. etc. etc.

Na arqueologia das fontes das citações que aprendi *apud* outros, fui me sentindo autora das leituras e confirmando uma antiga suspeita: a importância da literatura no desenvolvimento e na aprendizagem, na constituição do sujeito, da linguagem e dos projetos históricos necessários. “Nenhum homem é uma ilha” — “come perdiz, come” — “*the child is the father of the man*”, e enquanto espera Godot, goza o aqui e agora, viver é ir embora, ainda que *un coup des dés jamais n’abolira le hasard*, ressoavam os coros da rocha.

E me pus a escrever para dialogar em sinfonia, polifonicamente, com pelo menos escritores, compositores e os poucos amigos. Que, como Zuenir

Ventura, lembravam que 1968 não havia terminado. *As time goes by*, “the art of losing isn’t hard to master”. Quando se sabe de princípio que se vai perder o campo de batatas e se conhece a sequência das batalhas, não sobra muito espaço para o pânico da iminência.

Para combinar com o momento cínico, o passatempo mais adequado foi compilar o anedotário da cultura escolar da década, enquanto sonhava com guardar dinheiro para comprar um aparelho de CD, um de videocassete e um microcomputador com impressora e tudo. Imaginava que um caçador de andróides, no século XXI, trabalhando por estas bandas, poderia encontrar nossa arca perdida e avaliar o quanto lutamos para sair do 4º. mundo...

FLORILÉGIO DE UMA CULTURA ESCOLAR

I

- Dois estudantes de Ciências Sociais conversam numa cantina da Unicamp.
- Faltei da aula semana passada. O que tem pra ler pra amanhã?
 - Tem um livro inteiro. E é um saco. Difícil pra caramba: *A Ideologia Alemã*.
 - Ah, não! De novo esses autores neonazistas? Que saco, meu!

III

O diretor de uma escola municipal havia lido um conto de uma professora, M.R., intitulado “Lição de Casa”. Gostou e resolveu discuti-lo na reunião seguinte com seus professores. Após a leitura, quis saber a opinião dos presentes.

Uma professora, que não parecia simpatizar com a autora, levantou-se indignada e esbravejou;

– Também pudera! Não sabe fazer faxina? Eu não sou como ela, não. Não varro uma sujeirinha pra baixo do tapete.

Perplexo, o diretor quis saber a opinião de outros. Uma professorinha levanta timidamente a mão e ganha a palavra:

– Concordo, sim, com o texto. Eu também trabalho em duas escolas: uma municipal e outra do estado. E sei como é difícil manter a casa arrumada e limpa. Não dá tempo. Às vezes a gente varre mesmo uma sujeirinha pra baixo do tapete.

VII

Cansada de repetir o discurso sobre as vantagens da leitura, M.R. resolveu começar aquela palestra para professores falando sobre as desvantagens da leitura. Começou citando sua mãe que advertira sobre o desgaste da vista em quem lê muito. Depois passou a narrar o acontecido com sua sobrinha, adolescente:

– Desde pequena, eu lhe dou muitos livros, e ela se habituou de tal modo a ler, que não perde um momento de folga. Minha irmã, então, veio me procurar

para dizer que a leitura estava fazendo mal e custando caro. Precisava agora pagar aulas de musculação para a mocinha. Estava ficando cheia de celulite...

Proferiu o restante da palestra que se seguiu à brincadeira e, no intervalo, foi procurada por uma professora de curso de magistério, que estava na plateia.

– Gostei muito da sua fala. Como entendo o problema de sua sobrinha! Ela tem a pele clara ou escura?

– Escura, por quê?

– Ah, bom, Não, é que minha filha também se debate com o mesmo problema. É uma tortura tanta ginástica e cuidados com alimentação. Mas o médico disse que é porque ela tem pele muito clara e delicada como a minha... Parabéns, hein!

VIII

As alunas daquela nova escola de magistério se sentiam importantes por estarem aprendendo, da maneira mais avançada, como serem bons professores para resolver os problemas da escola pública. Tinham de estudar muito para não serem aquelas professoras do ensino tradicional, que castram e reprimem o aluno e o tornam massa de manobra da classe dominante.

Acabaram de assistir a um documentário sobre o mar e os seres marinhos, na aula de Metodologia do Ensino de Ciências, e fizeram seus comentários sobre a aplicação em sala de aula com seus futuros alunos:

– Nunca devemos fazer isso. O aluno precisa construir seu conhecimento, e o professor não deve ficar transmitindo. Isso é autoritário, repressor e tradicional. Os alunos vivem em outra realidade, são pobres; é preciso respeitá-los, observar a realidade deles e não querer impor valores da burguesia. Se o aluno vive na favela e não conhece o mar e se pra ensinar esse assunto o professor tem que dar aula expositiva em vez de trabalhar com o concreto da criança, como ela vai poder construir seu conhecimento?

XV

Uma escola, na cidade de Caragatatuba/SP, estava sem professor de Geografia desde o início do ano. Em abril chegou finalmente um professor, elogiado por todos. Tinha diploma de Geografia e História.

Ia acontecer um eclipse da lua, e a TV noticiava os preparativos para acompanhar o fenômeno. Curiosos, os alunos de uma 6ª. série perguntaram:

– Professor, o que é eclipse?

– Bem, isso é uma coisa muito complexa. Não sei bem. É coisa que só cientista sabe explicar. Não é da minha área. Eu sou professor de Geografia.

XVI

A professora daquela 1ª. série chegou à sala da coordenadora, arrasada. Não servia para ensinar. Era uma incompetente, mesmo.

– Os pais podem nos ajudar. Afinal estamos numa escola particular e não do estado. Se fosse, vá lá. Mas esse aluno precisa de acompanhamento de um psicólogo. Você precisa me ajudar a encaminhá-lo.

– O que aconteceu? Acalme-se.

– Faz um mês que estou tentando lhe ensinar os pontos cardeais, mas ele não tem lateralidade. Pedi para desenhar o sol do lado da nascente e olhe o que ele me faz. Cada vez desenha o sol de um lado da casa. Mas eu já mostrei de que lado da casa ele nasce, já expliquei mil vezes que é sempre do lado direito... Assim não dá. Alguém precisa ajudar esse menino..

XIX

Numa das reuniões semanais com professores de Português, a coordenadora da área pergunta à professora de uma 2ª. série como tinha se desenvolvido o trabalho com os conceitos específicos de Português planejado para a semana anterior, quais as dificuldades sentidas e as propostas.

Entusiasmada, a professora passou a contar como precisou deixar de lado o trabalho com leitura e produção de texto, por causa do interesse das crianças por uma cobra morta trazida por um aluno.

– Aproveitei a "deixa" e passamos a estudar répteis. Dissecamos a cobra, e as crianças começaram a comentar a extinção dos animais. Levei então textos sobre ecologia, na linguagem deles, é claro. Daí passamos a discutir a poluição dos rios como um crime ecológico. As crianças se empolgaram, e para continuar trabalhando no concreto e respeitando a realidade deles, pensei em levar para verem o rio que corta a cidade. Aí surgiu uma grande dificuldade. Uma pena! É que o rio aqui ainda não é poluído. Só mais para a frente com o lixo industrial das cidades maiores. Mesmo assim, trouxe um mapa para mostrar onde o rio fica poluído. Foi ótimo! Agora, leitura e escrita, isso não deu prá trabalhar. Semana que vem, quando terminarmos o relatório de Ciências, acho que dá pra começar. Tudo bem?

XXI

A professora de Português tinha conseguido finalmente terminar de corrigir os textos dos alunos e saiu para se divertir numa casa noturna recém-inaugurada e badaladíssima.

Produzida como estava, foi logo abordada por um simpático rapaz. Depois do lero de praxe, tipo oi, gata como tá? música legal, né? você vem sempre pressas bandas? qual teu nome o que você curte transar no fim de semana? qual teu signo?, a pergunta fatal:

– A gata trampa? Em qué?

– Sou professora.

– Ah, é? De qué?

– Bem, de Português.

Incomodado e aprumando-se na cadeira, o rapaz começa a desarquivar os esses e os erres todos:

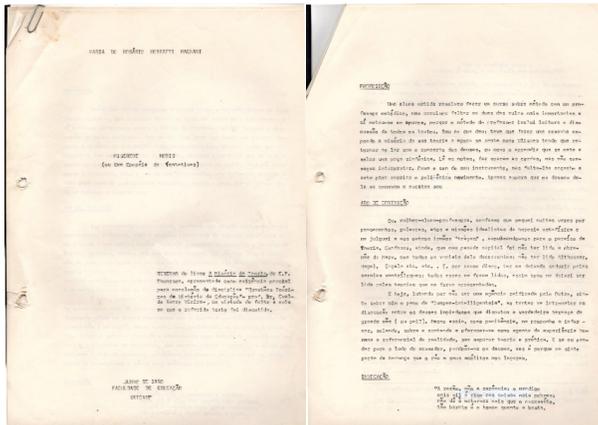
— Puxa! Deixa eu tomar mais cuidados, então, Sempre tive dificuldades nessa matéria. Até hoje não sei Português direito. Aquelas análises, como se chama mesmo?

— Sintática?

— Isso. Achar os coletivos e conjugar verbos, sempre me saí mal. Língua difícil essa nossa, não? Você deve ser muito culta, ensinar Português... Bom, eu já vou indo. A gente se vê depois...

(M.R.— 1990)

No Doutorado, optei por outra disciplina da área de filosofia e história da educação, “Questões teóricas de história da educação”, com o professor Evaldo Vieira. Discutiram-se os métodos em história, e pude analisar teoricamente conceitos que vinha elaborando, mais intuitivamente, nos últimos anos: o positivismo, o estruturalismo, o materialismo histórico e dialético. Conheci outros autores: Marc Bloch, Eric Hobsbawm, Jacques Le Goff, Pierre. Villar, Aníbal Ponce, e me apaixonei (de novo) por Walter Benjamin e E. P. Thompson. Nas teses de Benjamin “sobre o conceito de História”, comecei a vislumbrar soluções epistemológicas para o delírio daquele sonho com o “campo teórico”. Em *A miséria da teoria*, partilhei dos debates de Thompson com Althusser pela posse da herança de Marx, o “verdadeiro”, na resenha que elaborei, em junho de 1990.

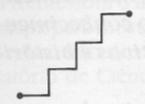
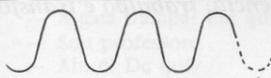
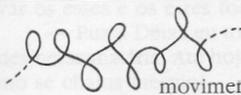


(M.R – julho de 1990)

Tratava-se de pensar histórica e dialeticamente, a partir das leis fundamentais desse movimento: tempo, espaço e necessidades. “História de...” como item de conteúdo escolar era muito pouco. O ensino da língua envolvia a produção de determinados conceitos específicos, articulados à busca de totalidade no conhecimento. Essa produção se dando nas relações intersubjetivas e históricas como trabalho MEDIADO pela linguagem.

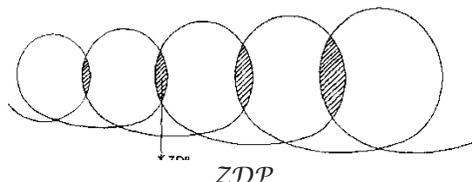
Uma espécie de vórtice aberto no plano se impunha como uma imagem mental representando o movimento da história, onde se constituem sujeitos e a linguagem num desenvolvimento caracterizado como trabalho — práxis — de transformação, movido pelas utopias: certos projetos históricos necessários e seus sobressaltos, articulando o individual e o coletivo; passado, presente e futuro; análise e síntese; desenvolvimento e aprendizagem; complexos e conceitos; alienação e consciência; trabalho e transformação produtiva.

Estou delirando de novo. De quantos modos já pensei sobre a vida? De quantos modos penso hoje que pensava sobre ela?

Desenvolvimento	Aprendizagem
 movimento linear  movimento escatológico	associacionismo reforço
 eterno retorno  movimento etapista e cíclico de eternos retornos	sínteses fechadas substituição: esquema não serve mais e cria-se um novo maturação do sujeito X aprofundamento dos conceitos.
 movimento harmônico de apogeu e decadências	conceitos entram em declínio: criam-se os novos relacionados aos anteriores pelo esgotamento
 movimento espiralado com nós entre apogeu e decadência não previsíveis	análise gera síntese que com nó/conflito faz começar novo esquema conflito faz surgir estratégia latente começa a aparecer necessidade “consciente” no <i>processo</i>

Essas figuras, descobro agora, não dão conta do movimento da vida. Fiquei me concentrando numa outra até conseguir resgatá-la da condição de fala interior e pas-sá-la para o papel.

*PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO SUJEITO ATRAVÉS DA
ATIVIDADE ESPECIFICAMENTE HUMANA*



- desenvolvimento X aprendizagem
- processo de diferenciação e formação mediadas do sujeito interativo
- o sujeito vai se tornando consciente de ser sujeito e elaborando/internalizando objetivos, necessidades, formas e conteúdos de pensamento
- síntese individual do “coletivo”
- falta X desejo X possibilidade X normas externas — utopia
- zona de desenvolvimento proximal: o consolidado X o emergente
- análise X síntese: deslocamento pela experiência X necessidade
- sobressalto: revolução conceitual — choque entre certeza e dúvida metódica, entre teoria e prática (configuração saturada de agoras)
- funções psicológicas superiores — internalização (elaboração e apropriação) de modos sociais de interação
- consciência X liberdade — produção/escolha relativa de porquês, para quês, quem, para quem, quando, onde, como, o que da ação (projeto)

Perguntei para a professora de Física do CEFAM. Ela achou engraçadíssimo eu estar preocupada com figuras geométricas e estar querendo estudar o Movimento. Emprestou-me um livro de Física para eu estudar Dinâmica. Disse que essa figura que fiz pode ser chamada de vórtice, como o movimento da água que cai da torneira. Mas no meu caso é um vórtice aberto, para fora e no plano.

Preciso pensar melhor sobre isso. Quem sabe eu descubra que meu negócio é a Física ou a Geometria... Menos mal.

(Do caderno de anotações de M.R.— 9/6/1990)

Instigada pelas leituras e reflexões, tratei, na monografia final, de exercitar o método, na análise da política educacional da década de 1980 em suas relações com a formação de professores.

No CEFAM, na disciplina Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa e Alfabetização, tive oportunidade de organizar um programa a partir das dificuldades que sentia nos professores que coordenava.

O desafio passou a ser a articulação dos dois tipos de trabalho entre si e com os avanços nas descobertas teóricas. Nas férias de julho de 1990, comecei a terceira versão do projeto de ensino de Português para os professores que coordenava e acrescentei a experiência do CEFAM. Novamente os professores não tiveram tempo para ler. A organização serviu pelo menos para mim. Era uma forma de entender os princípios e pressupostos que moveram a organização daquele projeto coordenado por Geraldi, que conhecera em 1984 e pelo qual optei.

PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

E PRODUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE PORTUGUÊS

I - BREVE HISTÓRIA DA PRODUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE PORTUGUÊS

"O importante é entender que a grande mudança não virá nem das Universidades nem dos órgãos oficiais do ensino nem dos projetos dos linguistas e pedagogos. Todas essas instâncias têm uma colaboração a dar, mas se não estou enganado essa colaboração, hoje, só pode servir para limpar o terreno. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele."

Rodolfo Ilari

Ao assumir, em 1988, a Coordenação da Área de Comunicação e Expressão no Colégio Rio Branco - Campinas, eu vinha de experiências pouco gratificantes com formação de professores. Durante 1985 e 1986, trabalhei junto à Monitoria de Língua Portuguesa na 2ª Delegacia de Ensino de Campinas. Nossa função era proporcionar cursos de atualização bem como acompanhamento aos professores da rede pública estadual das escolas abrangidas pela Delegacia. Implementavam-se, por essa época, o Ciclo Básico de Alfabetização e a nova *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa*, e em todo o país se intensificavam as discussões sobre o ensino dessa disciplina. Acabei ministrando cursos em outros estados, patrocinados ou por secretarias da educação ou por universidades, direcionando assim minhas reflexões para a busca de soluções para os problemas que os professores enfrentavam ao se depararem com o que se propunha.

Era sempre com desconfiança que os professores viam o novo. Diziam que, embora não fôssemos da universidade, também não estávamos na sala de aula para sentir as dificuldades. E que lhes faltava um acompanhamento mais próximo, além de cursos e encontros mensais, porque muitas vezes eram os únicos a tentarem mudar na escola e se sentiam sozinhos com suas angústias. Para nós, monitores de ensino, porém, era impossível atender, da maneira solicitada, a

mais de duzentos professores de português e suprir a falta de profissionais, como o coordenador de área, na escola.

Com a descaracterização do trabalho da monitoria, por razões políticas, deixei a função e voltei para a sala de aula, da qual de fato não estivera tão distante, na medida em que durante esse tempo fui professora em cursos noturnos de Letras e de Estudos Sociais, de uma universidade particular. Além das aulas na escola pública, necessidades financeiras obrigaram-me a aceitar o convite para lecionar nessa escola particular, o Colégio Rio Branco, onde acabei assumindo também a função de coordenadora de área. O que mais me entusiasmava nessa função era a possibilidade de trabalhar com um grupo relativamente pequeno de professores (aproximadamente trinta professores de 1.º e 2.º. graus, na área que compreende as matérias de Português, Inglês, Educação Artística e Educação Física), muitos deles, principalmente de 5.ª. e 8.ª. séries, lecionando também em escolas públicas.

Por se tratar de um "cargo de confiança" e por estar a escola passando por várias mudanças, consultei as colegas a respeito de minha indicação. Uma delas justificou seu assentimento, argumentando que, por já ser professora do colegial naquela escola, eu conhecia a realidade com a qual estaria lidando. Subjacente a essa resposta parecia estar o receio de que poderia de novo se tratar de uma enxurrada de propostas teóricas, trazidas *de fora*, e nunca chegariam ao *como fazer*.

Minha primeira preocupação foi pensar uma proposta de trabalho para toda a Área com base num eixo articulador: a linguagem. Desde então, temos avançado nessa direção, mas, por motivos da natureza deste texto, discutirei aqui apenas o trabalho com Português.¹

A ansiedade dos professores e as mudanças por que o colégio vinha passando dificultavam discussões teóricas prolongadas nesse primeiro momento. Estávamos a duas semanas do início das aulas, e era preciso planejar o ano letivo. Expus a proposta de ensino de Português, para o 1.º. e o 2.º. graus, bem como seus fundamentos teóricos e políticos, acrescentando, ainda, dados que revelavam não se tratar de uma "experiência", mas de uma prática cujos resultados vinham sendo vivenciados por outros professores e alunos, em outros lugares deste estado e do país.

Basicamente, estávamos nos propondo a iniciar um trabalho com base em duas propostas, com vários pontos de congruência e algumas diferenças. Para aquele momento, no entanto, elas se complementavam e ofereciam os subsídios necessários.

A primeira delas foi apresentada por João Wanderley Geraldi, inicialmente no artigo "Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa", *Cader-nos FIDENE*, n.º. 18, 1981, como síntese do trabalho desenvolvido por esse professor,

na disciplina "Prática de Ensino de Língua Portuguesa", em Ijuí/RS. Com algumas modificações e acompanhada de outros artigos, foi novamente publicada no livro *O texto na sala de aula*², com o título "Unidades básicas do ensino de Português". Desde 1980, essa proposta tem sido levada a vários estados e cidades do Brasil, por meio ora de assessorias e cursos promovidos por Secretarias da Educação estaduais e municipais, ora de outras instituições. Entre 1985 e 1986, durante a gestão do Ministro da Educação, Marco Maciel, foi incorporada pela Comissão Nacional que discutiu e estabeleceu diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Mais importante talvez do que a oficialização dessa proposta tenha sido o interesse, demonstrado pelos professores que a conheciam, em colocá-la em prática. Apesar de todas as dificuldades decorrentes da falta de condições de trabalho e formação, os professores passaram a formar grupos de estudo e a participar de cursos, o que significou, de certo modo, a primeira conquista: a possibilidade de reunião para a discussão conjunta dos problemas e da prática de ensino.

A *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa - 1.º grau*, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE- SP), se apresenta também como forma – institucional – de repensar a prática dos professores de Português. Desde 1981, foram organizados cursos, em convênios com as universidades públicas paulistas, e depois telecursos (Projeto IPÊ), que objetivavam estimular a discussão e encaminhar as mudanças. Essas tentativas não conseguiram atingir todos os professores do Estado, mas por volta de 1985 foi divulgada a primeira versão da nova proposta, em substituição aos *Guias curriculares*, e foi sendo reformulada, após apreciação de alguns professores, até sua versão definitiva, em 1988. Vale lembrar que a todas as dificuldades já levantadas se acrescentam o desgaste e a falta de credibilidade dos órgãos públicos junto aos professores.

A proposta da CENP/SEE/SP incorpora e desenvolve algumas idéias básicas contidas na do professor João W. Geraldí. Porém, tanto num como noutro caso, não podemos dizer que tenham causado mudanças radicais na totalidade das práticas de sala de aula. O que se percebe é que as tendências vêm se alterando, alguns professores se envolveram realmente com o novo tipo de trabalho, outros assimilaram apenas como um novo discurso e, na prática, ainda repetem o mesmo trabalho de dez, vinte anos atrás e se recusam à mudança, até por falta de informação ou disposição. Ou ainda por falta de acompanhamento, incentivo e condições infra-estruturais.

Essas informações nos ajudam a recordar que mudanças em educação não vêm sozinhas e nem se dão por decreto. É também do interior da escola que se pode começar a mudar. E aí, como na vida, não existe a linearidade causal que pensa

que primeiro se aprende a fazer, para depois fazer. Só se aprende a fazer, fazendo e pensando sobre o que se faz. Foi esse o caminho que escolhemos.

Os princípios gerais foram discutidos no início do nosso trabalho, embora nem todos tenham compreendido, naquele primeiro momento, que só a prática cotidiana daria "nossa cara" à proposta. Evidentemente não estávamos começando "do zero". A grande maioria dos professores já tinha experiência de trabalho no Colégio (antiga Escola Alemã) tradicionalmente conhecido por sua "linha dura". Mas já haviam se iniciado algumas reflexões e práticas "inovadoras", ainda que não sistematizadas. Isso só foi possível com a opção desse Colégio por uma nova "linha pedagógica", acompanhada do fortalecimento de uma equipe de coordenadores e orientadores e de uma conquista básica dos professores: remuneração de duas horas/aula para reuniões semanais.

Começamos a planejar com base no mais "palpável", as três práticas: leitura, produção e análise linguística de textos. Deparamos, então, com o primeiro problema: adotaríamos ou não livro didático? Depois de idas e vindas, reflexões e discussões, os professores optaram por não utilizá-lo e aceitar o desafio do caminho por fazer. Inevitavelmente, o contraponto era o trabalho anterior, a partir do qual organizamos um plano inicial, que íamos esmiuçando nas reuniões semanais. Os professores apresentavam suas propostas e discutíamos, em conjunto, a coerência entre a prática e os princípios teóricos.

Dessa vivência foram surgindo dúvidas e se explicitando resistências de pais e de alguns professores: "Nossos alunos estão aprendendo gramática?" Outros professores sentiam-se perdidos: "Aonde vamos chegar?", "O que podemos ou não fazer?". Quanto aos pais, tentávamos acalmá-los por meio de entrevistas em que expúnhamos a proposta. Entre os professores, no entanto, as angústias cresciam e se diziam "podados": sempre havia um questionamento da coordenadora de área, nunca o trabalho estava bom. Passaram, então, a pedir que eu lhes dissesse *como* fazer, em vez de esperar que fizessem, para serem depois questionados.

Configurava-se o primeiro conflito — dentre os inúmeros que se seguiram — como decorrência, principalmente, de não haver nada pronto. Mas eram necessárias respostas urgentes, pois as aulas continuavam. Propus que lessem *O texto na sala de aula* e lhes indiquei os fascículos do *Projeto IPÉ - Língua Portuguesa* (CENP/SEE/SP), a fim de avançarmos na reflexão que os problemas demandavam. Em alguns casos cheguei a apresentar uma proposta de aula para o dia seguinte, com orientação para o professor na preparação de suas aulas. Além dessa atenção mais individual, foram feitas reuniões com os professores, por série, a partir das quais comecei a elaborar a primeira versão escrita de nosso projeto. Aí foram retomados alguns princípios teóricos mais importantes para o momento e, com base neles, organizamos um "roteiro" de trabalho anual por série, a partir das três práticas. Não se tratava de um roteiro pronto e fechado, mas

de uma recuperação do trabalho do 1.^o semestre de 1988 e a sugestão de caminhos, nesse primeiro ano.

Mas isso não bastava, porque faltava a muitos professores um embasamento teórico mais sólido para que fossem, concomitantemente à prática, produzindo os princípios que lhes possibilitariam mais clareza e confiança na busca de coerência entre por que, para que, quem, para quem, quando, onde, o que e como fazer. Por isso, iniciou-se em setembro de 1988, um curso para professores de Português, de 1.^a e 8.^a séries, ministrado pelos professores-coordenadores do projeto "Unidades Básicas para o Ensino de Português": João W. Geraldi, Raquel S. Fiad (ambos do IEL/Unicamp) e Lílian L.M. Silva (FE/Unicamp). O curso realizou-se aos sábados e contou com o interesse de todos os envolvidos, que foram percebendo quanto havia, ainda, por fazer e estudar.

O trabalho continuava e, apesar de a versão escrita do projeto ter dado certa tranquilidade, muitos professores ainda reclamavam das exigências da coordenadora.

No final de 1988, realizei entrevistas com todos os professores da disciplina, para fazermos um balanço do ano. Foi difícil para todos, mas pudemos sentir os avanços de cada um e do projeto. O grande avanço se concentrou na prática de leitura de textos curtos e longos. Por não estarem mais utilizando livro didático, os professores começaram a procurar textos curtos agradáveis e adequados ao trabalho e começamos a organizar um banco de textos, propiciando, assim, o contato dos alunos (e dos professores) com uma diversidade maior de tipos e modalidades de textos e autores. Foram organizadas as bibliotecas de classe, com livros emprestados pelos alunos, o acervo, apesar de ainda pouco selecionado, contava com muitos títulos por classe (duzentos em média), e sua movimentação era animadora. Também a movimentação do acervo da biblioteca da escola indicava que estávamos atingindo nosso grande objetivo: o gosto e o hábito da leitura. Além dessas atividades cotidianas, realizamos uma Feira do Livro, onde foram expostos os livros produzidos por nossos alunos.

Essa avaliação foi muito útil para planejarmos o ano de 1989. Preocupados com a consolidação do projeto, optamos por "atacar", mais sistematizadamente, as práticas de produção e análise linguística de textos, sem desconsiderar o aprofundamento em leitura. Enfatizou-se a necessidade de melhor organização do trabalho do professor e do aluno, e apresentei a segunda versão escrita do projeto. Acrescentaram-se planos de trabalho anual mais aprofundados e detalhados – com base no que vinha sendo feito – a fim de cada professor pensar seu trabalho do ponto de vista da integração vertical. Organizamos o registro das intensas atividades orais em classe, por meio das revisões semanais e das sínteses de conceitos trabalhados. Elaboramos também uma ficha de avaliação, onde se pudesse registrar o caminho percorrido por cada aluno e facilitar a

avaliação processual, por parte tanto do professor quanto do aluno, uma vez que não trabalhávamos com "instrumentos" como provas para "medir" conhecimentos. Para auxiliar nessa organização, passei a redigir propostas específicas de trabalho, com sugestão aos professores, após as discussões nas reuniões semanais em que programávamos o bimestre.

A melhor organização foi facilitando a recuperação da visão de totalidade, bem como das diferenças entre os professores e dos problemas práticos. Alguns conseguiram avançar e já não reclamavam da insegurança. Outros ainda tinham muitas dúvidas. Como o tempo das reuniões semanais era insuficiente, comecei a convidar os professores para encontros individuais, nos seus horários vagos (remunerados). Foi mais fácil perceber as reais dificuldades de cada um, para poder interferir. Ao mesmo tempo, incentivou-se, nas reuniões semanais, a troca de experiências para avaliarmos as diferenças e as divergências, estas últimas muitas vezes decorrentes da falta de compreensão adequada dos princípios teóricos.

Concomitantemente ao trabalho nas reuniões, passei a ministrar, no 1º semestre de 1989, um curso aos sábados para esmiuçarmos cada uma das práticas, vivenciando-as e refletindo teoricamente sobre elas, o que ajudou muito, principalmente aos professores de 1ª. a 4ª. séries, que não tinham formação básica específica em Letras. Com o curso e as reuniões, pudemos ir "aparando arestas", sem preocupação com a uniformidade, e perceber a necessidade de autonomia do professor, para a qual a reflexão teórica e o estudo são imprescindíveis.

Ao final do 1º semestre solicitei que me enviassem os cadernos dos alunos, para que eu pudesse analisar como se concretizava o trabalho proposto e discutido e estudar as diferenças no que tinham de postura autônoma do professor ou no que significavam em termos de inadequada compreensão. No retorno dessa análise, apontei o grande avanço no trabalho com produção de textos, assim como os aspectos que ainda precisavam de uma atenção especial. Nossos alunos estavam escrevendo muito e melhor. Pelo trabalho desenvolvido na "leitura-estudo" de textos e na biblioteca de classe, os alunos passaram a ousar e experimentar procedimentos estilísticos, sentindo-se autores. Os textos também se tornaram mais longos (principalmente depois que passamos a trabalhar com cadernos maiores, com folha tamanho ofício). Mas ainda me preocupavam alguns aspectos, entre os quais selecionei:

- clareza nos objetivos e procedimentos em análise lingüística e reestruturação coletiva e individual de textos;
- preocupação com gradação, seqüência e síntese dos conceitos e atividades nas três práticas; e
- unidade de atuação entre os professores, em função dos objetivos de cada série e dos princípios teóricos.

Mais uma vez os professores se sentiram insatisfeitos, quando receberam esse retorno e reclamaram das exigências da coordenadora da área. Diziam entender a teoria, mas queriam aperfeiçoar a prática, e isso estava sendo muito difícil. Começaram, mais sistematicamente, a buscar soluções e pediram mais tempo para planejarem sozinhos nas reuniões semanais. Os procedimentos continuavam os mesmos: esses planos iam me sendo entregues e, depois de lê-los e analisá-los, voltava a discutir com os professores sobre os pontos coerentes ou não – e por quê – com os princípios gerais, as categorias fundamentais que embasavam nosso trabalho e os objetivos para o ensino de Português. É importante ressaltar que, cada vez em menor grau, eu tinha de interferir, pois os professores mostravam gradativa consciência da articulação procedimentos X objetivos X princípios.

Ao final de 1989, nova avaliação. Pudemos perceber que as três práticas estavam, então, organizadas nos seus aspectos básicos. Como síntese do trabalho de aprofundamento em leitura e produção de textos, realizamos, com sucesso, um concurso literário – contos e poesia – que culminou com uma noite de autógrafos do livro com os textos "premiados" entre alunos de todo o 1º. e 2º. graus.

Os professores, no entanto, mostravam-se muito cansados. Além do descontentamento em relação ao salário, na medida em que compreenderam melhor o trabalho a ser realizado foram sentindo também sua densidade, principalmente naquilo que a leitura de textos dos alunos exigia. Tomaram, então, a iniciativa de se reunirem para discutir os rumos do trabalho, sem a participação da coordenadora de área. Suas conclusões revelaram que todos os professores acreditavam no projeto e seus princípios, mas precisavam de alternativas viáveis para o desgaste resultante do excesso de trabalho, a par da falta de condições adequadas que deveriam ser oferecidas por aquela escola.

O ano de 1990 se iniciou mais tranquilo. A experiência anterior possibilitou melhor organização já no início. Os professores organizaram listas de livros para doações à biblioteca de classe, a fim de evitar os problemas de perda e devolução ao final do ano. Sistematizou-se também um trabalho de divulgação dos livros lidos na biblioteca de classe, por meio de "chamadas" no mural da classe e da escola, as quais serviam para orientação dos "indecisos" e, juntamente aos depoimentos orais e escritos, caracterizavam o estimulante circuito de leitura.

A produção de textos também pôde ser mais bem cuidada. Foram retomadas as atenções com as condições de produção, o sentido do "rascunho" e a troca com os colegas, antes da versão final, como forma de propiciar interlocução real com outros leitores, além do professor.

Quanto à análise linguística e reestruturação de textos, muitos problemas ainda persistiam, apesar dos avanços. É nessa prática que os problemas se tornam mais agudos, uma vez que, mais acentuadamente do que nas outras, nela se fazem

revelar os vícios das práticas tradicionais do ensino da língua centrada no "gramatiquismo".

Optei, então, por retomar, com os professores, a história da produção de nosso projeto e de seu significado. O ano de 1988 caracterizou-se por uma fase de adaptação ao novo tipo de trabalho e, por isso, muitas concessões puderam ser feitas. Em 1989, enfatizamos a consolidação do projeto, como meta a ser atingida. Elegemos 1990 como o ano de aprofundamento e da busca de autonomia do professor. Propus-lhes que refletissem sobre seu processo de transformação profissional nesses dois anos e sobre nosso trabalho conjunto, sempre conflituoso. Expus-lhes minhas reflexões sobre todo esse processo e os caminhos que eu vislumbrava. Vinha dizendo e propondo muitas coisas novas e várias delas precisavam ser constantemente retomadas, uma vez que só passavam a fazer sentido para os professores, se pudessem estar relacionadas com vivências pessoais de sala de aula. Percebi que pouco efeito surtiam minhas tentativas de oferecer tudo de uma só vez. Não só eles como eu também crescemos muito nesse tempo de convívio. E dessa aprendizagem resultou a terceira versão escrita de nosso projeto que, com algumas alterações e aprofundamentos, compõe a segunda parte deste texto.

Com o desenrolar desse trabalho de coordenação de área, pude ir percebendo sua importância e como poderia ser esta uma solução para a formação em serviço. Concomitantemente, passei a lecionar, em 1988, no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) de Campinas. A prática da formação em serviço foi me ensinando também a refletir e tomar decisões em relação à formação básica do professor – principalmente do nível I do 1º. grau. O que, como e para que ensinar a esses alunos de curso de magistério em nível de 2º. grau? O que precisariam saber, em termos de conceitos básicos, para poderem atuar como professores e continuar sua formação em serviço? Até que ponto a formação do professor repercute no trabalho prático, no sentido não apenas do aprendizado de conteúdos de ensino, mas também da compreensão dos conceitos básicos da disciplina, em especial do papel no âmbito das práticas escolares em sua relação com a manutenção ou transformação dos sistemas de signos e, portanto, da organização das relações sociais? Que leis regem a organização do conhecimento a ser aprendido na escola? Quais concepção de linguagem e as práticas dela decorrentes que seriam viáveis para a organização de um projeto de ensino que vise à ruptura com a alienação linguística e cultural?

Essas instigantes questões levaram-me à sistematização de uma proposta de trabalho em que busco conciliar uma reflexão sobre os estudos a respeito do ensino de Português com aspectos fundamentais – teóricos e práticos – que possam auxiliar o professor no seu trabalho de sala de aula e o futuro professor no seu processo de formação básica específica.

Gostaria de ressaltar que, apesar de estar me referindo a uma experiência desenvolvida em uma escola particular, esse tipo de trabalho pode perfeitamente ser realizado em escolas públicas (como venho fazendo, como professora). A grande diferença talvez não esteja no "nível dos alunos", mas na falta de acompanhamento e trabalho em equipe que essa escola, apesar de todas as dificuldades, ainda propicia aos professores.

Por fim, é fundamental lembrar que não se trata de um "método alternativo" para se ensinar o mesmo conteúdo porque os alunos vêm apresentando dificuldades de aprendizagem. Trata-se de mudança em *por qué e para qué*, as quais articulam outros *o qué e como* ensinar/aprender Português. Ou seja, uma proposta de formação de professores (no ensino regular ou em serviço) implica a produção de uma proposta de ensino, a partir de um projeto produzido coletivamente.

II – EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E ENSINO DE PORTUGUÊS

Eis o grande desafio histórico que nos propusemos: mudar o ensino de Português. Mas por que mudar?

Não existe um "jeito" de ensinar – Português ou qualquer outra disciplina – que esteja desvinculado do contexto histórico-político-social. Como instituição social, a escola se relaciona intimamente com as demais instituições e com as formas de organização social que as engendram.

Alguns exemplos recentes, no caso brasileiro, possibilitam perceber melhor essas relações. A Lei 5.692/1971, elaborada durante o governo militar ditatorial pós-64, propunha um modelo de educação e ensino em consonância com os anseios políticos e econômicos de alinhamento do Brasil ao capitalismo internacional. Era por isso marcada por uma visão tecnicista (nos moldes norte-americanos) que enfatizava a necessidade de formação, a curto prazo, de mão-de-obra especializada, resultando na criação dos cursos profissionalizantes de 2º. grau e as licenciaturas curtas no 3º. grau (ensino superior).

Com a "abertura política" do país, a partir de final da década de 1970, a sociedade civil começou a se organizar para repensar o projeto de nação que correspondesse aos interesses da maioria dos cidadãos. Na educação, os efeitos dessa "distensão lenta e gradual" também se fazem sentir. Começaram a ser colocados os problemas do fracasso, repetência e evasão escolar, da baixa qualidade do ensino, das condições precárias de trabalho e formação dos professores. Dessa vez, de outro prisma – com base em análises políticas e sociológicas – a fim de se denunciar a ineficiência do sistema educacional fruto de uma política autoritária.

Articuladamente às denúncias, começaram a se buscar alternativas teóricas de análise e atuação. Um marco nessa discussão foi o Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, em 1978. Aí prevaleceram as críticas à pe-

dagogia oficial e se discutiu uma nova visão dos problemas educacionais, que avançava em relação às teorias crítico-reprodutivistas, em moda na década de 1970, principalmente, no Brasil. A "pedagogia histórico-crítica", decorrente dessa movimentação, propõe discutir a ação dialética entre educação e sociedade e a especificidade da escola (como uma das modalidades de educação), que deve ser defendida como elemento necessário ao desenvolvimento cultural. Baseada em uma análise "crítico-dialética" de cunho sociológico-filosófico, essa tendência propõe a entender a educação (em sua determinação relativa) no movimento histórico de transformação da sociedade.³

Também os estudos na área da linguagem começaram a mostrar outras faces, premidos pelas necessidades históricas e políticas. Esses estudos foram apontando os problemas contidos na legislação em vigor. Em São Paulo, os *Guias Curriculares*, decorrentes da Lei 5.692/71 norteavam-se por uma orientação comportamentalista (em termos de aprendizagem), apresentando também uma preocupação com a operacionalização dos objetivos como parte de uma visão empiricista do ensino. Proliferaram os livros didáticos, e seu uso se generalizou, passando a fazer parte inerente da vida escolar.

Em Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (denominação corrente nos *Guias Curriculares*), baseando-se nas teorias linguísticas centrados no Estruturalismo, então em voga nos meios acadêmicos, os *Guias* pressupunham a língua como algo pronto, uno e acabado, um sistema de formas sujeito a normas e sem história. À escola cabia transmitir essa língua, objetivando a "aquisição de comportamentos de língua e pensamento". Excluíam, assim, a participação do sujeito falante/escrevente - ouvinte/leitor e a concretude da interação verbal, homogeneizando as diferenças linguísticas, estéticas e sociais. Estabeleciam-se discriminações embasadas nas teorias do déficit e da carência social e linguística. E em todos os níveis de ensino se passou a ouvir que os alunos não sabiam mais ler e escrever.

Timidamente, a princípio, começaram a se articular novas propostas para o ensino de Português, orientadas por outros pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos. Apesar de geradas com o objetivo de enfrentar problemas práticos, essas propostas – especialmente a do prof. Geraldi – nem sempre se restringiram a meras "alternativas" para resolver as dificuldades de aprendizagem de alunos "carentes" e "incapazes" de aprender a língua pelo "método tradicional", pois diziam respeito à busca de caminhos para a nação, ao ensino que se quer para todos os brasileiros.

Digamos, então, que, a partir da década de 1980, no Brasil, as reflexões sobre o ensino da língua passaram a se orientar por perspectivas centradas no construtivismo piagetiano e no interacionismo linguístico, com base em pressupostos teóricos, respectivamente, de J. Piaget, E. Ferreiro e L. S. Vygotsky, M.

Bakhtin, entre outros. Em torno dessas contribuições foram sendo pensadas as propostas para o ensino de Português que vêm norteando nosso trabalho. Apesar de se situarem no contexto das mudanças em educação, essas propostas, foram assumindo feições peculiares, que, em alguns caminhos da prática de ensino, parecem se distanciar das concepções teóricas da pedagogia histórico-crítica. De uma forma geral, poderíamos adiantar que as diferenças se concentram não na assunção de uma perspectiva crítico-dialética, mas, talvez, no que significa, em relação às bases epistemológicas, a especificidade da escola e sua função social.

Essas feições peculiares é o que tentarei mostrar nos tópicos seguintes.

III – CONHECIMENTO, LINGUAGEM E ENSINO

Como instituição responsável pela circulação e atuação de ideologias e instituição legislativa e executiva na produção de relações significativas, a escola tem contribuído para que o produto do conhecimento se torne mercadoria, cujo valor (de troca) é condicionado por seu valor de uso. E o caráter mesmo de instituição lhe confere a responsabilidade de guarda dessa mercadoria, por meio: "a) do controle do código ou códigos das modalidades de codificação; b) do controle dos canais, isto é, das modalidades de circulação das mensagens; e c) do controle das modalidades de decodificação e interpretação"⁴:

Se levarmos em conta que:

Discurso, sistema de signos e práticas significativas de todos os tipos, do cinema e televisão à ficção e às linguagens das ciências naturais, produzem efeitos, condicionam formas de consciência e inconsciência, que estão estreitamente relacionadas com a manutenção ou transformação de nossos sistemas de poder existentes⁵,

podemos pensar também que a escola, por meio da circulação e consumo de bens culturais, ou seja, enquanto intenciona ensinar algo a alguém e o faz por meio de sistemas de signos verbais e não verbais, pode acabar por excluir o professor e o aluno do processo de produção da linguagem (e, portanto, do conhecimento), uma vez que tende a operar com o "funcionamento conforme" e o consenso da evidência.⁶

Muitas tendências pedagógicas inovadoras, ainda que propugnando a participação ativa do aluno ou a utilização de modernos recursos adaptados às necessidades dos "novos tempos", não deixam de se basear nesse "funcionamento conforme" da linguagem e consistem muito mais no uso de produtos já existentes, sem se reportar aos processos de trabalho que geraram tais produtos, sua história, enfim, que são também possibilidades presentes e futuras.

Dessas colocações, podemos subtrair um aspecto daquelas "feições particulares". A especificidade da escola, nesta proposta, não se restringe à "transmissão do saber elaborado". Ela se caracteriza pelo reconhecimento da historicidade do conhecimento e da linguagem e, portanto, de seu caráter de provisoriade e incompletude. Não se descarta a transmissão da tradição e da informação, mas o objetivo se concentra na tensão constante entre reprodução e produção do novo, que pressupõe problematização e elaboração das obviedades por parte de sujeitos sócio-históricos (professores e alunos).

A primeira grande mudança está na resposta que podemos dar à questão: para que e por que ensinamos o que ensinamos e para que e por que as crianças aprendem o que aprendem? Nesses *para qué* e *porqué* é que se podem buscar o como, o quê, quando etc. Trata-se, portanto, de uma articulação epistemológica (que envolve objetivos, métodos, conteúdos, avaliação) que nos remete a reflexões sobre as relações entre linguagem e conhecimento.

Geraldi⁷ aponta, fundamentalmente, três concepções de linguagem e sua relação com o ensino de Português:

a) a *linguagem é expressão do pensamento*: esta concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;

b) a *linguagem é instrumento de comunicação*: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;

c) a *linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Grosso modo, estas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionalismo; c) a linguística da enunciação.

Diferentemente dos *Guias curriculares*, nesta proposta de ensino de Português concebe-se a linguagem como uma forma de interação. A linguagem não é uma atividade escolar, mas um trabalho histórico e social, um processo coletivo de produção da linguagem e dos sujeitos: "Nesse sentido, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode estabelecer as regras de tal jogo."⁸

Essa concepção implica "uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos."⁹ e mais importante se torna, ainda, quando pensamos que o conhecimento "escolar" (como, de resto, qualquer outro conhecimento) é constituído pela linguagem. Por isso, com ela relacionam-se todas as práticas escolares e todas as disciplinas/áreas de estudo. A linguagem, como atividade constitutiva e quase-estruturante do mundo, é, na sua manifestação verbal, principalmente, também constituinte de todas as atividades escolares.

Para ser mais clara, a linguagem é mediadora/ação em todas as disciplinas que "compartimentalizam" o conhecimento na escola. Em Português, além de mediadora/ação, a linguagem assume também o caráter de conteúdo de ensino, selecionado com base em sua condição também de objeto de estudo. Mas, em ambos os casos, o conhecimento não é algo pronto e acabado; é um processo/produto de trabalho conjunto de produção, mediado pela linguagem. Por isso, parece incoerente estudar e tematizar a linguagem na perspectiva do interacionismo linguístico, mas praticá-la diferentemente na sala de aula, seja em Português, seja em outras disciplinas. Vale lembrar aqui os procedimentos da escola tradicional

que transforma categorias históricas e mutáveis em verdades prontas e o processo interlocutivo em sistema de comunicação no sentido da transmissão dessas verdades prontas, de um emissor para um receptor. Anulam-se, assim, os sujeitos professor e aluno, e a escola deixa de fazer ciência como tentativa de explicação do mundo, permanecendo no nível da mera constatação. Desfazendo-se a relação de interação, a situação de ensino-aprendizagem perde sentido: de tanto repetir as mesmas coisas, o professor "desaprende"; por já saber que o professor já sabe e que a escola já lhe disse, o aluno não tem o que dizer, porque não tem POR QUE dizer."¹⁰

Se aceitamos que o conhecimento é produzido também por meio da linguagem, não podemos pensar na função da escola como mera reprodutora/transmissora de conhecimentos. Também como processo de trabalho histórico, o conhecimento é produzido no jogo das interações de sala de aula. "É nesse jogo (...) que vão se processando, que vão se elaborando as representações de funções e papéis

sociais pelas crianças. É nesse jogo, também, que o conhecimento se constrói. A interação é, assim, constitutiva da atividade mental e de conhecimento.¹¹

IV – IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

A) ESPECIFICIDADE DO ENSINO DE PORTUGUÊS

O que vem sendo apresentado até aqui poderia, guardadas as devidas proporções, ser pensado para todas as disciplinas escolares. Todas elas se baseiam na linguagem, e em particular na verbal, como mediadora por excelência para a realização de seus objetivos didáticos.

Em Matemática, História, Geografia, Ciências etc., lê-se e escreve-se. É por essa via que se ensinam e se aprendem os conteúdos escolares. A ênfase, no entanto, tem recaído sobre esses conteúdos, como se eles não "dependessem" da linguagem, com se se erigissem como autônomos em relação às suas condições de produção, circulação, recepção, como se fossem a-históricos e não se constituíssem como discurso de um sujeito histórico para outro(s), com certas finalidades e em certas situações. Enfim, como se o discurso/texto *não* fosse um lugar de constituição de significados e do sujeito.

Nos últimos anos, têm se produzido pesquisas e reflexões, mostrando o caráter ideológico dessa pretensa neutralidade dos conteúdos de ensino, principalmente na área das ciências humanas. Alguns avanços desse tipo vêm chegando às escolas, e alguns professores dessas disciplinas vêm se desprendendo do livro didático, adotando uma postura mais crítica em relação aos ditos "conteúdos oficiais".

Inicia-se, assim, uma nova tendência de se abordarem os textos, em todas as disciplinas, numa perspectiva mais crítica. E para nós, professores de Português, coloca-se uma "nova" questão: se todas as disciplinas podem e devem *trabalhar com textos*, selecionando-os de acordo com os conceitos e conteúdos específicos, com que textos trabalhariam os professores de Português? Haveria um conteúdo específico a ser trabalhado nos textos em Português? Qual? Ou Português seria uma disciplina "instrumental", que ensinaria a ler e a escrever, intransitivamente, ou a serviço dos conteúdos das demais disciplinas? Ou caberia a Português o trabalho com os textos de ficção, apenas? Ou, ainda, os conteúdos dos textos dependeriam do interesse dos alunos no momento?

Essas são algumas das dúvidas que se colocam quando da construção de uma prática sem livro didático, quando queremos pensar por outro lugar o ensino de Português. Penso, porém, que devemos deslocar o eixo da discussão do conteúdo dos textos, uma vez que "conteúdo" tem sido usado em oposição à "forma". No entanto, pela concepção de linguagem que vimos adotando, essa oposição/distinção não faz sentido.

Obviamente, esses problemas não dizem respeito apenas a uma disciplina, mas à divisão escolar do conhecimento que precisa ser repensada, em função de uma "bandeira", meio "nebulosa", de que tanto se fala atualmente: a da integração e interdisciplinaridade, como forma de recuperação da visão de totalidade. Ainda estamos longe disso, e o que se vê é uma busca de auxílio mútuo entre os professores em projetos, de novo, episódicos. Às vezes, é um tema comum que une o trabalho dos professores de diferentes disciplinas; outras vezes, é uma disciplina que se coloca como "carro-chefe" a conduzir outras. De qualquer maneira, a sensação maior é a da falta de um projeto mais amplo que organize a produção de um caminho de unidade (e não de uniformidade), na diversidade dos vários componentes curriculares. Em outras palavras, identificar e respeitar a especificidade de cada disciplina, no conjunto de um projeto educacional em que as diferenças são fundamentais.

Enquanto isso não acontece, resta, para nós, pensarmos sobre um primeiro problema: qual a especificidade do ensino de Português?

Para começar: produzir conhecimentos *de, com e sobre* a linguagem, em particular na sua manifestação verbal escrita. Em outras palavras: eleger o *texto* como *objeto de estudo* (e não "instrumento") a partir do qual se selecionam os objetivos, conteúdos, métodos de ensino e formas de avaliação, em Português; desfazer a dicotomia forma X conteúdo. Não se trata de pensar apenas sobre quais temas e conteúdo deveriam versar os textos da disciplina Português; os critérios de seleção baseiam-se na clareza quanto à especificidade fundante citada acima.

B) O TEXTO E SUAS DIFERENTES CONFIGURAÇÕES

1 - Texto, leitura e escrita

O ensino de Português, em todos os níveis, tem um objetivo principal: ensinar a ouvir, ler, falar e escrever TEXTOS. E neste último termo se funda a diferença e a especificidade. O ensino de Português deve se basear no texto (como objeto de estudo), e em particular no verbal (oral ou escrito), como lugar privilegiado onde ocorre o processo de produção de significados e de constituição dos sujeitos. Entende-se aqui *texto como um enunciado que constitui um todo unificado e coerente, em determinada situação e com certas finalidades: um processo/produto de trabalho coletivo de construção de significações*.¹²

Um texto pode ser constituído por uma palavra, uma frase ou uma sequência de frases. O que define um texto não é sua extensão, mas o fato de que ele representa uma unidade de sentido. Assim, o conjunto de frases que forma o texto só constitui um texto porque utilizado por um falante/escrivente para se dirigir a um ouvinte/leitor, num certa situação e com certas finalidades. Ou seja, só é

possível dizer que um conjunto de frases é um texto, se esse conjunto de frases mantém relações entre si e com a situação em que são produzidas.

Os procedimentos gramaticais, por si só, também não garantem essa unidade. O que dá unidade e coerência ao texto é o modo como se organizam as diversas construções que orientam o sentido, dadas certas condições, para uma mesma direção, de acordo com os propósitos e opções que presidem sua produção.¹³

Dessa perspectiva, o sentido de um texto não está pronto, mas se produz no jogo das interações. Trata-se de um processo/produto (ou melhor, de um produto sempre em processo) de coautoria, de co-produção de significados entre quem diz/escreve e quem lê/ouve, mediado pelo texto, enquanto objeto.

OUVIR/LER é, então, estabelecer um diálogo com o autor por meio do texto; é um processo de reprodução/produção constante de significados. É buscar nas pistas do texto os propósitos e opções (do texto e não do autor) que o constituem, o que o caracteriza com *este texto*, o que constitui sua especificidade e a previsão de sentidos possíveis. Implica, portanto, uma atitude de participação crítica e ativa do leitor que, com sua história de leitura, aliada à história de leitura do texto, irá determinar maior ou menor grau de profundidade na relação leitor/texto.

FALAR/ESCREVER é buscar interlocutores, é produzir significados e não apenas preencher um espaço vazio para agradar ao professor e ser aprovado. É articular opções (temas e procedimentos), para propor a partilha de conhecimentos lingüísticos e de mundo do autor. Responde, portanto, a uma necessidade interna (e social) de organização de uma visão de mundo.

Podemos chamar os processos de ouvir, ler, falar e escrever, enquanto produção de significados, de processos de produção e interpretação de textos que ocorrem na interação. Produzir e interpretar um texto não se confunde com elaborar/seguir ou responder a roteiros e perguntas. É preciso buscar o princípio de interpretabilidade do texto, que lhe garante constituir-se como unidade de sentido, considerando-se para isso as dimensões discursivas (pragmática), semântica e metalingüística da linguagem.

Interpretar, em sentido amplo, é isso: relacionar as expressões a uma situação de fato, na dimensão discursiva ou pragmática da linguagem (ou seja, considerando as condições da situação contextual que contribuem para que se dê à expressão o seu sentido, em vez de se fixar exclusivamente em seu sentido literal.¹⁴

Mas só os aspectos da situação imediata são insuficientes para a interpretação. É necessário, também, levar em conta o sistema de referências culturais com base no qual se podem relacionar e interpretar palavras e expressões de uma determinada língua, representando a realidade de uma cultura.

Considera-se aqui um dos aspectos da dimensão semântica da linguagem: "(...) o modo pelo qual na linguagem se representa e se organiza a realidade, para que possamos falar dela."⁵

Ao serem produzidas, no entanto, as expressões obedecem a certas "regras" de construção e conversação. E nesse sentido:

Seguir uma regra não é o mesmo que "respeitar a gramática" do falante culto. (...) Seguir uma regra não é parte de um sistema de etiquetas: é um processo sistemático dos falantes que, em uma comunidade lingüística, "jogam" entre si o mesmo jogo da linguagem. Não é procedimento de uma única pessoa, uma única vez, em uma única ocasião, segue-se uma orientação instituída na prática, sempre que haja, na construção das expressões, um uso constante e sistemático dos mesmos recursos expressivos para levar a determinados entendimentos. E essa é a dimensão gramatical da linguagem (em sentido amplo)."⁶

2 - A configuração textual

O que faz com que um escrito se caracterize como *este texto*? O que seriam unidade e coerência que, em determinada situação discursiva, organizam as diversidades de textos e orientam o sentido para uma mesma direção?

Os estudos sobre texto vêm tratando dos conceitos de coesão e coerência, como fundamentais para a compreensão do que seja um texto. Deixando de lado as discussões teóricas em relação à terminologia e as conceituações, tomemos como referência algumas reflexões que podem nos ser úteis.

De acordo com Koch & Travaglia ⁷,

(...) a coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura de seqüência lingüística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização seqüencial do texto. É nitidamente sintática e gramatical, mas é também semântica (...). A coesão é, então, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento preposicional.

Os mecanismos de coesão, por si só, não garantem a interpretabilidade de um texto. A coerência, por se constituir na interlocução,

(...) teria a ver com a "boa formação" do texto, mas num sentido que não tem nada a ver com qualquer idéia assemelhada à noção de gramaticalidade usada no nível da frase (...) seria a possi-

bilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. Essa unidade é sempre apresentada como uma unidade de sentido no texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é, referente ao texto como um todo.⁷

Nesse sentido, a coesão é determinada pela coerência, e os diferentes tipos de texto apresentam "diferentes modos de dar pistas, na superfície, para chegar ao sentido global e detectar sua coerência."¹⁸

Mesmo sem coesão aparente, muitos textos podem apresentar coerência. Em outros, aparecem índices de sequências formais, mas falta coerência.

Vejamos alguns exemplos.

CORTE¹⁹

Maria Amélia Mello

(O dia segue normal. Arruma-se a casa. Limpa-se em volta. Cumprimenta-se os vizinhos. Almoça-se ao meio-dia. Ouve-se rádio à tarde. Lá pelas 5 horas, inicia-se o sempre.)

Nesse texto, apesar da aparente falta de elementos coesivos, a coerência se garante pelo título e pela frase inicial que anuncia o tom da rotina marcada na sequência.

De maneira semelhante, poder-se-ia pensar sobre a relação entre coesão e coerência neste poema de Adélia Prado:

SOLAR

Minha mãe cozinhava exatamente:
arroz, feijão-roxinho, molho de batatinhas. Mas cantava.²⁰

Vejamos agora um outro texto, escrito em sala de aula, por um aluno de 2ª série de uma escola de Campinas, em março de 1990.

O ENGANO DE SEGUNDA-FEIRA, DO DIA DO AZAR
Hoje é segunda-feira um dia que tem muito sol, muita alegria e a volta as aulas. Mas também outras pessoas, como o Garfield que detesta segunda-feira.
Um dia um coelho ecotrou um macaco, e eles fizeram amizade, foram na escola juntos.
Trriinn!!!, deu a horã do recreio, e eles foram juntos, foi quando o macaco foi sentar numa pedra para comer uma banana, foi quando o coelho pregoulhe uma paliada no seu rabo que ele disse:
Uuuuaaaiiii!!! a agora eu lembro foi aquele o coelho que eu pucheí as orelhas.

A este último texto parece faltar a unidade de sentido e nos propõe a questão: afinal, o que o autor queria dizer? Percebe-se, no entanto, a preocupação do autor em marcar a relação de elementos e estruturas linguísticas, mostrando, inclusive, conhecer as convenções em uso quanto a estrutura de texto narrativo, sinais de pontuação, distinção narrador/personagem etc.

Coesão e coerência não são características "inatas" ao texto. Seus diferentes tipos e graus se produzem no processo de interpretação. O texto oferece pistas, mas seu sentido depende também da situação de interlocução, considerando-se aquelas dimensões da linguagem e, portanto, as condições de produção e leitura do texto.

No miniconto e no poema citados anteriormente, a coerência pode ser construída (dependendo do leitor) pelo tópico/título (do ponto de vista interno) e também em relação aos objetivos do texto. Trata-se de textos que se apresentam como pertencentes a um tipo – literários – e publicados em determinado tipo de veículo, supondo-se determinado tipo de leitor a quem o autor se dirige em determinadas condições de produção e de leitura.

O terceiro texto, produzido em sala de aula, decorreu de uma proposta de paráfrase de uma história lida e discutida pelos alunos. O objetivo da paráfrase era avaliar o nível de compreensão da leitura de textos narrativos. Percebe-se que o aluno hesitou entre contar o que leu e entendeu e acrescentar informações de sua imaginação. Como teriam ocorrido as condições de produção? A discussão prévia e a proposta da professora foram orientadas com clareza? O aluno compreendeu o texto lido, ou não compreendeu a atividade que se esperava? Como lidou com as imagens do leitor? E com a relação entre opções e objetivos desse texto no âmbito da escola?

Além dessas questões, existem outras importantes para uma reflexão sobre a relação entre unidade de sentido do texto e sua interpretabilidade. *Como* dizer o *que* quero, para atingir os *objetivos* que tenho, nas *condições* que tenho e *como* ler o *que* se queria dizer, para atingir os *objetivos* que se imaginam possíveis, nas *condições* que se supõem, tudo isso envolve também os conhecimentos que se vão produzindo sobre as diversas *configurações* do texto.

Utilizo aqui o termo "configuração" para significar o processo de articulação entre opções (temas e procedimentos) e propósitos que presidem a produção e leitura do texto em determinada situação discursiva. A tipologia tripartite tradicional (narração, descrição, dissertação) parece ser insuficiente para dar conta do movimento histórico de constituição das diferentes configurações textuais. Também essa tripartição se constituiu historicamente: relaciona-se com a Retórica, como a concebiam os gregos, principalmente, e chega à sala de aula pela via das "vulgatas" escolares.

Nos manuais didáticos, costuma-se encontrar uma definição de cada tipo de texto, acompanhada dos procedimentos e técnicas que lhe são próprias e alguns modelos "exemplares". Não se leva em conta que a tipologização é uma construção teórica exterior à escola – a partir das leituras que fizeram determinados estudiosos, com base no material conhecido até sua época. A teoria problematiza práticas conhecidas e promove outras. Os estudos sobre texto, teoricamente, não se dão de outra forma. Tratando da análise dos usos da linguagem em escritos "eleitos" como textos, os estudos nessa área (principalmente com as contribuições da Análise do Discurso) vêm enfatizando os processos de constituição dos textos a partir de necessidades históricas. O modo, por exemplo, de contar uma história e o ato de contar não significam, hoje, o mesmo que para os antigos.²¹ Reflexões semelhantes nos são propostas por Lukács, que discute a relação entre narrar e descrever, do ponto de vista da necessidade social de determinado estilo.²²

De modo geral, poderíamos pensar que os três tipos clássicos de texto se relacionam com três modos de apreensão/explicação do real: recuperação do movimento; percepção de seres e objetos pelos sentidos; e questionamento e argumentação sobre fatos e ideias. De qualquer maneira, o ponto de vista do sujeito nunca está dissociado dessas formas de apreensão/explicação do real. Tanto que pode-se narrar, descrever ou questionar um fato de diferentes maneiras e com diferentes objetivos e efeitos. A realidade objetiva é sempre uma produção pela via do pensamento para buscar explicações e transformações. Em sala de aula podemos encontrar um exemplo da impossibilidade de absoluta objetividade. Contada ou lida uma história, cada aluno, ao "contá-la com suas próprias palavras", realçará o que lhe chamou mais a atenção, selecionará vocábulos equivalentes dentre os que conhece etc. A não ser que se trate de cópia, não haverá duas paráfrases totalmente idênticas.

Também não é possível apenas "recuperar o movimento", por meio da narração, sem considerar que interajam aí elementos descritivos ou opinativos/argumentativos. A pureza de tipos e técnicas adequadas só existe nas "gramáticas normativas de textos" que a escola pretende ensinar. (Talvez até baseada no mito de que primeiro é preciso aprender o "certo", para depois ter o direito de "errar" e inventar.) O que caracteriza cada configuração textual é, portanto, a articulação dos diferentes aspectos que constituem o PROJETO do texto.

O mesmo ponto de vista analítico e metodológico pode ser aplicado à reflexão sobre outros tipos de texto. Não existe uma única maneira de produzir um editorial, um artigo ou uma reportagem de jornal. Assim como não existe o jeito "certo" de se fazer uma poesia, um romance, um conto, uma crônica. Estão soltos por aí infinitos textos a desmentir toda a "teoria" que se ensina na escola. Talvez valesse mais a pena (uma vez que pouco se lê e se conhece a respeito dos

textos que vêm sendo produzidos e desafiando as normas) trabalhar na escola com a prudência e sabedoria do "pode ser", em vez da inverossímil certeza e imutabilidade do "é".

A interpretabilidade de um texto está também condicionada à "frequência de leitura", à produção de uma história de leitura do sujeito que busca no conhecimento das diferentes configurações (históricas) suas opções e efeitos. Só se pode *optar* pelo que se conhece. A criança, na sua relação com o mundo, vai produzindo diferentes modos de contar, descrever, opinar e persuadir, distinguindo, intuitivamente, quais são os mais adequados para os efeitos que deseja. O trabalho da escola está em tornar consciente o que já se sabe, para elaborar novos conceitos e possibilidades de outros significados. Nesse sentido, não existe processo real de leitura e escrita que não pressuponha, como prazer de descobrir e criar, a análise e reflexão sobre o texto como um todo (a sua configuração), ou seja, sobre a função constitutiva da linguagem.

C) ESPECIFICIDADE E DIVERSIDADE NO TRABALHO COM TEXTOS

Ler e escrever que textos? A noção de *configuração textual* implica pensar que não há restrição no que diz respeito à seleção de textos para serem trabalhados em Português. Se tratado como obra de linguagem, qualquer texto é importante para se atingirem nossos objetivos, e não existem, por princípio, bons ou maus textos. A questão que importa discutir me parece ser a dos critérios de seleção dos textos. Já ouvi de vários professores que chegam à sala de aula e perguntam a seus alunos sobre o que gostariam de discutir, ou aproveitam o assunto já em discussão entre os alunos para selecionar textos ou pedir que tragam para a aula seguinte. Não vejo problema quanto a esse procedimento, em si. O que me preocupa é saber *aonde* se pretende chegar e *para que* se vai trabalhar sempre na dependência do interesse imediato do aluno. Como o professor pode interferir para propiciar o avanço para atingir os objetivos a que a educação e o ensino do Português se propõem?

Trata-se, a meu ver, de se colocar a questão da concepção, execução e avaliação do trabalho de professores e alunos, articulado a um PROJETO. O professor tem de *planejar* seu trabalho, a partir dos interesses e necessidades dos alunos e dos objetivos/conceitos que propõe que o aluno produza por meio de sua interferência crítica.

É o que veremos daqui para a frente.

D) O TEXTO E AS TRÊS PRÁTICAS

O conjunto das práticas – leitura, produção e análise linguística de textos – constitui-se como especificação da atividade global de linguagem na sala de aula. São, por assim dizer, a primeira face "nova" nesse tipo de trabalho e a mais

visível. Encontram-se, no entanto, estreitamente relacionadas com atividades, conceitos e categorias (que serão objeto de discussão nos tópicos seguintes). A não compreensão dessa relação tem levado a grandes equívocos, como pensar que se trata de uma mera questão de método ou estratégia de ensino, como se, trabalhando com essas práticas, já se estivesse mudando o jeito de ensinar Português. O fato é que a mudança no *como fazer* só se torna mudança, se engendrar um novo *o quê*, em decorrência de um *novo para quê e porquê*. A mudança pode começar pelas práticas, mas não se esgota nelas.

De qualquer modo, é necessário não perder de vista que "(...) todo programa de Português se organiza em práticas, e não em conteúdos, uma vez que o conteúdo de Português é a própria língua e esta o aluno já domina na modalidade oral de sua variedade linguística de origem. As práticas de leitura, produção e análise linguística de textos visam a alcançar, em cada série, um objetivo."²³ E que ao final do 1º. grau, pelo menos, o aluno aprenda a ler e produzir textos, no sentido em que vimos discutindo.

Esse objetivo geral para todas as séries se materializa, em cada série, não em diferentes práticas, mas em diferentes níveis de complexidade nas atividades propostas, a fim de se atuar para a produção dos conceitos específicos da disciplina. Isso possibilita ao professor avançar com os alunos além do que se prevê como "nuclear" na série, ou mesmo retomar atividades "nucleares" das séries anteriores, já que as práticas propostas não se definem como pré-requisito em seriação em que a seguinte depende da anterior.

Vejam, então, em que consiste cada uma das práticas, em função do seu ponto de partida e de chegada – o texto – e como se relacionam com o objetivo geral: que o aluno aprenda a ler e a produzir textos. Essas práticas já foram suficientemente descritas ²⁴ em outras ocasiões, por seu autor. Meu objetivo aqui é retomá-las, do ponto de vista do trabalho que efetivamente vimos realizando e das necessidades de explicitação e detalhamento de cada uma delas.

Conforme o que se discutiu neste tópico a respeito do conceito de texto, poderíamos avançar um pouco mais quanto ao objetivo da escola na área de linguagem: oferecer condições para alunos e professores avançarem na compreensão das diferentes configurações textuais, a partir do desenvolvimento de processo de leitura, produção e análise linguística de textos. Este é o grande eixo articulador das três práticas.

Leitura de textos:

Na primeira versão escrita de nosso projeto (1988), afirmava-se que "para tornar a leitura uma atividade natural e efetiva, na escola, é necessário recuperar da prática efetiva e extra-escolar de leitura, as formas de relações dialógicas que um leitor pode ter com um texto". A prática, no entanto, nos

mostrou que, mais do que recuperar essas formas de relações dialógicas, é necessário fazê-las avançar, na mesma medida em que passamos de uma preocupação com a quantidade para com a qualidade da leitura. Num primeiro momento era importante que os alunos lessem; hoje isso, por si só, não satisfaz. E também a "tipologia" de leitura – estudo, prazer, busca de informações, pretexto – pôde ser repensada em seu caráter mais funcional do que didático. De fato, todas as leituras têm de ser prazerosas, analíticas, propiciadoras de novas informações e pretexto para novas elaborações. Em outras palavras, todo processo de leitura (e não de mera decifração) pressupõe identificação de e reflexão *sobre* os aspectos da configuração textual, a apreensão da historicidade de sua constituição assim como da leitura. E isso se pode e se deve aprender na escola, uma vez que, hoje, a leitura não faz parte efetiva da vida cotidiana de nossos alunos.

A chamada leitura-estudo se reveste, nesse sentido, de grande importância. O texto (curto ou longo) para leitura conjunta deve ser escolhido em função dos objetivos da série e da etapa de trabalho (o que não exclui o interesse do aluno) e articulado aos conceitos que se propõe trabalhar. No processo de estudo do texto, o professor coordena a discussão sobre os aspectos que interessam na configuração textuais, sem desprezar, no entanto, tudo aquilo que os alunos possam certamente ter observado, mesmo que não faça parte do planejado pelo professor. Essas observações dos alunos sempre são muito ricas e incentivam leituras complementares (trazidas por eles ou pelo professor), relacionadas ao tema, aos procedimentos etc., assim como pesquisas para buscar informações, resolver dúvidas etc. Mas tudo isso só é possível se se tratar de um texto rico e instigante...

Dependendo da extensão do texto e da duração da atividade, a "leitura-estudo" pode ser entremeada de produção de textos e aulas de "análise linguística". O importante, porém, é que o professor não perca de vista os objetivos propostos e os conceitos com que vem trabalhando. É necessário, então, proceder à síntese desses conceitos, por meio de um texto produzido coletivamente pela classe sob a coordenação do professor. Nesse texto, recuperam-se apenas os conceitos (que devem ser dois ou três de cada vez) e "amarra-se" a discussão e o estudo. Como veremos adiante, são sempre sínteses parciais, mas imprescindíveis para que o trabalho não se perca no *laissez-faire*.

O que se espera com essa atividade de "leitura-estudo" é que o aluno vá, gradativamente, transferindo os procedimentos para a leitura mais informal dos livros da biblioteca de classe e apurando sua percepção e reflexão, tornando-se, enfim, um leitor arguto e exigente. Por isso, a leitura-estudo não exclui o prazer de conhecer e descobrir o que tem (e por quê) esse texto do qual gostamos ou não. Ela supõe o trabalho (e não tarefas parceladas) de produção de novas categorias de análise, ampliando a visão de mundo, por meio das diferentes op-

ções e quebra de modelos que a *diversidade* (de tipos e modalidades) de textos pode oferecer.

Produção de textos:

Esta prática sucede a anterior, que fornece material para a escrita, uma vez que produzir textos é escolher as estratégias configuracionais que recuperem no autor sua condição de sujeito desse processo (histórico) de produção de sentidos.

Na verdade, a produção de textos, na modalidade oral, acontece a todo momento, em uma situação de interação efetiva. Na discussão sobre o texto lido, o professor deve levar em conta, assim como incentivar, essa produção espontânea dos alunos, preocupando-se com que todos participem. Mas não se trata de uma "chamada oral"; só se emite opinião ou se discute sobre aquilo que instiga. Essa produção oral é fundamental pelo seu caráter interativo e por propiciar aos alunos a utilização de uma modalidade que dominam e na qual se sentem mais seguros.

O princípio básico, nessa prática, é que os alunos possam escrever muito e de fato interagir com seus leitores, na interlocução à distância. A quantidade, aliada à diversidade de tipos de textos, deve ser garantida, mesmo que o professor não possa "corrigir" tudo. Isso não significa que o professor não deva interferir criticamente nessa produção (afinal, o que se propõe é o avanço do aluno), nem que o aluno deva "escrever por escrever".

Como as demais, esta prática também se articula aos objetivos da série e do momento letivo. Essa clareza possibilita ao professor avaliar recuos e avanços dos alunos, com mais tranquilidade. Mas não é aconselhável dirigir a produção ostensivamente (como pedir que se utilize "discurso di-reto", "narrador onisciente", "argumentação por exemplificação" etc.), uma vez que, de certo modo, o trabalho na leitura-estudo, se bem coordenado, já orienta essa produção.

As condições de produção de textos desempenham um papel muito importante. Parte-se de um desafio, com base na discussão oral (que o professor *orientou*, mas não dirigiu), e de uma proposta clara, em função dos objetivos: por exemplo, "conte uma história em que..." – no caso de texto narrativo, ou "discuta determinada opinião..." – no caso de texto argumentativo etc. Perguntas do tipo "Você já viveu uma experiência parecida com a do personagem?" ou "O que teria acontecido se...?" têm-se mostrado ineficientes, pois podem induzir o aluno a responder apenas "sim" ou "não" sem, de fato, produzir texto. Também propostas do tipo "Continue a história..." acabam gerando apenas fragmentos de textos, incompreensíveis para um leitor que não tenha participado do processo.

Apresentada a proposta e em "clima" adequado (quem consegue escrever em meio a conversas dos colegas ou a explicações e lembretes do professor?), os alu-

nos pensam no que *querem* escrever e para quem. Só depois passam a escrever. É o primeiro momento da elaboração da sensibilidade. Feita essa primeira versão, no caderno de rascunho, o aluno volta a ler o que escreveu. Como o distanciamento ainda é insuficiente, uma excelente prática é trocar com os colegas, interlocutores privilegiados e muito próximos do universo do aluno.

Depois que todos tiverem terminado, o professor passa a orientar a revisão, anotando na lousa os aspectos que vêm sendo trabalhados em relação à configuração textual. Esses são também os aspectos que o professor irá avaliar quando da sua leitura do texto. Incentiva-se, então, a "autocorreção", após a qual o aluno "passa a limpo" no caderno de textos e compara as versões, para ver o que melhorou e por quê. É preciso ensinar a fazer a revisão, e isso demanda tempo de aula, até que os alunos se habituem a fazê-la e transfiram para todas as atividades de produção de textos.

Análise linguística de textos:

Esta prática também não está desarticulada das demais, nem se reduz a "exercícios gramaticais", no sentido "tradicional". Está centrada na reestruturação de textos e baseia-se nos mesmos objetivos para a série e para o momento letivo.

Na leitura-estudo e produção de textos, o aluno está, de certo modo, fazendo análise da língua; assim como, na prática de análise linguística, o aluno também lê, produz significados, escreve e elabora conceitos.

Ao ler os textos produzidos pelos alunos, o professor deve levar em conta tudo o que foi ensinado a respeito de texto e suas diferentes configurações, sem esquecer que o "texto produzido veicula algo de seu autor e, se não *lido*, não atinge seus próprios fins". Certamente haverá muitos problemas em cada texto, na medida em que seus autores, como sujeitos que são, nunca estão prontos. Mas é necessário selecionar, aqueles aspectos (poucos de cada vez) que serão objeto de trabalho, em função dos objetivos.

A anotação à margem do texto é um recurso muito adequado, pois tem por função propor a reflexão e a descoberta por parte do aluno, sem lhe dar respostas prontas, às quais ele nem prestará atenção, uma vez que o professor já corrigiu por ele. Essas anotações, no entanto, conseguem, quando muito, referir-se aos problemas "microtextuais", como ortografia, concordância etc. Por isso é necessário se abordarem também os elementos "macrotextuais", por meio de comentários objetivos ao final do texto. Em vez de julgamentos (do tipo: "gostei", "bom" etc.) que nada mais são do que formas disfarçadas de se dar "nota" ao texto, ou de fórmulas evasivas (do tipo: "refaça seu texto" etc.), que transferem só ao aluno uma análise que é também do professor, é muito mais útil e proveitoso o *comentário descritivo* que aponta as opções utilizadas pelo aluno e sua relação

com os propósitos da atividade. É, no fundo, a oportunidade de tornar essas opções conscientes para seu autor, de modo que ele possa pensar sobre elas. Se houver necessidade de reestruturação, os caminhos precisam ser indicados com clareza. Para tudo isso, o professor precisa ser um bom leitor e conhecer várias possibilidades, para propor o avanço do aluno, inclusive dos ditos "bons"; estes também têm possibilidade de crescer, de avançar na produção de textos mesmo já escrevam "bem", de experimentar novos vãos e produzir seu estilo.

Durante a leitura dos textos dos alunos, o professor pode ir anotando os problemas e avanços de cada um, na ficha de avaliação, e separando os textos que servirão para o trabalho de reestruturação coletiva. O critério para essa seleção pode ser tanto o dos problemas "médios" apresentados pela classe, como o de um texto considerado "bom" para ver em que ainda se pode avançar. Mas não se atribuem "notas" aos textos.

Antes de devolver os cadernos aos alunos, o professor prepara a aula de reestruturação coletiva, que precede a reestruturação individual (a partir da 3ª. série) ensinando os alunos a fazê-la e oferecendo caminhos, na medida em que os aspectos apontados nos textos dos cadernos são os mesmos que serão trabalhados na lousa, na reestruturação coletiva.

O texto que vai para a lousa pode conter o nome do autor, a quem se pede autorização prévia, e deve, primeiramente, ser *lido* como qualquer outro texto. A leitura e a discussão coletivas já vão apontando características e problemas do texto, da mesma maneira como foi feito na leitura-estudo. De acordo com os objetivos da unidade, elege-se um aspecto novo para ser trabalhado de cada vez, além daqueles que já foram trabalhados nas reestruturações anteriores. O fato de o texto estar inteiro na lousa possibilita aos alunos o distanciamento, inclusive físico, para abordá-lo na totalidade, além dos problemas microestruturais. Esta é a função da reestruturação: trabalhar a configuração do texto (daí que um texto que nem sequer esteja estruturado não serve para essa atividade e deve ser discutido individualmente com o autor).

Na reestruturação coletiva, o professor, "escriba" da classe, vai orientando a discussão dos alunos e registrando suas sugestões na segunda coluna da lousa. (É interessante verificar que, nas sugestões orais, advindas de questões e perguntas que o professor formule, os alunos já vão apresentando frases quase prontas, que cabe ao professor anotar, ainda que seja aconselhável que o professor prepare previamente sua sugestão de reestruturação para uma "emergência".) Muitas vezes será necessário apagar e refazer, o que auxilia o aluno a compreender a importância do "rascunho".

Ao final da reestruturação coletiva, comparam-se as duas versões para se observarem semelhanças e diferenças, bem como os efeitos das alterações. Coor-

denando essa atividade, o professor vai anotando, na terceira coluna da lousa, as alterações que dizem respeito aos conceitos que vinham sendo trabalhados.

O próximo passo é a reestruturação individual, que também precisa re-presentar um desafio para o aluno. Nas primeiras tentativas, é necessário se despende tempo para o aluno aprender a fazer, sem confundir-la com o simples "passar a limpo".

A verificação, pelo professor, desse trabalho do aluno pode ser feita quando da leitura do texto seguinte, no caderno de textos.

Após a reestruturação coletiva e individual, podem-se trabalhar trechos de textos com problemas específicos, ou se fazer uma nova reestruturação, pedindo dessa vez que os alunos tentem fazê-las sozinhos ou em duplas e depois apresentem a versão reestruturada ao professor.

Como já destacado, não se trata de "gramática aplicada ao texto", e também não fazem sentido exercícios "de fixação" isolados do texto, assim como a preocupação com a nomenclatura. Mais importante do que saber os termos ("paráfrase", "conetivo", "concordância" etc.) é refletir sobre os processos e objetos que constituem o conceito nomeado. Nomenclatura é convenção, e conhecê-la não significa ter aprendido o conceito. É preferível não supervalorizá-la, para não se sedimentarem os vícios decorrentes dos comodismos e facilidades que os rótulos oferecem.

Em suma, centrada na reestruturação, a prática de análise linguística se caracteriza por um "estudo gramatical", entendido como o estudo das "regras textuais" que, na modalidade escrita, orientam a organização de todos os elementos da configuração textual; explica diferenças e é útil para ajudar a resolver os problemas que o texto possa conter, assim como apresenta outras possibilidades de produção de novas configurações. Essa prática deve estar a serviço do texto e dos propósitos e opções do aluno, fazendo com que seu texto seja entendido por outros leitores, no sentido de nele se poder ler o que o autor "quis dizer". E "dizer" não significa só o que se fala, mas também a produção de sentido *sobre* o que se fala/escreve. É evidente que, se a reestruturação se tornar um exercício mecânico, se não representar o desafio do novo e não avançar para a produção de novos conceitos, essa atividade se esvazia de sentido e passa a ser chata. É preciso que se coloque a dúvida, para haver processo interativo.

Tudo isso é aprender/ensinar a ler e escrever.

E) AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ainda que de maneira assistemática, a avaliação veio acompanhando as reflexões até aqui. Ela não se constitui como um item à parte no processo de ensino-aprendizagem e diz respeito tanto ao *ensino* quanto à *aprendizagem*, articulando-se ao como, por que, para que, quando, onde, para quem/com quem se dá

esse processo. Por isso, precisa ser pensada como constante e concomitante ao trabalho cotidiano, por meio da observação diária do desenvolvimento do aluno.

A função da avaliação não é "ajustar contas" com o aluno, tomando por base o que ele não sabe e punindo-o por isso. Avaliação aqui é entendida como a possibilidade de, juntos, professor e alunos, refletirem sobre o *processo* de ensino-aprendizagem (e não sobre os produtos), e, se necessário, repensarem seu trabalho em função dos objetivos propostos. Indica, portanto, caminhos para a autonomia de professores e alunos. E, para isso, todos devem ter claras, tanto quanto possível, as "regras do jogo" e seus para quês e porquês.

Ocorrendo concomitantemente às práticas de leitura, produção e análise linguística de textos, a avaliação não pode se restringir a uma prova no final do mês ou do bimestre, nem pode haver um momento privilegiado e estanque para medir as "competências" do aluno. Tampouco é possível pensar em "semana de recuperação" ao final do bimestre ou semestre, como forma de resolver os problemas do aluno. Estes têm de ser trabalhados *no processo*, principalmente por meio do incentivo à auto-correção e à participação efetiva no trabalho.

É importante ressaltar que, desta perspectiva, não há um parâmetro ótimo de rendimento ao qual todos devam chegar e ao mesmo tempo. As diferenças individuais no ritmo de aprendizagem devem ser respeitadas. Mas não para permanecerem como são. A avaliação é um direito do aluno de saber como está, para saber *como avançar*. Esse diagnóstico é sempre individual, e não cabe comparação entre os alunos de uma mesma classe, separando-os em "bons", "médios" e "fracos".

Para esse diagnóstico, as anotações diárias sobre o percurso de cada aluno são registradas na ficha de avaliação, elaborada a partir dos objetivos processuais do bimestre e contemplando os aspectos emocionais/sociais/intelectuais/instrucionais, sem preponderância de uns sobre outros.

O conceito bimestral (necessário, infelizmente) caracteriza-se como mero código (e não "média") a indicar e sintetizar o desenvolvimento do aluno em relação ao bimestre em curso e aos anteriores. Enfim, como um sujeito histórico (que, por isso, avança, ainda que minimamente em relação a outros) em situação escolar, da qual o professor também faz parte.

F) AS ATIVIDADES

(...) quem ensina ou trabalha com a linguagem deve ter muito claro que falar uma língua (usá-la em processos reais de comunicação) não se confunde com trabalhar com a língua (analisar e transformar as expressões em um processo consciente e reflexivo) e muito menos se confunde com falar sobre a língua.²⁵

O processo de produção de conhecimentos, que se dá por meio da linguagem e sobre ela, pressupõe, em sala de aula, a vivência da interação. O procedimento básico privilegiado é "dar a palavra ao aluno", para, a partir daí, sabermos – como professores que dominam outros conhecimentos – os lugares e os momentos de nossa atuação, quer na problematização das interpretações de mundo (e dos textos), quer na forma de produzir essas interpretações (por meio de textos orais e escritos, principalmente). "A aprendizagem da língua é sempre um fato individual, e o professor, respeitando a caminhada de cada um, se constitui não como mera testemunha dessa aprendizagem, mas como orientador –provocador de novas aprendizagens."²⁶

Essas aprendizagens, no entanto, só serão significativas se partirem realmente de situações-problema para o aluno e representarem o desafio de conhecer o novo com base no que ele já domina. Não se trata, no entanto, do novo absoluto, nem da novidade pela novidade. Novo é o que ainda não se conhece; é uma elaboração particular do já conhecido por outros; é sua apreensão. Nesse processo de produção histórica e social não existe um ponto de chegada, o conhecimento pronto e acabado. Também não se trata da hipocrisia de desconsiderarmos o que já se produziu, para a todo momento reinventarmos a roda e o fogo... Novos conhecimentos vão se produzindo na tensão constante entre reprodução e produção, não de forma linear e sucessiva, mas em uma relação dialética. Assim é na vida; assim pode ser na escola.

Os conteúdos curriculares são formas didatizadas e escolarizadas de divisão do conhecimento que a humanidade já produziu e vêm sendo transmitidos e gradativamente banalizados, sem que, habitualmente, se pense em discuti-los e sua historicidade; sem que se explicita sua não neutralidade; sem que se busque compreender a que conceitos, categorias e visão de mundo estão articulados.

De fato, o processo de ensino-aprendizagem visa à produção de conceitos e categorias, para a qual os conteúdos são a face mais visível. No caso do ensino de Português, como afirmado anteriormente, este "se organiza em prática e não em conteúdos, porque o conteúdo de Português é a própria língua e esta o aluno já domina". Trata-se, então, de "praticar a língua", principalmente na modalidade escrita. Mas de que maneira e quais conceitos e categorias as práticas de leitura, produção e análise linguística de texto estarão, ou deveriam estar, desenvolvendo no aluno, para que ele possa ler e escrever da maneira como vimos discutindo aqui? Como o professor pode orientar e provocar novas aprendizagens, considerando-se os sujeitos (professor e alunos) inseridos no jogo de relações intersubjetivas e históricas, em cujo curso ocorre o desenvolvimento sócio-cognitivo e o aprendizado escolar?

Penso que o professor não pode dispensar a consciência das necessidades e objetivos que se propõe, como parte de um grupo, num determinado momento

histórico. Os procedimentos cotidianos para atingi-los podem ser diferentes (mas não divergentes) de professor para professor, mas o caminho metodológico não pode ser uma aventura tresloucada, que despreze o que já se pensou sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Na *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa - CENP/SEE/SP* (p. 23), aponta-se um caminho metodológico com base no qual o processo de ensino-aprendizagem ancora-se em três atividades, que não devem ser vistas de maneira estanque, mas como predominância nos vários momentos do processo. São elas:

a) atividade linguística:

(...) *predominância das atividades de linguagem* – conversas, diálogos, debates, textos de diferentes modalidades e de diferentes tipos num exercício constante de construção e interpretação conjunta, partilhada. Como a linguagem é e deve ser; uma atividade social;

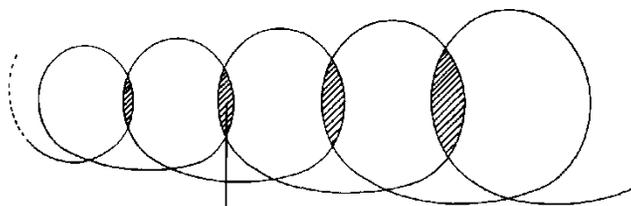
b) atividade epilinguística:

(...) *desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a linguagem*, que já está no próprio processo de aquisição e construção dos objetos linguísticos mas que deve intensificar-se e aprofundar-se na escola;

c) atividade metalinguística:

(...) *a construção conjunta com os alunos* das noções, relações, conceitos com que se opera na teoria do texto e na teoria gramatical para que possam falar sobre a linguagem, pesquisá-la como objeto de estudo e descrição.

Como já destaquei, essas atividades não se caracterizam por uma linearidade mecânica, mas encerram a noção de movimento e de processo. A figura do vórtice pode ajudar a visualizar esse caminho:



ZDP (análise x síntese)

Na intersecção entre o já parcialmente elaborado e o novo, ocorrem a ancoragem e o deslanche; a síntese e a superação. Nesse sentido, podemos pensar as atividades como o caminho metodológico de produção de conceitos ao longo de toda a escolarização (e da vida), como também no interior de cada unidade de

trabalho. E, parafraseando E.P. Thompson, compreendendo esses conceitos muito mais como expectativas do que como regras, portanto formativos e abertos. A ideia de movimento sugerida pela figura tenta dar conta dos aspectos vivos e reais que envolvem o aprendizado da criança e do jovem no jogo das interações, no qual vai se formando a consciência, por meio dos conceitos e categorias (e não só dos conteúdos) que produzimos e que nos constituem.

Em outras palavras, trata-se de pensar a escola e o ensino de Português como espaço onde ocorre a produção sistemática de conhecimentos e de desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança e do jovem. Nesse processo, vão se formando "produtos" provisórios (mas CORRETOS): uma síntese parcial que deslancha novamente o processo a partir de uma situação-problema, em relação com os objetivos, colocada como desafio de raciocinar, de se apropriar dos procedimentos para construir. Um caminho que parte da vivência para o conceito, e isso exige tempo, exige exposição aos fatos (da língua), operação e reflexão sobre eles para se formularem conclusões. Exige um conhecimento mínimo do que acontece na mente da criança em relação aos conceitos que estão sendo trabalhados, para que o professor possa graduar e sequenciar as atividades e evitar angústias com o aparente fracasso, quando pensa que o aluno não aprendeu depois de tanto esforço para lhe ensinar. Exige que o professor conheça o objeto de estudo e possa selecionar conteúdos de ensino, para que não confunda produção sistemática com os tradicionais exercícios de fixação, que, muitas vezes, nada mais são do que medição de respostas a estímulos dados e nada têm a ver com a perspectiva do interacionismo linguístico. A "fixação" é a própria aprendizagem, que vai se realizando pela participação no processo, desde que o caminho e os objetivos estejam claros para professor e alunos, pelo menos.

Método indutivo?, perguntariam alguns. Certamente, não, pois como diria J. Joyce, "quando se sai, nunca se sabe quais os riscos", ainda que se tenha traçado o roteiro de viagem e se saiba aonde se quer chegar. Não se trata de espontaneísmo pedagógico, mas também não é possível prever tudo em todos os momentos. Caso contrário, estaríamos diante de um treinamento, em que o passo anterior determina e prepara o seguinte, e o que estiver fora do comportamento previsto é desvio, obrigando a recomeçar. (Daí a necessidade de estarmos, constantemente, professores e alunos, avaliando e replanejando para ver – e agir – a que distância estamos – e por quê – do que foi planejado; ou ainda, se não se trata de mudar os objetivos com base na realidade.)

Volto a insistir. É preciso planejar, mas a riqueza da interação nem sempre se subordina a sistemas previamente determinados:

(...) transformar a sala de aula num lugar de interação é aceitar a contribuição do aluno, pensando por que ele está pensando o que pensa e não dizer que está errado. Quando se produz

um sentido diferente, é preciso se aceitarem os passos da caminhada e ver por que se produziram tais sentidos. Se quero "corrigir", a questão está em fornecer novas pistas de interação (...). A produção de categorias novas não se dá em cima do nada. Conhecimento novo é categoria nova que se incorpora; é novo para mim e me permite reelaborar conhecimentos anteriores. Quando se produz sentido, a função do professor é questionar o porquê dos sentidos, a partir das pistas. Quando a criança tenta escrever, o professor não deve corrigir, mas tentar perceber por que a criança o fez e incentivá-la a construir hipóteses. O que importa é recuperar por que fez assim e não corrigir o erro, porque isso significa: não faça mais hipóteses. Talvez por isso as pessoas vão ficando mais "escolarizadas" e menos "criativas": anula-se o exercício de produção de hipóteses e o professor diz como se faz.²⁷

G) ATIVIDADES, CONCEITOS, OBJETIVOS, SERIAÇÃO

Como pensar, então, o ensino de Língua Portuguesa, nessa perspectiva e por meio dessas atividades, na escola seriada?

Por razões históricas – que não é possível discutir aqui –, a escola está dividida em graus, séries, áreas de estudo e disciplinas. Como decorrência, "vencer o conteúdo" determinado para uma série é condição de aprovação e pré-requisito para cursar a série seguinte. Assim também, o conhecimento acaba se compartimentalizando em conteúdos curriculares. A tal ponto essas divisões foram se tornando naturais, que se perderam de vista seus porquês e para quês, assim como os critérios e pressupostos para selecionar categorias, conceitos, objetivos, procedimentos, que, depois de trabalhados, possibilitam avaliar quando o aluno pode "passar" para a série seguinte.

De certo modo, na escola tradicional, a ênfase na transmissão de conteúdos (estabelecidos não se sabe exatamente por quem, nem com que critérios, nem quando e onde) acaba sendo a saída para se lidar com esses problemas. Não estou aqui defendendo uma posição escolanovista do "aprender a aprender", que descarta o "conteúdo" como supérfluo. As práticas não se dão sobre o vazio, e o que poderia parecer uma mera mudança "metodológica" para ensinar o mesmo (como alguns professores costumam pensar ao conhecer esta proposta) pressupõe, na verdade, a produção de um outro o quê, quando, para quê etc.

O problema é que, dada a estereotipização da prática, ao longo de décadas, em Língua Portuguesa os alunos acabam sempre aprendendo os mesmos conteúdos (regras gramaticais, principalmente), desde as séries iniciais até o final do 2º grau e sempre dizem que não sabem Português, que é uma língua difícil etc. (e

são falantes do Português...), Tomemos como exemplo o ensino de sujeito e predicado na 2ª. série, conforme aparece em alguns livros didáticos. Que sentido pode fazer essa abstração para uma criança de oito anos? Isso a ajudará a escrever ou ler? a interpretar o mundo e produzir conhecimentos por meio da leitura e da escrita? a "(...) operar com a linguagem para estruturar e representar suas experiências e, comunicando-as, levar os interlocutores a transformá-las e a transformarem-se com elas"²⁸

Não dá para esquecer que os professores também vêm sendo formados em escolas desse tipo, tornando mais problemática a relação com velhos padrões, que a estaticidade do livro didático insiste em eternizar. Por isso, não podemos perder de vista a necessidade de formação em serviço e do trabalho conjunto dos professores da escola, a fim de buscar uma integração vertical e horizontal de currículos e programas. É importante que o professor das séries finais, por exemplo, conheça a caminhada de seus alunos, para pensar como e que conceitos trabalhar. Ou que o professor da 4ª. série saiba como se pensa a articulação com as séries seguintes, para não se desesperar com conteúdos que, por não poderem ser bem trabalhados nesse momento, devido ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, acabam sendo banalizados. E os professores das séries seguintes terão de dizer ao aluno: "Não é bem assim como o você aprendeu...". É o que já vi acontecer com uma professora de 5ª. série que não conseguia ensinar a noção de dígrafo, porque os alunos tinham aprendido que "ch", "ss" etc. eram encontros consonantais... Para isso, ela teve que rever os conceitos de fonema e grafema e iniciar um trabalho de relação entre a oralidade e a escrita. (Aliás, gostaria de ressaltar aqui a necessidade de estarmos sempre prontos a fazer o que ainda não tiver sido feito, em vez de nos lamentarmos e culparmos os alunos por não saberem o que "deveriam" e que não lhes foi ensinado.)

Trata-se de compreender a relação entre aprendizado escolar e desenvolvimento cognitivo inserida no jogo das interações sociais e históricas. Não devemos, no entanto, cair no extremo oposto de uma visão "etapista" do desenvolvimento cognitivo, a ponto de considerar "deficientes" (do ponto de vista mental e psicológico) os alunos que não se enquadram na relação faixa etária X fase do desenvolvimento. Até porque a vida não pode ser enquadrada em tabelas...

Lembro-me de um caso acontecido com uma professora, competente e séria em seu trabalho, que me procurou angustiada com os fracos resultados obtidos depois de um "processo de construção de conceitos". Ela estava, em uma 3ª. série, trabalhando com acentuação gráfica, após uma atividade de reestruturação coletiva de texto. Havia selecionado, quando de sua leitura, os problemas mais frequentes de acentuação apresentados nos textos dos alunos. Escreveu as palavras na lousa e pediu que os alunos as classificassem, de acordo com seus critérios e os explicitassem. Após discussão e reflexão, as palavras foram agrupadas, na

lousa, de acordo com a sílaba em que recaía o acento gráfico. Os alunos, então, construíram as regras que justificavam o agrupamento e as anotaram em seus cadernos. A professora repetiu esse procedimento por mais ou menos duas "aulas de análise linguística", além de pedir que os alunos verificassem em seus outros textos problemas semelhantes e os coletassem. Ao final desse processo, com algumas palavras de exemplo em cada conjunto, fecharam-se as regras: "todas as proparoxítonas são acentuadas graficamente" e assim por diante. O desespero da professora aconteceu quando, lendo os textos seguintes, percebeu que problemas de acentuação gráfica semelhantes se repetiam. Além de achar que seu trabalho tinha sido em vão, reclamava da falta de "exercícios de fixação" que garantiriam a aprendizagem efetiva. Propus, no entanto, a reflexão por outro lugar. O que a professora esperava era que os alunos generalizassem as regras e as transferissem para outras situações semelhantes. Era exigir muito, para uma criança dessa idade. Sua capacidade de abstração, ainda "empírica", lhe possibilita trabalhar com a generalização sobre o já conhecido. A palavra "todas" se refere, para ela, a um universo restrito aos casos estudados; um caso novo pode demandar nova reflexão e novas hipóteses. Além disso, não existe um "processo de construção de conceito" e "análise linguística" com prazo demarcado para começar e acabar, pois, pelo seu desenvolvimento em vórtice, pressupõe a ancoragem e o deslanche a partir de conceitos anteriores. No caso descrito, pressupõe-se que já tenha sido trabalhada a relação entre acento tônico e gráfico, o para quê do acento, enfim, a noção de convenção, a partir da relação oralidade X escrita. Não se tratava, portanto, de fracasso da professora ou do "método", mas da necessidade de clareza em relação aos objetivos e procedimentos, a partir dos princípios teóricos; da melhor compreensão dos *objetivos* como *conceituais* e *processuais*, que não dispensam a reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, os objetivos não se resumem à capacidade de assimilação, por parte do aluno, de uma quantidade de conteúdos/produtos, mas se articulam com os conceitos a serem produzidos, por meio das práticas e com base no desenvolvimento das atividades. Como qualquer tomada de decisão a respeito de objetivos, métodos, atividades etc., a nossa também tem se baseado em critérios mais ou menos conscientes para o professor, para sua decisão. Nossa preocupação tem sido a de não simplesmente repetir procedimentos consagrados, mas de defini-los a partir do que vimos fazendo, em função do aluno que desejamos formar, no contexto em que nos situamos.

Para atingir o objetivo geral e principal do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (ler e escrever), ao longo de toda a escolarização, o caminho que escolhemos busca articular desenvolvimento cognitivo e aprendizado escolar, por meio das práticas, atividades e conceitos/objetivos processuais, em relação à linguagem, organizados a partir de certas categorias gerais do conhecimento.

Teríamos, então, como conceitos básicos gerais do ensino de Língua Portuguesa os seguintes: linguagem, língua (convenção, dialeto/variedades linguísticas), texto, leitura e escrita, os quais se relacionam com aqueles de caráter didático-pedagógico: processo de ensino-aprendizagem, produção de conhecimento, conceitos, atividades e práticas.

Do ponto de vista epistemológico, o que lhes dá suporte e os organiza, como concepções de mundo, são as categorias - leis fundamentais e históricas: necessidade, tempo e espaço, como determinações (históricas) no movimento de superação, de práxis política (trabalho).

V - PLANO DE ENSINO

Com essas reflexões, podemos, então, reelaborar nosso plano geral de ensino, para o ano letivo de 1989.

OBJETIVOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Oferecer ao aluno condições para o desenvolvimento dos conceitos básicos da disciplina, por meio de:

- compreensão da linguagem (e de língua e literatura) como fenômeno social, cultural e histórico;
- possibilidade de vivenciar e refletir sobre a linguagem como forma de interação/mediação;
- compreensão do texto como unidade de sentido na relação propósitos X opções e da linguagem como ação constitutiva e transformadora de significados, por meio da leitura e da escrita;
- compreensão da especificidade do trabalho de leitura e escrita de textos no processo de ensino-aprendizagem de Português;
- uma aprendizagem significativa com avanços qualitativos - no que diz respeito ao conhecimento e usos da língua e à formação do gosto estético -, a partir do respeito às diferenças (culturais, linguísticas etc.), e por meio da interferência crítica do professor;
- trabalho em equipe e participação crítica e consciente no processo de ensino-aprendizagem;
- estímulo ao auto-conhecimento e à autonomia do sujeito que aprende.

OBJETIVOS/CONCEITOS

Propiciar ao aluno:

- o conhecimento e a reflexão sobre a *convenção linguística*, suas razões, produção e finalidades históricas;
- o conhecimento e a reflexão sobre as diferentes *variedades linguísticas* e seus lugares sociais da produção e manifestação;

- a compreensão da *modalidade escrita* da língua em sua relação com a *modalidade oral*;
- a utilização da *leitura* e da *escrita de textos* na produção de significados e sentidos;
- a possibilidade de conviver com a *multiplicidade de leituras* de um mesmo texto, levando-se em conta as diferentes histórias de leitura do texto e do leitor;
- o conhecimento e a reflexão sobre as diferentes formas de utilização da língua, por meio de leitura e produção de uma *diversidade de textos* a serem trabalhados do ponto de vista extra-intra-intertextual;
- a compreensão e a reflexão sobre a utilização das diferentes *configurações do texto* e da leitura e produção de textos como produção de significados e sentidos;
- a descoberta e a vivência do *prazer e do hábito de ler e escrever*;
- a oportunidade de, respeitada sua história de leitura e escrita, sentir-se *autor* na leitura e produção de textos;
- o domínio e uso efetivo da língua e não apenas da metalinguagem;
- a prática constante de participação na análise de sua história de leitura e produção, visando à *tomada de consciência nessas práticas*, por meio da articulação entre o por quê, para quê, o quê, quando, como, onde, quem, para quem;
- o trabalho com a *literatura* como um produto/processo social, cultural e estético e as implicações dessa concepção para o estudo da história e teoria literárias.

METODOLOGIA

Tomando o texto como ponto de partida e de chegada, a metodologia escolhida em função dos objetivos prevê a articulação problematizadora entre as práticas de leitura, produção e análise linguística de textos e as atividades linguística, epilinguística e metalinguística. Essa articulação, por sua vez, é a base para definição dos conceitos gerais e específicos a serem trabalhados em todas as séries, acentuando-se o nível de complexidade ao longo do 1º. e 2º. graus e considerando-se a elaboração e incorporação de conceitos novos aos que o aluno vai produzindo e a sua constituição como sujeito histórico.

ATIVIDADES

1ª. e 2ª. séries: atividades linguísticas (predominância)

- alfabetização: noção de convencionalidade e convenção; para que existe a convenção; vivência e operação com a convenção (oralidade X escrita).

3ª, 4ª. e 5ª. séries: atividades linguísticas e epilinguísticas (predominância)

- vivência, operação com e reflexão sobre a convenção; análise, comparação e transformação de estruturas.

6^a, 7^a e 8^a séries: atividades linguística, epilinguística e metalinguística (predominância)

· vivência e descrição dos processos envolvidos na atividade linguística; explicitação das hipóteses sobre essa atividade e as regularidades do sistema linguístico em uso; estudo dos sistemas gramaticais (descrição, sistematização e categorização); uso da língua como recurso heurístico (como meio para formular interrogações e hipóteses sobre os materiais de aprendizagem); análise e descrição do texto literário, como fato social, cultural e estético.

Obs.: Enfatiza-se a ideia de predominância de uma atividade no "ciclo", sem que nos esqueçamos de que essas atividades fazem parte, sem "divisão", do processo de interlocução que qualquer falante vivencia. Trata-se, portanto, de uma "divisão" meramente didática a orientar nossa prática. (Conferir *Proposta Curricular...* 1^o. grau (pp. 51-53) e a *Proposta Curricular...* 2^o. grau.)

CONTEÚDOS POR SÉRIE:

(Obs.:

1. Tópicos gerais que serão desenvolvidos com os professores de cada série.
2. Os tópicos apontados são enfatizados, mas todo o tempo a língua se apresenta com todas as suas características.)

1^a e 2^a séries

Texto narrativo ficcional (predominantemente)

- oralidade X escrita (convenção, função e funcionamento)
 - fonema/letra/sílaba/palavra/frase/texto
 - disposição gráfica do texto
 - sinais de pontuação
- título
- sequência/enredo
- narrador/personagem
- textos complementares: informativos e de poesia

3^a, 4^a e 5^a séries

Texto narrativo ficcional (predominantemente)

- oralidade X escrita
 - idem às séries anteriores, acrescentando-se:
 - acentuação tônica e gráfica
 - ortografia/uso do dicionário
 - formação de palavras
 - concordância verbal e nominal
 - variedades linguísticas
- título
- sequência/enredo

- narrador/personagem: discurso direto/indireto/narração/descrição/foco narrativo
- denotação/conotação
- textos complementares: informativos, de poesia, correspondência, roteiro de teatro

6ª, 7ª e 8ª séries

Texto narrativo ficcional (literário e não-literário)

- título
- sequência/enredo
- narrador/personagem: discurso direto/ discurso indireto e indireto livre; narração/descrição/dissertação/foco narrativo
- tempo X espaço
- coerência X coesão X verossimilhança
- estilos de época

Texto dissertativo

- título
- tese/problema - desenvolvimento - conclusão
- argumentação X coesão X coerência
- parágrafo X período

Texto poético

- verso/estrofe
- rima/ritmo
- formas fixas e livres
- linguagem figurada
- estilos de época

Textos complementares: informativos, jornalísticos, roteiro de teatro, resenhas, ensaios.

2º Grau

- Aprofundamento dos anteriores
- História da língua portuguesa e da literatura portuguesa e brasileira
- Teoria lingüística e literária

VI – IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO BÁSICA ESPECÍFICA DE PROFESSORES DE 1ª. A 4ª. SÉRIES E PRÉ-ESCOLA

A) BREVE HISTÓRICO

A formação de professores continuada e em serviço é hoje necessidade primordial. Como ressaltai no início deste texto, esse tipo de formação deve estar

presente na prática de qualquer profissional, pois a formação básica específica não consegue dar conta, pelo seu caráter de preparação, dos desafios todos da prática profissional. Penso, porém, que a aprendizagem escolar, se não supre todas as necessidades da profissão, tem pelo menos a função de oferecer subsídios básicos necessários para a constante formação em serviço.

A questão que se coloca é saber quais seriam os conceitos básicos necessários para se constituir uma prática em constante movimento e aprofundamento, a partir de uma postura relativamente autônoma dos sujeitos envolvidos.

Foi essa inquietação – que já se fazia presente na minha curta experiência com alunos do curso noturno de Letras e Estudos Sociais– que me moveu a aceitar o desafio de lecionar no CEFAM-Campinas²⁹. Havia, no entanto, um primeiro problema. Os CEFAMs nasciam como centros de excelência, ainda que com a expectativa de se estenderem suas ações a outras escolas de HEM, na tentativa de nelas "interferir". Para os professores selecionados para o CEFAM-Campinas, havia um dilema: por um lado, poderíamos estar repetindo equívocos políticos de escolas experimentais que nunca conseguiram extrapolar seu âmbito restrito de atuação, caracterizando-se como privilégio de alguns, apesar das ingênuas boas-intenções dos que delas participavam. Por outro lado, não poderíamos deixar de "ocupar um espaço", para por meio dele tentar interferir, a fim de não endossarmos uma situação falseada de escola pública.

Começou, então, um árduo trabalho de uma equipe de educadores de buscar colocar em prática uma possibilidade de atuar na formação de professores. A primeira dificuldade estava em pensar a articulação entre formação geral e formação específica do professor. A esse se somava o dilema historicamente construído da falta de identidade e ambiguidade do ensino de 2º. grau em nosso país: terminalidade ou "preparação para"?

Tendo como pano de fundo a construção de propostas de solução para esses problemas, começamos a elaborar as linhas gerais de um projeto de trabalho, a partir de um diagnóstico inicial dos alunos.

Do total de vagas dos CEFAMs, 50% destinam-se a alunos egressos de período noturno e aproximadamente 45% do período diurno, em ambos os casos de escola pública. As vagas remanescentes podem ser preenchidas com alunos de escolas particulares.

A turma que venho acompanhando não passou por exame de seleção ("vestibulinho"), pois, por ser o primeiro ano de funcionamento, a demanda não superou a oferta de vagas. Respeitados os percentuais acima, foram preenchidas todas as vagas pelos alunos que procuraram a escola.

Em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB), disciplina para a qual fui selecionada, percebi as principais dificuldades que os alunos das quatro primeiras turmas apresentavam. A maioria vinha de escolas com um en-

sino centrado no livro didático, em exercícios mecânicos de leitura, redação e gramática, muito mais acostumados a repetir e devolver o que o professor queria ouvir do que em produzir conhecimentos. Optei, então, por privilegiar o trabalho com os conceitos básicos da disciplina: leitura, escrita e texto, centrando forças, nesse primeiro momento, na vivência e reflexão sobre a língua, por meio das práticas de leitura, produção e análise linguística de textos.

Nessa época eu também lecionava para alunos do 2º. grau da escola onde era Coordenadora de Área – Colégio Rio Branco. Faço questão de ressaltar que o trabalho em ambas as escolas não tinha grandes diferenças. Ou seja, nunca pensei um curso especial para alunos de escola pública. Nem para alunos de curso de magistério. O princípio que defendo e que embasa essas práticas é de que não deve haver um "projeto alternativo" para alunos de escola pública, principalmente se essa opção se basear equivocadamente na noção de deficiência desses alunos em relação aos da escola particular. O fato de estar lidando com futuros professores também não justifica um curso especial de LPLB. Essa disciplina faz parte da formação geral e as especificidades do curso serão tratadas nas disciplinas pedagógicas. Até porque, enquanto não formados, os alunos são alunos. Existe um presente desses sujeitos que não pode ser desprezado em função de um futuro..

B) LPLB e CMLPA

Depois de avaliações constantes do processo de ensino-aprendizagem, a partir dos objetivos iniciais, o plano de trabalho para a 1ª. série/2º. grau, em 1988, ficou assim:

OBJETIVOS

cf. Tópico V - "Plano de ensino" neste texto

OBJETIVOS/CONCEITOS

cf. Tópico V - "Plano de ensino" neste texto

METODOLOGIA

cf. Tópico V - "Plano de ensino" neste texto

ATIVIDADES/PRÁTICAS/CONTEÚDOS

Com predominância das atividades linguísticas e epilinguísticas, as práticas se constituíram como segue, na 1ª. e 2ª. séries do CEFAM.

1ª. série

LEITURA

a) Biblioteca de classe:

Os alunos foram convidados a trazerem para a sala de aula tudo o de que gostassem, em termos de leitura, para formarmos nosso acervo. Das sete aulas semanais, duas eram destinadas à leitura dos livros da biblioteca de classe.

Elegemos um bibliotecário para cada uma das quatro classes, o qual tinha por função fazer a relação dos livros do acervo em caderno próprio, assim como destinar uma página para cada aluno, a fim de registrar entradas, retiradas e devoluções de livros na movimentação semanal. Os alunos aprenderam, então, a fazer a referência bibliográfica e localizar os dados no livro.

Aproximadamente uma vez por mês, fazíamos um circuito oral de leitura. Reunidos em círculo, cada aluno contava sobre o que estava lendo, a fim de partilhar e "seduzir" leitores mais indecisos. No início, esses relatos e comentários eram feitos sem nenhuma orientação minha, assim como a seleção dos livros para leitura. Apenas sugeri que não contassem o final da história para que os mais interessados no livro não deixassem de lê-lo. Depois comecei a pedir que situassem um pouco melhor outros dados sobre o livro, além do resumo do enredo, que era o único "comentário" que inicialmente eles se aventuravam a fazer.

Aos poucos, fui interferindo na seleção e nos comentários. Ia mostrando como podiam diversificar, para conhecer outras "coisas" diferentes. O acervo inicial tinha sido constituído basicamente de revistas do tipo *Sabrina* e livros de coleções paradidáticas do 1º grau. Levantando questões para que pensassem, nos circuitos de leituras, fui mostrando como essas leituras exploravam, comercialmente, um gosto que se autoperpetuava. As repostas ao "por que gostaram", tônica em todos os circuitos, iam evidenciando a uniformidade e massificação dos livros que liam. Alguns começaram a me procurar para ver o que havia de diferente para ler. Certas indicações agradavam, outras não. Mais uma oportunidade de, na partilha, mostrar por que não tinham gostado e tentar entender o que não lhes agradava na leitura. Mas pelo menos começaram a conhecer outros títulos e autores, ao mesmo tempo em que essa atividade nos propiciava refletir sobre o prazer de ler e escrever como um trabalho intelectual e afetivo, de fato.

Muito lentamente, o acervo começou a se alterar, e minhas questões a se aprofundarem. Quem, como, para quem, quando, onde, para quê, além de o quê, foram sendo abordados nos comentários orais. Pedia-lhes que fizessem comparações entre os livros que iam lendo e os que eram objeto de comentário dos colegas, principalmente no que dizia respeito aos aspectos acima.

Concomitantemente, íamos fazendo a lista dos *best-sellers* da classe, com "chamadas" no mural da classe e da escola e pesquisando em jornais e revistas sobre o movimento editorial. Os alunos iam, assim, tendo notícias de outros títulos e autores e ampliando as possibilidades de escolha, à medida que percebiam a exigência do acervo da classe.

Também o trabalho desenvolvido com textos narrativos curtos, por meio da leitura-estudo em conjunto foi ajudando-os a perceberem outros aspectos envolvidos na leitura e sua importância. Para surpresa minha, quando no final do 1º semestre pedi que indicassem títulos de livros para comprarmos com uma

verba recebida de um órgão de SEE/SP, os alunos apresentaram uma lista em que apareciam Clarice Lispector, Gabriel García Marques, Guimarães Rosa, Lygia F. Telles, Graciliano Ramos, Eduardo Galeano, Erico Veríssimo etc. Nosso acervo foi ganhando peso e qualidade e incentivando a descoberta de outros autores.

A avaliação mais positiva que faço desse período é que os alunos passaram a compreender melhor o papel da leitura num país com tantos pobres e analfabetos. Além disso, puderam praticar a leitura, de fato, para poderem dizer, com fundamentação, se gostavam ou não de ler. Perceberam que alguns livros eram mais interessantes que outros e quantos faltavam ainda por conhecer. E que se pode aprender a gostar de ler, pelo prazer da conquista de novos conhecimentos e prazeres.

b) Textos curtos:

Como nesse primeiro ano de funcionamento do CEFAM as condições de trabalho eram ainda precárias, tornava-se difícil a reprodução impressa de textos. Por isso, eu selecionava os essenciais para serem xerocados, ou na Delegacia Regional de Ensino de Campinas ou com dinheiro dos alunos. Para suprir a necessidade de leitura, ao mesmo tempo em que praticar com eles o "ouvir", adotei uma prática que realizo até hoje. Sempre no início da nossas aulas, lia um texto literário para eles. No início, poemas e textos mais curtos, como crônicas. Apesar de informal, fazia questão de dar a essa atividade a mesma importância que às demais: era leitura, e eles podiam comentar e ainda anotar dados sobre o autor, o livro, a revista etc. Quando gostavam, alguns me pediam o texto para xerocar. Assim também conheciam outros autores e tipos de texto. Tudo para eles era novidade, e era de se assustar a lembrança de que já haviam frequentado pelo menos oito anos de escola...

O tipo de texto privilegiado para esse estudo foi o narrativo. Iniciamos com uma crônica: "Emergência", de Luís Fernando Veríssimo (acompanhada de um trabalho de produção de textos e análise linguística descrito mais adiante). Outras crônicas foram lidas por mim ou trazidas pelos alunos que as liam para a classe. Fizemos, então, uma síntese parcial das características mais marcantes desse tipo de texto.

Em seguida, foi lida uma história em quadrinhos "muda": "A Bruxinha Atrapalhada", de Eva Furnari. A leitura consistia em verificar as peculiaridades dessa configuração textual, em comparação com os recursos da linguagem verbal, discutindo-se também os aspectos descritivos, narrativos (sequência, narrador/personagem, enredo etc.), além dos outros presentes em todos os tipos de texto. A tentativa de paráfrase verbal escrita dessa história foi uma boa oportunidade de "concretizar" os aspectos discutidos na leitura, os quais foram depois sintetizados coletivamente.

Com uma história em quadrinhos com Chico Bento, "Uma História do Chico", de Maurício de Souza, demos continuidade a essa atividade. Nessa história havia outros recursos que interessavam discutir: *flash-back*, foco narrativo, possibilidades de sequência narrativa, adequação dos tempos verbais, entre outros, além do assunto – superstições do caipira – que se articulava com a discussão das variedades linguísticas (propiciada pelo "dialeto caipira" do protagonista) e da relação entre oralidade e escrita como convenção, na medida em que esse personagem tem seu dialeto registrado quase "foneticamente".

Com base nas características de uma narrativa em quadrinhos pudemos discutir a relação com os aspectos descritivos no texto narrativo verbal, quando buscam suprir o que a imagem comunica de maneira condensada e "objetiva". Tentei articular a descrição com as diferentes perspectivas de observação do real, relativizando a pretensa objetividade de pontos de vista e ampliando essa observação para todos os órgãos do sentido – e não apenas à visão –, e para outros aspectos – que não os físicos – dos personagens e ambientes. Eram muitos os textos lidos para se observarem os aspectos descritivos e sua função no que diz respeito à configuração textual.

Dando continuidade ao trabalho com texto narrativo, passamos para a reportagem de jornal, comparando-a à narrativa ficcional³⁰, que, nessa altura, os alunos já vinham conhecendo mais a fundo também pelas leituras da biblioteca de classe. Foram também lidos outros tipos de texto jornalístico, e os alunos iniciaram coleta de resenhas de livros e reportagens sobre assuntos gerais para comentar por escrito e expor no mural.

Passamos, no final do ano, para o texto informativo, buscando relacioná-lo com um texto narrativo de mesmo assunto. Foi escolhido para isso um texto de Mário Ferri "O que quer dizer ecologia", que tem como objetivo a exposição didática sobre o assunto para alunos de 2º. grau. Analisamos, por exemplo, como se organizam os parágrafos, "alinhavando" a sequência de informações selecionadas pelo autor em função do público a que se destinava.

Todo o trabalho com leitura foi permeado da discussão sobre o "literário", e os gêneros históricos. Estudavam-se, ainda assistematicamente, conceitos relacionados à literatura, e os alunos dispunham do *Dicionário de termos literários*, de M. Moisés, para esclarecerem algumas de suas dúvidas.

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Como sempre, o primeiro texto produzido foi referente às expectativas para o novo curso que começavam. Por esse texto já pude diagnosticar as dificuldades de escrita.

Pedi que organizassem o caderno de textos, com índice e demais dados, para podermos acompanhar os avanços. O caderno de classe também foi cuidadosamen-

te organizado. Seria um registro de nossa caminhada, e deveria conter sempre informações que os ajudassem a recuperar e avaliar o trabalho realizado. Nele se encontram resumos de atividades, pesquisas realizadas, sínteses das aulas (produzidas coletiva ou individualmente).

Produziram uma paráfrase da crônica lida e discutida em classe e depois tentaram produzir uma crônica, a partir de um fato vivenciado em seu cotidiano. Ainda me lembro o quanto lhes custou escrever essa crônica, ainda que pudessem se basear em relatos de fatos acontecidos com os colegas, após exposição em sala.

Em seguida, produziram a paráfrase verbal escrita da história em quadrinhos "muda" e da do Chico Bento. A dificuldade se concentrava em garantir a reprodução das relações de causa e efeito, na sequência do enredo, apresentadas no texto original, assim como as mudanças de foco narrativo que apareciam no trecho em *flash-back*. Também as possibilidades de distinção entre narrador e personagem nos discursos diretos e indiretos eram desconhecidas aos alunos.

Aprofundando a reflexão sobre o texto narrativo, pedi que escrevessem, sempre que quisessem, textos "extra", que eu não iria comentar, mas que podiam estar no caderno de textos.

O trabalho com os aspectos descritivos proporcionou um interessante momento de produção de um "Autorretrato", onde cada um tentou se sentir e se descrever. Trabalhamos também com adivinhas, o que já havia sido iniciado com a segunda história em quadrinhos.

As chamadas dos livros para o mural demandavam trabalho com resumo. Passaram, então, a fazer resumos dos livros lidos, e pude perceber a dificuldade de apreensão do enredo para selecionar as partes principais.

Depois de uma greve de vinte dias, precisamos retomar alguns passos anteriores. Em seguida passamos a discutir e analisar o texto informativo e as resenhas de jornal e revista. Passaram a produzir comentários das resenhas, verificando as categorias de análise utilizadas pelo autor e sua relação com o veículo (jornal ou revista), o perfil de leitor etc.

Como o interesse pela leitura estava crescendo, pedi que fizessem uma "pesquisa" sobre hábitos de leitura e escolhessem, por grupos, os entrevistados, preparando o roteiro das perguntas em conjunto. Após a entrevista, retomamos as falas transcritas para fazermos a adequação à modalidade escrita culta e também analisar as respostas, para traçar um perfil do gosto e hábito de leitura entre diferentes entrevistados e de acordo com a classe social.

Ao final de cada bimestre, fazíamos uma retomada do conteúdo abordado em cada prática, e os alunos produziam um texto que denominávamos de "Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem". Para mim e para eles, esse material foi sempre muito rico e nos propiciou avaliar e replanejar.

Passaram a aparecer nos cadernos muitos textos com "desabafo", em verso e prosa. Ao final do ano, no entanto, os alunos reclamavam que eu nunca estava contente e, por isso, se sentiam desanimados para escrever.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

À medida que eu ia lendo os textos, selecionava os principais problemas que os alunos, futuros professores, apresentavam. Dentre os microtextuais, comecei a apontar os de ortografia e acentuação gráfica, ensinando-os a "suspeitar" da relação direta entre grafema e fonema e procurarem no dicionário e na gramática as dúvidas a esse respeito.

Quando da devolução dos cadernos, refletia em conjunto com a classe sobre as regras de acentuação gráfica, retomando, para isso, a noção de convenção e seus usos sociais e conceitos já aprendidos, como acentuação gráfica X acentuação tônica, sílaba e tonicidade, além de encontros consonantais, dígrafos e encontros vocálicos.

O segundo aspecto abordado cumulativamente ao anterior foi a pontuação na sua relação com a organização do texto como um todo. Depois, sempre com base nos problemas apontados nos textos dos alunos, passamos a estudar concordância verbal e nominal e problemas mais frequentes de regência verbal e nominal.

Todos esses problemas microtextuais, trabalhados durante o decorrer do ano letivo, estavam intimamente relacionados com o todo do texto. Sempre fiz questão de não dissociá-los dos efeitos e opções previstos no texto. Assim trabalhamos ortografia, acentuação, uso da vírgula de enumeração, do vocativo e do apostro, os dois pontos e o travessão, as aspas, os pontos final, de exclamação e de interrogação. E assim também estudamos a sintaxe de concordância e de regência. Em outras palavras: não se tratava de corrigirmos o erro, mas de percebermos, na língua em uso, a adequação das opções aos propósitos do texto. Assim, por exemplo, se o Chico Bento tivesse seu "nóis chegou" corrigido para "nós chegamos", descaracterizar-se-iam esse personagem e os efeitos pretendidos no texto.

No texto dos alunos, esses problemas eram anotados à margem. Mas outros havia que precisavam ser comentados mais detalhadamente e que não "cabiam" na margem. Eram comentários sobre o "todo" do texto no que dizia respeito aos propósitos e opções, ou seja, a outros aspectos da configuração textual. Era também em função deles que eu escolhia o texto para ser reestruturado coletivamente, na lousa.

No momento da reestruturação coletiva, muitos outros problemas iam sendo apontados pelos alunos, uma vez que a distância "física" do texto possibilitava, também para o autor, perceber problemas que eventualmente tivessem passado despercebidos. Além dos que eu havia previsto, trabalhava também tudo que eles apontavam. Ao final da reestruturação, fazíamos a comparação entre a versão

reestruturada e a original, para resgatar, na síntese, apenas o que era objeto de estudo no momento e verificar os efeitos causados pelas alterações. Vale lembrar que, na reestruturação coletiva, os alunos iam também vivenciando a importância do rascunho, uma vez que até a professora, como "escriba" dos alunos, precisava a todo momento rever e retomar um trecho, apagando e reescrevendo.

Feita a reestruturação coletiva, os alunos recebiam seus cadernos e tentavam compreender as anotações à margem e os comentários gerais que apontavam para a reestruturação. Partiam, então, para a reestruturação individual, após o "modelo" oferecido pela atividade coletiva.

O que mais importava nessas atividades era a atividade epilingüística. Do raciocínio para a produção gradativa dos conceitos. Sem se preocuparem com a nomenclatura, estavam estudando conjunções, pronomes relativos, sujeito, predicado, complementos verbais e nominais etc., para conseguirem pontuar adequadamente, organizarem melhor os períodos e os parágrafos, enfim, para se fazerem entender e buscarem, na consciência do próprio texto, seu estilo e as opções mais adequadas para os efeitos de sentido desejados.

No meio do caminho, muitos desanimavam por ter de reestruturar os textos, uma vez que já haviam feito rascunho. Começaram também a reclamar que, quanto mais se esforçavam, mais problemas o texto apresentava. Era então minha preocupação fazê-los perceber que, quanto mais escreviam, maiores eram os "riscos" de "errar" e que isso significava que estavam avançando, que estavam crescendo... As avaliações do processo de ensino-aprendizagem foram sempre muito úteis para aliviar essas angústias dos alunos. Nelas apareciam desabafo, ao mesmo tempo em que se revelava a paulatina autoconsciência que iam adquirindo e a segurança daí decorrente.

Ao final de 1988, algumas alegrias e muitas decepções. Tivemos muitos alunos reprovados ou desistentes. Estes últimos assustados com o que chamavam de "nível muito elevado" do nosso CEFAM. Outros, com o fato de estarem cansados de uma jornada diária de aproximadamente oito horas de estudo... E chegamos a 1989 com três classes de 2ª. série.

Bem, a verdade é que não consegui realizar nem metade do que havia planejado. Mas pude aprender que a produção de conhecimento *exige tempo* de exposição aos fatos, de reflexão e amadurecimento. Exige paciência. Os conceitos estavam mais fundamentados, ainda que o "programa" não tivesse sido cumprido. Os alunos estavam cansados, mas lendo e escrevendo. E entendendo a importância de nosso trabalho para sua vida presente e futura.

Todo o trabalho realizado no ano letivo de 1988 serviu, pelo menos, para avaliarmos a quantas andávamos em relação aos objetivos que tínhamos proposto. Deu-nos, por isso, mais tranquilidade para planejar esse segundo ano de trabalho.

2ª. Série

LEITURA

a) Biblioteca de Classe:

Passei a interferir mais diretamente na formação do acervo. Indiquei uma lista de livros de vários autores e nacionalidades, a qual se baseava na idéia dos "clássicos" da literatura universal. A sedução não foi tão imediata assim, e ainda havia aqueles que continuavam lendo apenas a coleção "Vaga-lume", da Ática, ou Agatha Christie. Não sei bem como, mas os alunos, que sempre reclamavam da falta de dinheiro para comprar livros e até para alimentação e transporte, acabaram trazendo muitos livros sugeridos para a biblioteca de classe. Eram, às vezes, livros que tinham ganhado de brinde em revistas (!) ou tinham pertencido a um irmão ou parente e estavam esquecidos no fundo de algum armário. Foi o caso de um livro de contos ingleses e de *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós.

Tínhamos combinado de cada aluno ler um livro por mês, e eles sabiam que isso iria ser realmente "cobrado". Sabiam também que podiam trocar de livro, caso não gostassem, mas não poderiam perder tempo. Nas aulas de biblioteca de classe, vinham me procurar para indicação e conversa sobre livros. Pedia-lhes que me contassem, antes, sua história de leitura, para eu poder indicar algo de seu interesse, mas que fosse diferente e novo. Se o livro não existia na classe, pediam emprestado para um colega, ou procuravam na Biblioteca Pública da cidade, ou então em "sebos", que aprenderam a conhecer.

Já não fazíamos mais, regularmente, o circuito de leitura. As exigências aumentaram, e não dava tempo de todos falarem na mesma "rodada". Comecei a sistematizar a reflexão sobre os livros lidos e, na medida em que o "universo" abrangido se restringiu e a qualidade melhorou, pedi que procurassem dados sobre o autor e a época, sobre a história de leitura do livro e fizessem comentários escritos, além do resumo, uma vez por bimestre. Continuávamos conversando sobre os livros nas aulas de biblioteca, mas o trabalho se aprofundava nos textos que produziam.

Quando percebi que alguns alunos, no final do 1º. bimestre, ainda não haviam avançado na "qualidade da leitura", o que tornava mais difícil a partilha entre os colegas, passei a interferir diretamente e dizia não querer mais literatura de "miss" nem de "bebê johnson". Era a moda, para eles, dos "Fernãos Capelos", de livros psicografados e de ocultismo, além dos "bichinhos da maçã". Dizia-lhes que podiam ler esses livros sempre que quisessem, mas para as nossas aulas eles pouco resolviam. Esses alunos vinham sempre me perguntar se podiam ler este ou aquele livro; eu lhes indicava algum da lista da classe e, aos poucos, reclamando até, foram gostando e se habituando a lê-los.

Para as consultas sobre autor, época e comentários críticos sobre o livro lido, os alunos dispunham nas bibliotecas de classe de obras como *História Concisa da Literatura Brasileira*, Alfredo Bosi; *Presença da Literatura Brasileira*, António Candido e J. Aderaldo Castello; e outros para a literatura portuguesa e universal que eu lhes emprestava. Pedia sempre que evitassem fontes de "segunda mão", como o livro didático, mostrando-lhes, pela bibliografia final neles contida, como os autores se baseavam em muitas das fontes de consulta a que os alunos tinham acesso na sala de aula.

b) Textos Curtos

Como se vê pela biblioteca de classe, a ênfase continuou em texto narrativo longo. Mas, para leitura-estudo, privilegiei o texto poético. Até aqui, pelas leituras realizadas, os alunos estavam trabalhando, epilinguisticamente, com os conceitos de "literário" e com gêneros em prosa. O trabalho com poesia serviu como contraponto.

Inicialmente pedi que apresentassem suas ideias sobre poesia. Elencamos na lousa essas respostas e passamos a buscar textos que mostrassem exemplos do que eles diziam ser poesia. Trouxeram muitos textos para a sala de aula e trocaram entre si para leitura. Eu também trouxe coletânea de textos poéticos de várias épocas e autores, com características bem diversificadas. Tendo lido todo esse material, analisei com eles alguns dos textos que haviam trazido e um poema da coletânea que apresentei. Sempre os trabalhava do ponto de vista da configuração textual, mais preocupada em verificar o que lhes garantia a especificidade de texto poético. Assim, tivemos que discutir conceitos como verso, rima, ritmo, estrofe, poema, lirismo, eu-poético etc.

Voltamos à primeira síntese de suas ideias sobre poesia e pudemos perceber algumas pistas de senso-comum no que haviam dito: "poesia são versos de amor", "é expressão das tristezas de alguém" etc. Já podíamos avançar e perceber que não havia um único tema/assunto característico da poesia e que podia haver poesia na prosa.

Selecionei da coletânea poemas que tratavam da poesia e do poeta, e centramos a análise em "Autopsicografia", de Fernando Pessoa. Pesquisaram sobre o autor e seus heterônimos, e passamos a discutir, mais sistematicamente, o caráter ficcional que já havíamos comentado nos circuitos de leitura. A partir dessa reflexão, propus-lhes que tentassem escrever textos poéticos, ficcionalizando. E que escolhessem, dentre todo o material trazido para a classe, um texto para analisarem em grupos.

Esse trabalho durou um semestre, mas valeu a pena. Escolhido o poema ou letra de música, passaram à análise. Precisaram também de pesquisas sobre formas de construção do poema, sobre autor, época, escolas literárias, história de

leitura do texto, modo de circulação etc. Terminada essa etapa, apresentaram os resultados para a classe, em forma de seminário. À medida que apresentavam, eu ia também interferindo e auxiliando na compreensão da configuração textual e no contraponto com o estudado até então. A exposição e o debate com os colegas apontaram novas pistas e dúvidas, a serem pensadas para a nova etapa: produção de um texto comentando criticamente o poema analisado, com base em uma questão inicial a ser discutida e fundamentada.

Produziram a primeira versão, sempre em grupo, discuti-a com cada grupo, propus reestruturações em função do tipo de texto – dissertativo – que estavam produzindo, e a versão final foi exposta em mural da escola, como resultado de um longo esforço de produção de um pequeno ensaio.

Em sala de aula, retomamos a síntese anterior, para ver em que tínhamos avançado na reflexão sobre poesia. Perceberam a historicidade do conceito e sua articulação com o que já havíamos estudado sobre os outros gêneros.

Concomitantemente, eu continuava lendo poemas e contos no início das aulas, e eles, escrevendo poemas que também foram para o mural.

O mais interessante, no entanto, foi que, sem que eu dirigisse, os textos selecionados por eles para essa atividade incluíam representantes de vários movimentos literários, e, com a partilha das pesquisas efetuadas, iniciou-se a discussão sobre estilos de época e do autor. Como em uma das classes houve a análise de uma "cantiga de amigo", e como o conceito de historicidade do literário estivesse bem presente, introduzi, no segundo semestre, a proposta de uma pesquisa sobre história da língua portuguesa.

De novo, para minha surpresa, os alunos encontraram várias fontes de consulta muito boas, além das que eu havia indicado. A leitura e a síntese desse material, com minha ajuda e por meio de seminários, propiciaram relacionarmos os aspectos históricos da língua e da literatura, com a sociedade e com a cultura. Estudamos, então, alguns aspectos da literatura medieval portuguesa, lendo textos da época e ouvindo gravações de cantigas de amor e de amigo.

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Além dos poemas e do ensaio sobre poesia, os alunos futuros professores também estavam escrevendo os comentários críticos sobre os livros lidos, aprofundando a reflexão sobre e a análise dos elementos da narrativa.

No primeiro semestre de 1989, houve greve de professores, que durou aproximadamente 80 dias. Essa situação fez com que esse ano fosse complicado, mas os alunos pelo menos leram, durante esse tempo, e prepararam o comentário crítico. Nem por isso perderam o interesse pelo bonito trabalho que estavam realizando.

Como as atividades estava muito centradas em poesia, propus que retomássemos o texto narrativo curto, aproveitando a discussão sobre o "fingimento"/fic-

ção. A proposta era produzir uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sob a forma de um conto com narrador em 3ª. pessoa, e a avaliação fosse projetada num personagem inventado, mas com base na autoavaliação do aluno-autor. O resultado foi excelente. Nunca haviam escrito tanto e textos tão bonitos. As soluções encontradas para essa autoavaliação foram as mais inesperadas e revelavam como eles estavam dominando melhor os recursos da escrita em função de seus propósitos e efeitos desejados. A experiência empolgou a eles e a mim. E veio mais uma vez confirmar que, para isso, os cadernos pequenos não mais satisfaziam esses autores: eram necessários os "brochurões" para facilitar até a visão de totalidade de textos, que tinham em média cinco folhas (houve textos que chegaram a 15 folhas de "caderno grande"...).

Passamos a trabalhar mais sistematicamente com o texto dissertativo, a partir da produção do ensaio sobre poesia, e pedi que passassem para o caderno os textos produzidos em outras disciplinas, de livre escolha. A vantagem estava justamente em eu nem sempre dominar o assunto e ter, portanto, de pedir explicações e pedir reestruturação do que não estava claro ou bem argumentado e fundamentado.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Das cinco aulas semanais que tínhamos nesse segundo ano, pelo menos uma delas era destinada à atividade de reflexão sobre problemas dos textos ou de reestruturação coletiva de trechos, uma vez que a extensão já não nos possibilitava ter o texto todo transcrito na lousa.

Continuaram sendo trabalhados os problemas de ortografia, acentuação gráfica, concordância, regência e pontuação. E se acrescentaram problemas de coesão e argumentação, principalmente no texto dissertativo, enfatizando-se também o estudo dos períodos e parágrafos.

Nessas aulas eram também retomados os conceitos trabalhados na leitura-estudo: elementos da narrativa, do poema e questões linguísticas suscitadas pela curiosidade dos alunos.

Ao final de 1989, novas alegrias e decepções. Os alunos, de novo, mostravam cansaço, e alguns, desânimo frente às exigências da professora de Português. Houve o caso da mãe de uma das alunas que, em reunião de pais e mestres, disse-me, entre brava e magoada, que sua filha não conseguia acompanhar nosso trabalho porque eu estava dando um "curso de faculdade de Letras", que era muita exigência, que ela tinha conversado com outros professores de Português e não era isso que era para ser ensinado...

Chegamos ao ano letivo de 1990 com uma classe a menos, devido às reprovações e desistências. Algumas delas, dessa vez, por causa da descoberta de alguns alunos que não queriam ser professores e, portanto, não valia o sacrifício que

esse CEFAM propunha, em todas as disciplinas. Outras desistências aconteceram pelo fato de o valor da bolsa ser muito pouco para os encargos que tinham.

Iniciava-se, para essa turma, o trabalho com as matérias pedagógicas específicas. Candidatei-me para a disciplina Conteúdo e Metodologia de Alfabetização e Língua Portuguesa e, aprovada, passei a lecionar as duas disciplinas. Eram cinco aulas de CMALP e três de LPLB.

O trabalho ficou mais interessante. Para CMALP, eu precisava retomar os conceitos trabalhados e vivenciados por eles nos dois anos de LPLB, para, a partir da reflexão teórica sobre a prática, discutirem as possibilidades de uma prática futura.

Apesar do trabalho conjunto, relatarei, a seguir, primeiramente o trabalho com LPLB e depois com CMALP.

3ª. série

LEITURA

a) Biblioteca de classe:

O "afunilamento" se acentuou. Recebemos como doação de um professor uma variedade de clássicos da literatura universal, que passaram a fazer parte do acervo da biblioteca da série, agora sem distinção de acervo de cada classe, para ampliar as possibilidades de leitura. Por termos apenas três aulas semanais, avisei-os da impossibilidade de lermos na classe. Mas o hábito de ler já existia, e os alunos passaram a ler em casa, a despeito do pouco tempo que infelizmente lhes restava. Propus inicialmente dois livros por bimestre, mas percebi que nem todos conseguiam cumprir. Imagine, com tempo integral na escola, arranjar tempo para ler, em um mês, *Anna Karenina*, de L. Tolstói, ou *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa...

Passei a interferir mais diretamente na escolha dos livros, com base na história de leitura de cada um, que eu recuperava (e eles também) pelo caderno do bibliotecário da classe. Já no segundo bimestre, passei a indicar obras do século XIX, porque ia trabalhar com a literatura desse período em sala de aula.

Começamos com a análise do trabalho realizado até então, recuperamos os conceitos estudados, para serem aprofundados, e passaram a analisar os livros lidos com base nas discussões sobre Romantismo e Realismo, como visões de mundo dominantes no século XIX.

b) Textos curtos:

O primeiro semestre foi dedicado ao Romantismo, a partir de uma discussão sobre a divisão da literatura em estilos de época constantes dos manuais didáticos. Relativizando essa periodicidade, passamos a ler textos escritos em

cada época, para, estudando-os do ponto de vista de sua configuração textual, relacioná-los com o que deles se diz nos livros especializados.

Para começar, xeroquei duas questões de vestibular: da Fuvest e da Unicamp. A primeira estava sob a forma de teste de múltipla escolha e a segunda pedia resposta dissertativa. Ambas versavam sobre autores românticos. Para responderem à primeira, os alunos perceberam que não tinham dificuldades, embora não tivessem lido todos os livros que, nas alternativas, tinham de relacionar com os autores. Perceberam que, só com o trabalho que vimos realizando nesses dois anos, respondiam com tranquilidade.

A segunda questão nos propiciou a continuidade do trabalho com poesia iniciado em 1989. Analisamos a estrofe de poema de Álvares de Azevedo e, depois de buscarmos o poema completo, pesquisaram sobre o autor e a época e sobre poetas românticos. Trouxeram poemas de outros autores e discutimos o que encontraram sobre Romantismo.

Em seguida, trabalhamos com a "Canção do Exílio", de Gonçalves Dias, e suas paródias. Encerrando o bimestre, leram "A Dama Pé-de-Cabra", de Alexandre Herculano, a fim de desmistificarem a ideia de relação direta entre temas amorosos e Romantismo.

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Em continuidade ao trabalho com texto dissenativo, os alunos continuaram produzindo resenhas dos livros lidos. Produziram também síntese das pesquisas realizadas e tentaram escrever uma paródia da "Canção do Exílio".

A par desse trabalho, é importante ressaltar que os textos "extra" continuaram a aparecer e cada vez menos com o tom do desabafo, para ganhar força na relação opções X propósitos e na busca de um estilo pessoal. Houve alunos que chegaram a produzir contos e poemas "em série" e todos muito interessantes. Sentiram, então, a necessidade de mais leitores além dos colegas e da professora. Fiz a sugestão de elaborarmos uma coletânea das resenhas para nossa própria biblioteca, para orientar os indecisos e tentarmos publicar o material. Os alunos propuseram também que elaborássemos um livro de cada classe com os contos e poemas por eles produzidos.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Em linhas gerais, o trabalho continuou da mesma forma: apontamento dos problemas micro e macrotextuais específicos do momento, a saber: elementos da dissertação: questão inicial, argumentação/fundamentação, conclusão, fio-condutor, elementos de coesão e coerência, título, organização dos parágrafos e períodos, além dos problemas microtextuais que praticamente desapareceram dos textos.

Concomitantemente, iniciei as atividades metalinguísticas, predominantemente, a partir da análise de textos de alunos de 1ª. a 4ª. série do 1º. grau e das questões do concurso público para provimento de cargo de professor I, no estado de São Paulo, envolvendo, principalmente, morfologia, sintaxe e fonética/fonologia.

(Obs.: Este relato refere-se ao 1º. semestre de 1990.)

Em CMLPA, iniciamos o ano de 1990 com uma palestra do professor J. Wanderley Geraldi, sobre o ensino de Português. Essa palestra apontou questões que se tornaram o pano de fundo das atividades do ano. Continuamos também, nessa disciplina, trabalhando com as três práticas.

LEITURA

Depois da palestra do professor Geraldi, os alunos se puseram a reconstituir a história pessoal de aprendizagem escolar da língua portuguesa. Fizeram também pesquisas informais junto a parentes e conhecidos de várias idades e procedência social para verificar como se deu/dá esse processo.

Em sala de aula, enquanto pesquisavam, retomei, por meio de reflexões sobre a relação entre história da educação e ensino da língua portuguesa, as categorias e conceitos gerais que nortearam nosso trabalho até então, no CEFAM, e que eu propunha para a atuação pedagógica deles, quando futuros professores.

Após apresentação dos dados que coletaram sobre o ensino da língua na escola, pudemos destacar que é muito marcante a relação entre o momento histórico e as propostas de ensino e que a escola não pode ser pensada desvinculada da sociedade.

Em seguida, expus as categorias e conceitos norteadores do nosso trabalho, comparando com outras perspectivas do ensino da língua. Analisamos, desse ponto de vista, livros didáticos de vários níveis de ensino e passamos a ler textos para discutirmos melhor os conceitos de linguagem em relação à produção do conhecimento.

Lemos o artigo de J.W. Geraldi, "Concepções de Linguagem e Ensino de Português" em fascículo do Projeto IPÊ - L. Portuguesa I, e sugeri a leitura de "A norma escolar e a linguagem da criança" (Eglê P. Franchi) no mesmo fascículo. Com essas leituras e as observações do estágio curricular que já iniciavam, novas questões foram sendo apontadas. Dentre elas as relativas aos conceitos de língua, dialeto e variedades linguísticas, para o que assistimos ao filme *Pai Patrão*, dos irmãos Taviani. Por meio do desenvolvimento do enredo e da discussão posterior, os alunos foram percebendo melhor e refletindo sobre esses conceitos do ponto de vista sociolinguístico. Apresentei-lhes então uma síntese do livro de Magda Soares, *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, passamos à leitura do artigo de Rodolfo Ilari e Sírio Possenti, "Português e Ensino de Gramática",

Projeto IPÊ, L. Portuguesa II, e convidamos o prof. Sírio para uma palestra sobre o tema.

Dando continuidade a essa reflexão, começamos a esboçar os objetivos do ensino da língua materna na escola. E sentimos a necessidade de um maior aprofundamento sobre a questão.

Os alunos assistiram a uma palestra de Emília Ferreiro, onde, *curiosamente*, a ênfase maior recaiu sobre a necessidade de o trabalho de linguagem na escola se basear no texto. Incentivou-se ainda mais a discussão de um texto de minha autoria: "O texto e suas diferenças configurações". A título de exemplo, fomos analisando textos de alunos de 1ª. a 4ª. série e textos que os alunos haviam escrito nesses dois anos em LPLB. O mais interessante é que realmente se deslançou a atividade metalinguística, e eles puderam explicitar a consciência sobre seus avanços.

Para complementação, leram também, no final do 1º. semestre de 1990, o texto "Três Tipos de Discurso", de Rosa Helena B. Martinez, em uma Coletânea de Textos da CENP (vol I).

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Aproveitando aquelas duas questões de vestibulares, discutimos a concepção de linguagem e de ensino de Português subjacente a cada uma delas, e os alunos produziram um texto, comparando-as desse ponto de vista e argumentando a favor da que mais se aproximasse de nossa proposta de ensino de Português. Foi um texto difícil para eles, mas serviu para avaliarmos as dificuldades conceituais a serem enfatizadas a fim de fundamentarem uma prática pedagógica futura.

Nessa etapa, as observações de estágio estavam voltadas para a consciência ou não do professor a respeito do *para que* ensinar. A partir daí, os alunos também escreveram alguns textos "extra" sobre o que observaram no estágio.

Após as leituras e discussões de textos mais específicos e a aparente contradição de se ensinar Português a falantes nativos dessa língua, propus que produzissem um texto expondo sua opinião e argumentando com fundamentação teórica sobre os objetivos do ensino da língua materna na escola (pública).

ANÁLISE LINGUÍSTICA

A leitura e análise desses textos, por mim e pelos alunos do CEFAM, acompanhavam o mesmo processo utilizado em LPLB. Os textos – dissertativos – eram reestruturados, do ponto de vista da configuração textual e os problemas, trabalhados em conjunto.

(Obs.: Este relato refere-se ao 1º. semestre de 1990.)

c) Reflexões sobre uma proposta interdisciplinar:

Na medida em que as alunas desse curso serão professoras polivalentes, proponho que o trabalho com leitura e escrita, em todas as disciplinas se organize a partir dos mesmos princípios. A interdisciplinaridade se organiza, então, em termos de CONCEITOS GERAIS que se objetiva serem produzidos pelos alunos, a partir da interferência crítica do professor.

Teremos então:

OBJETIVOS/CONCEITOS GERAIS (para todas as disciplinas):

- linguagem (TEXTO)
- tempo
- espaço
- e outros a serem discutidos com os professores das diversas disciplinas

CONCEITOS ESPECÍFICOS:

- a serem organizados em cada MATÉRIA/DISCIPLINA curricular

Exemplos:

Em Português: linguagem – leitura e escrita de TEXTOS; língua e literatura

Em História: tempo etc.

CONTEÚDOS

- a serem definidos por série e articuladamente à objetivação dos conceitos da disciplina

METODOLOGIA:

- articulação entre atividades X práticas X procedimentos

AVALIAÇÃO:

- em função dos objetivos/conceitos
- diagnóstica e processual

NOTAS

¹. Nesse trabalho no Colégio Rio Branco estão envolvidos professores de 2ª. série (polivalentes), de 3ª. e 4ª. séries (por área) e de 5ª. a 8ª. e 2ª. grau. A alfabetização segue esses mesmos princípios teóricos, e está aos cuidados da Coordenadora Pedagógica, professora Anna Maria Lunardi Padilha.

². Geraldi, João W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*, Cascavel, ASSOESTE, 1984.

³. Saviani, Demeval. "A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar". In: Bernardo, M.V.C. (org.). *Pensando a Educação*, São Paulo, Editora Unesp, 1989.

⁴. Rossi-Landi, Ferruccio. *A Linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação lingüísticas* (trad. Aurora F. Bernardini), São Paulo, DIFEL, 1985, p. 240.

⁵. Eagleton, Terry. *Teoria da Literatura: uma Introdução* (trad. Waltensir Dutra), São Paulo, Martins Fontes, 1983, p. 226.

- ⁶. A esse respeito, ver reflexões de F. Vernier, em: Magnani, Maria do Rosário M. *Leitura, Literatura e Escola*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- ⁷. Geraldi, J.W. obra citada.
- ⁸. *Ibid.*
- ⁹. *Ibid.*
- ¹⁰. *Idem*, palestra proferida aos alunos do CEFAM-Campinas, 1990.
- ¹¹. Smolka, A. Luísa B. "A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores". In: *Leitura e desenvolvimento da Língua*, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1989, p. 39.
- ¹². Essa proposição serve para todos os tipos de texto (visual, musical, verbal, gestual etc.), mas me deterei na discussão do texto verbal (oral e escrito).
- ¹³. Orlandi, Eni & Guimarães, Eduardo. "Texto, Leitura e Redação". In: *Projeto IPÊ: Língua Portuguesa III*, São Paulo, SE/CENP, 1985.
- ¹⁴. CENP/SEE/SP - *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa - 1º grau*, São Paulo, 1987, p. 12.
- ¹⁵. *Ibid.*, p. 13.
- ¹⁶. *Ibid.*
- ¹⁷. Koch, Ingedore G.V. & Travaglia, Luiz C. *Texto e coerência*, São Paulo, Cortez, 1989, p.11-14.
- ¹⁸. *Ibid.*, p. 41.
- ¹⁹. Miniconto publicado no Suplemento Literário do *Minas Gerais*, n. 686, ano XIV, 24/11/1979, p. 9, citado por Koch & Travaglia, obra citada, p. 29.
- ²⁰. Prado, Adélia. *Coração disparado*, Rio de Janeiro, Salamandra, 1984, 3ª ed, p. 28.
- ²¹. Interessantes reflexões a esse respeito podem ser encontradas em Benjamin, Walter. "O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: *Obras escolhidas*, 3ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1987, vol. 1.
- ²². Lukács, Georg. *Ensaíos sobre literatura*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- ²³. Geraldi, J.W. – obra citada.
- ²⁴. *Ibid.*
- ²⁵. CENP/SEE/SP. *Proposta curricular...*, p. 21.
- ²⁶. SME/SP. *Programa de Língua Portuguesa*, São Paulo, 1984.
- ²⁷. Geraldi, J.W. – Palestra proferida para alunos do CEFAM - Campinas, 1990.
- ²⁸. CENP/SEE/SP – *Proposta curricular...*, p. 21.
- ²⁹. CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) foi criado em 1988, no estado de São Paulo, como forma de atuar na formação de professores, em nível de 2º. grau, bem como assessorar outras escolas de HEM da rede pública estadual. Ainda sem sede própria, existem hoje 44 CEFAMs em todo o estado de São Paulo. Suas condições não diferem substancialmente das demais escolas da rede. A única diferença é que os alunos recebem uma bolsa de estu-

dos equivalente a um salário mínimo, para estudarem em turno integral, e os professores têm direito a 50% de sua jornada semanal de trabalho em HTP (horas de trabalho pedagógico), além das horas-atividade, e passam por um processo de seleção também: não há professores com *cargos* nos CEFAMs.

³⁰. Foram analisados os textos: "Tragédia Brasileira", de M. Bandeira, e "A Morte do Leiteiro" de C. D. de Andrade.

(M.R. — junho de 1990)

A construção de um projeto de ensino com essas características fez com que eu fosse assumindo compromissos cada vez mais enredantes. Principalmente porque pesava a cobrança do "vamos ver se dá certo". O mesmo compromisso me obrigava, cada vez mais, a buscar explicações e fundamentação para os contra-argumentos de alguns pais, alunos e professores mais desconfiados. Não tinha a certeza de estar com a verdade. Mas era uma verdade necessária no momento que me movia com base em princípios e opções políticas.

Talvez tenham sido essas mesmas opções que causaram minha demissão do Colégio Rio Branco, junto com alguns membros da equipe pedagógica. Legalmente, foi uma demissão sem justa causa, mas, de fato, a reclamação da mantenedora da escola era de se tratar de um projeto caro, que exigia muito dos professores e, em contrapartida, da escola. Era necessário aumentar o número de reuniões semanais, as horas-atividade para trabalho de preparação de aulas, de leitura de textos dos alunos e de estudo dos professores, o salário condizente com a qualidade do trabalho. Enfim, era necessário que o professor fosse, de fato, valorizado, que se oferecessem condições para poder cobrar atuação coerente. Além disso, muitos pais reclamavam que não estavam vendo o retorno do investimento na educação dos filhos: não estavam aprendendo gramática, não decoravam verbos, não faziam exercícios de análise sintática...; *somente* liam e escreviam...

UMA COMÉDIA DE ERROS COMO DE COSTUME

"Da nossa vida, em meio da jornada/Achei-me numa selva tenebrosa,/Tendo perdido a verdadeira estrada./Desse profundo sono fui tirado/por horrível estampido, estremecendo,/Como quem é por força despertado."

"Espelho", lembrando tudo.

Também só tenho para dar o meu trabalho e meu trabalho foi vilipendiado e recusado.

"Aguardamos nas esquinas, e nada nos resta senão as canções/que podemos cantar e que já ninguém deseja ouvir/cantadas,/À espera de que ao fim nos rojem sobre um monturo mais/inútil que o do estrume."

A quem comunicar minha perplexidade? Como? Fui demitida. Outro sonho acabou, sabe? Não. É preciso falar sem pressa, calmamente. É preciso contar como e por que me enredei em mais uma armadilha, o que tentei para ser coerente e não desistir, o que fiz do "tempo que sobre a terra me foi concedido"... É preciso descrever a utopia e seus sobressaltos e a viagem para perceber essa rarefeita consistência... Certas dúvidas deitam raízes em outros espaços e muitos tempos; delas também é preciso falar... De como fui cerzindo remendos novos em pano velho e alimentando com pérolas os porcos que as pisam na lama: disso não posso me esquecer... Porém pouco se pode falar de tudo isso... Os ouvintes deveriam espantar-se, lamentar, gemer comigo, pegar em armas contra o inimigo... Mas cada um está preocupado em manter seu próprio emprego... Afinal, perder, hoje, é tão comum... Solidariedade? Ética? O tempo de ócio é tão pouco...

Ademais, quem poderia me entender certamente pensará, condescendente: não tem história, não sofreu como nossa geração nos porões da ditadura; não saberia sequer identificar as ossadas de Perus; que se lambuze com causas artificiais.

Será que os algozes têm razão? "Essa sua proposta de ensino de Português e de coordenação de professores é boa, mas só traz problemas. É preciso super-professores, ou então temos de formá-los em serviço. Isso atrapalha a escola: os professores ficam insatisfeitos e reivindicantes; os alunos querem discutir tudo; os pais não vêem retorno para o investimento."

E as professoras? "Eu gosto desse jeito que você propõe o ensino de Português, mas você tem de entender que nem todos nós temos a sua formação e capacidade. É preciso ter estudado em boas escolas, ter feito bons cursos. É preciso ter muito tempo para estudar, não ter família para estorvar, assim como você. A universidade pensa, você aprende e nos ensina como fazer. É o que basta. Não é fácil ser esposa, mãe e essa professora que você imagina. Trabalho é meio de vida e não de morte. Nosso serviço deve equivaler ao quanto nos pagam."

Às vezes, a vida parece tão inverossímil que chego a pensar se não é ela quem imita a literatura. E sem a suficiente arte.

Os bárbaros existem; eles acabam de chegar: sem solução.

Fui demitida daquela escola particular. Foram três anos, sabe? O diretor me entregou a carta, chorando. Que reconhecia meu valor, que só eu para fazer aquele trabalho, que queria ter a minha coragem e competência. E eu o consolava, pode?

Alguns colegas se solidarizavam. Sabiam que era por razões políticas, que se tratava de uma filosofia de educação que se cortava. Mas não podiam fazer nada. Em toda escola é assim. Precisam do salário...

Onde foi que eu erreí?, perguntaria a esposa traída.

E o marido, complacente: "Te perdoo por te trair".

Não deveria estar assustada. Já não intuía? Na verdade me sinto também aliviada. É preciso saber reconhecer quando não nos querem mais. Valeu a pena, não posso negar. Poliana que me socorra nessa aflição mortal. Aprendi mais sobre a natureza humana, seus medos e covardias e ardis. Aprendi mais sobre como fazer com minhas alunas, futuras professoras.

Mas será que alguém se forma professor de uma vez e pronto? E trabalhar é exercitar aquilo para o qual se foi treinado? O que significam mudanças? Por que assustam? Quem as faz? A quem podem servir? Por que se muda?

Será mesmo que tive uma boa formação? Como cheguei até aqui? Será só utopia esse trabalho que proponho? Será que tenho melhores condições do que os outros? Será que é necessário ser mesmo um super-professor? Então não haverá jeito de mudar o ensino de Português? A educação não tem saída neste país?

"Chorei, chorei/até ficar com dó de mim,/Daria um milhão /para ser outra vez Conceição!"

Ah, minha mãe! Por que me fizeste professora e missionária? Por que não carmelita, aeromoça, dançarina ou secretária bilíngüe? Por que me deste água na casca do ovo? Só porque eu não queria destravar a língua? Não é o que entra no homem que o contamina, mas o que sai dele.

Ridendo castigat mores.

À força de ser infeliz, a gente acaba se tornando ridículo. Aqui estou eu. De novo sobressaltada com o fim de mais um sonho. Já pensando em saídas. Farejando planos. Minha mãe tinha razão? De tanto ler, a gente fica com problema de vista e não consegue enxergar a realidade?

Uma colcha de retalhos. Um pastiche. Uma comédia. De erros, como de costume. Que certamente não será a última.

A quem comunicar minha tristeza? É preciso falar sem pressa, calmamente. Ordenar um pouco o caos. Dar-lhe palavras e corpo. Para compreender e agir. Ainda é o meio da jornada. Pelo menos encontrar a seqüência. Que pelo menos um espelho.

Então, arrebatada, M,R. põe-se a contar-lhe tudo. Amém.

(M.R. — 18/12/1990)

De fato, a incompreensão chegou a tal ponto, que, depois de alguns meses de demissão, soube que as caixas com os livros produzidos pelos alunos, em 1990, e que deveriam ir para as bibliotecas de classe, tinham sido quei-

madras por engano pelo novo responsável pelo almoxarifado. Ele chegou a perguntar para a diretora nova, mas ninguém sabia o que fazer com aqueles papéis que estavam ocupando espaço...

De qualquer maneira, o trabalho teve suas repercussões fora da escola, e algumas pessoas me procuravam para entender o que fazíamos. Pelo menos tentei deixar claro que a mudança não se resumia a uma moda ou receituário. E ficava por conta das opções de cada um.

1990

Num país onde educação é luxo e analfabetismo, praga, dizer que alguns alunos, em determinada escola, estão lendo e escrevendo de verdade, é como anunciar um milagre. Ao redor da matraca se juntam curiosos que, com ar de estupefação, vão reproduzindo a boa-nova;

- O coxo viu!
- O cego andou!

Foi mais ou menos por isso que recebi uma ligação interurbana numa noite dessas.

– Você não me conhece. Sou professora universitária e trabalho com produção de textos para alunos iniciantes do curso de Letras. Fiquei sabendo que você consegue fazer seus alunos escreverem e com prazer. Até me contaram que eles estão escrevendo sem que você mande, que estão pensando em publicar livros. Inclusive aqueles que sempre odiaram escrever. Como você consegue?

Depois de ter explicado como tomou conhecimento do meu trabalho, pediu para eu lhe contar o segredo do milagre.

– Não há segredo. Você certamente já leu o que vem sendo publicado sobre o assunto.

– Sim. Mas quero saber como você faz em sala de aula, tenho que estar aí logo, para conversar com meu orientador sobre minha tese. Quem sabe podemos nos encontrar?

Pedi que lesse, em particular, alguns textos, e voltaríamos a conversar para marcar o encontro. Pensei que fosse desistir. Mas marcou e veio.

Estava meio ocupada e fui logo lhe explicando os fundamentos teóricos do trabalho, principalmente no que se referia à perspectiva do interacionismo lingüístico. Mostrei-lhe também alguns planos de trabalho e um modelo de ficha de avaliação. Tencionava fundamentar bem o aspecto da historicidade do processo e mostrar que não se tratava de uma "experiência", nem de voluntarismo.

Ela acompanhava, atenta, os rabiscos que eu fazia, na folha à minha frente. Quando falei do caderno de produção de textos e sua importância como registro da história de leitura e escrita de cada aluno, seus olhos se iluminaram.

- Entendi! Você procura valorizar o ser humano!

— É mais ou menos isso. Mas não podemos esquecer que esse sujeito está situado num tempo e num espaço determinado. Que é de carne e osso é tem passado, presente e futuro.

Ela nem ouviu direito a minha réplica. Com os olhos ainda brilhando continuou:

— O que você faz é como uma cerimônia da seita de que sou adepta. As pessoas que estão com problemas se reúnem e escrevem suas raivas, suas angústias e tristezas num papel. E depois, em conjunto, vão ritualmente queimando esses papéis e com eles queimam também aquilo que lhes causava mal. Esse seu trabalho é muito interessante. É uma forma de o ser humano se libertar, escrevendo. De resolver seus problemas!

Agora quem estalava os olhos era eu. Enquanto acompanhava a descrição que ela fazia, comecei a imaginar aqueles longos canos que engoliram a memória escrita, no *1984*, de Orwell. E via uma grande fogueira nazista/cervantesca alimentada pelos preciosos textos que, a duras penas, mas com grande prazer, meus alunos vinham escrevendo. Como alguém pode achar bom tocar fogo no fruto de seu trabalho? Acabar com o registro de sua história? Apagar a memória?

Fomos interrompidas por um colega que queria uma informação. Mal nos viu a sós de novo e incentivada pela minha mudez, ela prosseguiu, entusiasmada com a analogia.

— Quer dizer, seus alunos gostam de escrever porque você faz uma espécie de terapia e os ajuda a esquecer seus problemas pessoais! Mas está aí o segredo!

Mudei bruscamente de assunto e lhe perguntei sobre a tese. Ela se empolgou e falou alguns minutos sobre a pesquisa a respeito de sintaxe e as implicações para o ensino da língua. E ainda acrescentou:

— Isso que você faz é um trabalho inovador com a sintaxe também.

Dessa vez só ouvi e nem tentei encomprar a conversa. Passei a lhe mostrar alguns cadernos de alunos para exemplificar o que já havia dito. Em vão: continuava iluminada pela analogia. Passei, então, para a sugestão de textos teóricos. Acho que ela não percebeu minha perplexidade. Pediu cópias do material e se despediu, agradecida. Iria tentar também com seus alunos...

— Mas outros precisam saber desse trabalho. Vou ver se consigo convencer mais professores que queiram ajudar a resolver esse problema tão sério que é fazer o aluno se expressar e se comunicar. Vou alardear esse trabalho na minha cidade. Parece um milagre...

(M.R.— novembro de 1990)

Mau patrão, mas fiel: o magistério público eu não abandonara.

As alunas do CEFAM achavam difícil esse modo de produzir uma história de leitura e escrita que lhes possibilitasse serem autoras. Mas curtiam

as revelações do percurso. Foram percebendo seus avanços e talvez a necessidade de vivenciar um presente sem apenas se obcecar pela meta de “preparação para”.

Quando reclamavam de minhas exigências, costumava dizer que não faria concessões. Elas tinham que dar o melhor de si, tinham que aproveitar para aprender o que pudessem para compensar o tempo que tinham “perdido” no 1º. grau com retalhos de leitura e escrita. Elas iam se descobrindo autoras. A duras penas. Algumas usavam o dinheiro da bolsa como pequena “mesada” complementar. Outras trabalhavam nas horas vagas como garçonetes, faxineiras, recepcionistas de hotel ...

A luta com a linguagem era também a da vida na arena da história das classes sociais e da humanização dos sujeitos. Tinham que vivenciar o texto como elaboração do confronto, como formulação de sentidos para o senso comum e sua superação.

Nos delas, eu via os meus devaneios de “adolescentes”, meu encantamento narcisista. Saber, ter diploma, revoltar-se contra a condição feminina, fazer de outro a realização pessoal, tudo isso que já parecia tão pouco para mim era ainda o mundo delas.

Tinha terminado os créditos da pós-graduação e enxergava somente um caminho para a elaboração da tese: os projetos anteriores tinham desmoronado! De que serviria elaborar e discutir uma proposta de ensino como se ela fosse universal e a-histórica? Para que estudar as “interpretações” que a literatura faz da escola?

O buraco era mais embaixo. A quem tinham servido esses anos de trabalho? A mudança teria sido apenas de discurso? Como eu tinha conseguido interferir na minha formação e na de outros professores? Em que ainda era preciso avançar? Que utopias produzir em meio ao irracionalismo e à falta de perspectiva? Como se constituem sujeitos do discurso e da história? Que formação era preciso ter para uma ação transformadora? Como e em que a aprendizagem escolar da linguagem pode contribuir para o desenvolvimento do sujeito e da consciência? Qual o mais coerente trabalho com textos? Que conceitos são necessários para esse trabalho? Como resgatar a dimensão estética do conhecimento? Que...

Sonhei:

No jardim dos caminhos que se bifurcam, no palácio do rei Xeriar, vejo minha mãe, jovem e bonita. Estava no meio de muita gente: uma festa à tarde. Nas árvores do jardim, passarinhos cantando um concerto de Mozart. Tudo claro e brilhante. As cores vão sumindo até se tornarem um delicado sépia. Minha mãe avisa: olha quem vem vindo. A certa distância de mim vejo uma menina, mal sabendo andar. Está risonha e vem em minha direção. Minha mãe, feliz, revela: é você, vá até ela. Com uma alegria serena vou me aproximando.

Sua imagem vai ocupando toda a cena. Posso pegá-la no colo? Ela já se jogava, estendendo os braços para mim. Quantos anos você tem? A menina não sabe falar e indica com o dedo: um. Ainda cautelosa, volto a perguntar para minha mãe: posso segurá-la quanto tempo quiser? Não vou desmanchá-la? Minha mãe ri da minha preocupação.

Parece que tudo está quieto e tranqüilo. Vejo, mas não ouço as outras pessoas. Sinto o perfume das flores do jardim e prendo a atenção na menina que brinca e dança, feliz, ora no meu colo ora no chão, à minha volta. Tudo vai ficando brilhante de novo. As cores ganham cheiro ao som da música e da literatura.

Minha mãe: temos que ir; está na hora de ela tomar água na casca do ovo. Por quê? Ela está demorando para falar; é uma simpatia que me ensinaram. Mas ela parece tão feliz! Posso segurá-la só mais um pouquinho? Não vou desfazê-la, prometo. Só mais um pouquinho.

Xerazade aparece, leve. Começa a contar a primeira história. Todos param para ouvi-la.

(Do diário de M.R. — 15/1/1991)

Já era hora desfrutar o ócio forçado (pela metade, que sorte!). Tinha de pensar e ler para formular os mais recentes sobressaltos; as relações entre história, trabalho, consciência, aprendizagem, utopia, linguagem, sujeito. Por onde pegá-las?

NOTAS DE UM SOLDADO DO EXÉRCITO DE RESERVA EM ÓCIO FORÇADO
(*d'après* GRAMSCI, BRAVERMAN, VYGOTSKY, LURIA, BENJAMIN, BAKTHIN, *CADERNOS
CEDES 24, OSAKABÉ*)

NOTA 1

História como processo de constituição de sujeitos no tempo e em determinadas relações sociais de classe sugere questões de base: dadas certas condições objetivas que iluminam o suprimido e apresentam desafios, desejos e suas possibilidades de objetivação, o homem atua para transformar o mundo físico e social, a fim de satisfazer suas necessidades. Nesse processo de trabalho, a atividade especificamente humana — consciente e racional — produz e é mediada por instrumentos, materiais e signos: síntese entre conceber, executar e avaliar.

Na unidade entre mão e cérebro e no embate entre diferentes vozes ideológicas, os homens produzem determinados modos de pensar, sentir e querer e agir e a si mesmos como sujeitos polifônicos. Sua individualidade – coletiva porque intersubjetiva – é síntese e história das relações que ele modifica, pela mediação da palavra e do outro. Como modifica também os mediadores semióticos – sistemas de significação constituídos por e constitutivos do pensamento e da linguagem verbal – atribuindo-lhes sentidos históricos, que orientam concepções de mundo, ação não arbitrária e transmissão da experiência. A possibilidade de conhecimento – que já é transformação ao mesmo tempo em que é poder de transformar – também é produzida, configurando-se a consciência do sujeito como histórica, social e política, fonte de apropriação e regulação de necessidades, projetos e devenirs. (Cf. Gramsci: "necessidade ligada à racionalidade no sentido histórico concreto, a partir de uma premissa eficiente e ativa, cujo conhecimento a torna operante, que coloca fins concretos à vontade coletiva; nas premissas, as condições materiais necessárias e suficientes para realização do impulso da vontade coletiva.")

Consciência como consciência de fazer parte de um determinado momento histórico sob determinadas forças hegemônicas, vinculada a concepção, execução e avaliação, na medida em que se baseia na dialética entre concreto – o situacional ligado à experiência imediata – e o abstrato – conceitualização e organização de relações e representações por meio de operações lingüísticas de semantização.

Devenir não como atualização/maturação de potencialidades biológicas inatas e universais, fatalismo ou voluntarismo; mas como movimento dialético, na práxis a partir de uma orientação necessária e consciente, em certas condições objetivas; processo de avanços e recuos, de imprevisibilidade e regulação possível; enfim, movimento de formação de sujeitos no/pelo trabalho impulsionado por utopias que desafiam desejos e faltas, constitutivo de uma racionalidade que é humana; em sobressaltos: "configurações saturadas de tensões", historicidade que se agita nas contradições do presente.

NOTA 2

Consciência não como reflexo passivo do real na mente humana, mas como atividade cognitiva relacionada às mudanças sócio-históricas, como transformação internalizada de modos sociais de interação, supõe aprendizagem. Não é um dado da natureza humana, imutável e acabado, e sua constituição tem a ver com as necessidades, projetos, mediadores, enfim: com os processos de trabalho em que se movimentam pessoas e grupos sociais (cf. as relações específicas no capitalismo monopolista).

Do social para individual, do senso comum ao pensamento conceitual, do sensorial imediato ao racional abstrato não arbitrário – num movimento em

vórtice: processo de elaboração histórica da consciência; movimento de internalização que é apropriação e elaboração pessoal do social e do histórico. (Cf. Vygotsky: fala interior se distinguindo da fala exterior com diferenciação das funções de ambas; estruturas da fala se tornam estruturas do pensamento.)

O desenvolvimento sistemático da atividade mental cognitiva, a partir das operações e relações conceituais, amplia as dimensões das referências do mundo. A experiência social e histórica, na qual o indivíduo penetra desde seu nascimento e que aprende junto com a linguagem, organiza determinadas concepções de mundo e modos de ação. Com base nas situações imediatas vão se internalizando conceitos, sujeitos a determinadas leis, nem sempre conscientes, mas implícitas na ação prática. Mesmo que esteja em contradição com aqueles que o sujeito pensa ter produzido para si. O curso do desenvolvimento do social para o individual é o curso da constituição do sujeito.

A consciência apresenta uma estrutura semântica formada conjuntamente pela produção de formas complexas de reflexão da realidade e de atividades com mudanças radicais nos processos mentais que afetam essas formas de reflexão e transformam processos elementares em processos superiores de pensamento e novas formas de cognição, que operam e se constituem no nível simbólico, verbal e lógico, para além da percepção imediata. Essas operações se encontram na base da possibilidade de formulação de problemas, necessidades, propostas de solução e atuação prática. Ou seja, da concepção, execução e avaliação de projetos.

A linguagem se torna elemento decisivo na interpretação da realidade, e as palavras, assumindo função simbólica e não só indexal, se tornam instrumentos para formular abstrações e generalizações, selecionando atributos e subordinando aspectos do real a categorias gerais. O processo de formação de conceitos "não espontâneos" está enraizado na linguagem.

Os significados históricos também se modificam para os sujeitos que os utilizam e os transformam. Os significados das palavras "ganham" sentidos. (Cf. Smolka: passagem da fala egocêntrica para fala interior e suas relações como aprendizagem da leitura e escrita.)

De sujeito de ações significantes para outros, o sujeito se torna artífice de projetos no plano intersubjetivo; aprende a produzir gradativamente um modo de funcionamento da consciência que é busca de apropriação das fontes de regulação e controle e das utopias e ações significantes; também o uso produtivo (para si) e metacognitivo da linguagem como resultado do trabalho do sujeito com a língua. Dada a natureza sócio-histórica da consciência individual mediada pelas ações de, com e sobre a linguagem, esta se torna a arena de interação, determinada por e determinante da heterogeneidade constitutiva do sujeito. (Cf. Gramsci: consciência política como primeiro passo para auto-consciência.)

NOTA 3

Desenvolvimento e aprendizagem encontram-se relacionados entre si no processo de formação do sujeito – redimensiona-se o papel e função da aprendizagem escolar ("não espontânea"): como trabalho mediado e mediador, propicia o movimento de produção intersubjetiva de conceitos e interfere na concepção de projetos, sua execução e avaliação.

A aprendizagem deve estar sempre à frente do desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal (ZDP): "distância entre o nível de desenvolvimento real – que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". (Cf. Vygotsky – termos "real" e "potencial" em pesquisas "de campo".)

Na escola: o que o aluno já sabe, processos cognitivos já constituídos e os problemas que já consegue formular e solucionar sozinho são um meio e não um fim. Uma vez apresentadas as condições de superação de determinado momento do desenvolvimento, a "aprendizagem" deve interferir para que a compreensão das faltas proponha – com base nos processos anteriores – novas necessidades, novos problemas e operações de pensamento mais complexas que vão organizando níveis superiores de abstração e consciência. (Cf. "trabalho morto" e "trabalho vivo" – relacionar com movimento em vórtice + processo de análise (descendente) e síntese (ascendente); e atentar para mediação de outros conceitos que medeiam produção de objeto e conceitos científicos na escola: sistema de conceitos.)

Todo avanço está conectado a uma mudança de necessidades e tomadas de decisão, a um desafio do desejo. Não se trata de percurso linear e automático; sua dinamicidade contraditória é marcada por sobressaltos: sínteses provisórias e retomadas projetivas. Processos de aprendizagem centrados apenas no desenvolvimento real (cf. chavão: "respeitar a realidade do aluno") – que é sempre retrospectivo e indicativo dos resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados – não apontam para produções futuras, não levam em conta a dinamicidade do desenvolvimento. O aqui e agora do aluno têm de ser respeitados não apenas como síntese do passado, mas também como projeto de futuro.

NOTA 4

Imitação de modelo tem papel relevante (cf. trabalho com textos desde alfabetização). Imitar não como ato mecânico de refletir o real. Ela está sempre presente em todo processo de desenvolvimento e aprendizagem, e é por meio dela que a criança penetra na vida social e aprende a utilizar a linguagem, a interagir, a satisfazer necessidades básicas. Não como resposta programada a estímulos externos (cf. perspectiva epistemológica do behaviorismo e do inatismo), mas como ponto de partida sempre problematizado no plano intersubjetivo e mediado. A interferência de outros sujeitos e outras mediações é necessária para des-

lançar o movimento, para a mudança para uma nova indeterminação, tornando o aluno capaz de realizar atividades que não conseguiria realizar sozinho.

Não se aprende a partir do nada, e os modelos são históricos. O trabalho de produção dos conhecimentos e dos sujeitos se agita na tensão constante entre cópia e invenção, determinação e indeterminação de significados e sentidos.

Se os processos cognitivos e os significados mediadores se aprendem, podem ser ensinados; pressupõem interferência intencional e produtiva/crítica do professor, agente também da aprendizagem de outros.

A transformação do pensamento gráfico-funcional em pensamento conceitual (atentar para as pesquisas de Luria), verbal e lógico não se dá num passe de mágica, mas na práxis.

"Valorizar o aluno" é auxiliá-lo – o professor como sujeito que também se constitui – a conhecer essas contradições e avançar na consciência de seu processo de constituição como sujeito das/nas determinações históricas e seus conflitos; buscar a paixão na mobilidade e na falta; uma razão e seu sentido.

NOTA 5

A aprendizagem da leitura e escrita é parte e condição do processo de desenvolvimento cognitivo, colocando a enunciação como um dos lugares de articulação da vida, do sujeito, da língua, como processo de produção social de significação, como discurso polifônico, ideológico e polêmico. Leitura e escrita são produções históricas, relacionadas a sistemas de significação e representação, objetos culturais e mediadores. Não são atos isolados e "virgens" de indivíduos. Propõem imersão no contexto social da enunciação e da aprendizagem, por meio da elaboração/compreensão do discurso para/de outro, ambos responsáveis por um trabalho de produção de significados e sentidos específicos.

Enunciação X enunciados: trabalho de, com e sobre a linguagem (Cf. Franchi e Geraldi), constituída e constituínte, não de um conjunto de códigos e normas imutáveis, mas de um agir social (interação) entre/de sujeitos em curso.

Texto (cf. discurso e enunciado): unidade de sentido: reflete condições de produção e traz marcas das diferentes esferas/sistemas de troca na prática social; linguagem em uso (diferentes tipos e modalidades) em determinada formação discursiva.

NOTA 6

Por pensar: essas afirmações são universais, servem para qualquer situação e lugar? Não são históricas? Se, como afirmam Vygotsky e Luria, mudanças na infra-estrutura possibilitam mudanças nos processos cognitivos, então nós, brasileiros, aspirantes ao 1º. mundo (capitalista, é claro) e sem perspectiva de revolução, nem nos pontos cardeais, não nos desenvolvemos da mesma maneira,

quer dizer, com os mesmos processos cognitivos e relações entre desenvolvimento X aprendizagem X consciência?

As condições do trabalhador e do professor no capitalismo monopolista impedem categoricamente esse processo de desenvolvimento? Não há saída para nós? Ou só reformas? (Cf. Braverman.)

(O sobretrabalho, no caso do professor, nem é camuflado: faz parte, dizem, de sua profissão "levar serviço para casa", sem remuneração.)

E o professor de Português, que trabalha diretamente com a linguagem como objeto de estudo/conteúdo de ensino além de mediadora do processo de ensino-aprendizagem? Como fica? Um trabalho metacognitivo que é também metalinguístico: não é pedir muito?

Como pensar um trabalho não parcelado em tarefas parceladas no ofício de professor e uma formação que lhe possibilite não separar concepção, execução e avaliação no processo de ensino-aprendizagem? É muita utopia? Há condições objetivas necessárias e suficientes para isso? Há possibilidades e vontade coletiva? (Cf. Gramsci: nenhuma sociedade se coloca problemas que não pode resolver e não pode ser "substituída antes de completar-se nas suas relações", ZDP: o consolidado e o emergente.).

Terá a gramática o papel de "disciplina formal" dessa perspectiva? Leitura e escrita da palavra são processos imprescindíveis para o desenvolvimento do sujeito? Como ficam os analfabetos? E as outras linguagens não verbais na era do computador?

Por uma pedagogia do desafio do desejo.

Por pensar.

Não esquecer: a quem *serve* uma proposta de ensino de Português baseada nesses pressupostos?

(M.R.— 3/3/1991)

Estava quase me certificando de que vislumbrava luzes no fim do túnel, que finalmente estava sendo útil, apesar de Collor, da demissão...

Até que uma noite fui ao cinema assistir novamente a *Mephisto*, para espalhar de uma reunião de trabalho desanimadora. Revíamos as atividades da década, refletíamos sobre as falas derrotistas sobre a próxima greve do magistério e nos perguntávamos o que de fato tinha acontecido com o alarde em torno da formação de professores de Língua Portuguesa. Tinha valido a pena? Ou "a gente somos inútil"?

Chegando em casa, encontrei na secretária eletrônica um recado de uma ex-aluna que tinha sido reprovada nas minhas e em outras disciplinas,

no final de 1990. Era um desabafo ou uma agressão, não importa. Fiquei me sentindo como John Marcher vendo a Selva da sua vida e a Fera na tocaia...

M.R., é sua ex-aluna, L., do 3º. ano do CEFAM, lembra? Eu queria falar com você mas não é possível... Tudo bem com esta gravação. É o seguinte, M.R.: com sua ação eu não tô mais estudando no CEFAM, eu não tô mais estudando em lugar nenhum, porque eu não consegui vaga, tá? Ou melhor, consegui vaga, só que como eu tenho que fazer as adaptações na outra escola de três matérias e do estágio, então eu só poderia trabalhar meio período e não consegui isso. Ou você pensa que é fácil arranjar emprego hoje? Eu tô deixando de estudar, tá? Você fechou portas para mim aprender todas as outras matérias só porque eu não sabia, entre aspas, escrever COMO você queria. É só isso que eu tenho prá te dizer. E mais outra coisa. Vê se não bomba mais ninguém, tá? Ninguém merece a desgraça que tá acontecendo comigo. Ninguém merece isso. Boa noite. Se conseguir.

(Do diário M.R. — 3/3/1991)

Não pude dormir direito naquela noite, por causa dos trovões. Acordei cedo. Era um domingo chuvoso do mês de março de 1991. Um jornal se abriu e pela boca de um estadunidense triunfante, o juízo, afinal. Tragicômico. A 7ª. trombeta:

— É o “fim da História”?

Mas o Papa — ufa! *ex-cathedra, nihil obstat*, profetizara:

— O capitalismo também não é a solução...

PROFECIA

Aos domingos não deveria chover. Porque, além de desocupada, a gente fica triste, sem sol, e começa a pensar cinza e garoadado. E se domingo for mesmo o sétimo dia? E se a profecia se cumpre? Se com Deus trabalhando por nós já é difícil sorrir, imagine o que pode acontecer se ele descansar... Mas estou começando a achar que ele descansou antes da hora. Não era para já ter feito o homem e a mulher? Não me lembro de ter vivido o paraíso ou dele ter sido expulsa. Só me lembro de profecias. Sombrias. Que assustam mais do que verdades.

Eu já era uma balzaquiana e pensava ter encontrado algumas soluções para conviver com a vida. Mas ia para o encontro como uma adolescente. Tinha pensado muito, antes de decidir. Tinha me tornado “prática”, pensava, para resolver os problemas. Que o sonho pode levar longe, mas não se sabe bem para onde. E até aquele momento, a lugar nenhum. Nada mais sensato e humano do que rever rumos. Desde que não signifique capitular, pensaria depois.

Como de costume cheguei cedo para o encontro. Resolvi passar o tempo tomando um café no bar mais próximo. Talvez não tenha sido a melhor opção, porque naquela hora eu precisava de certezas. Esperava o café esfriar, encostada no balcão, quando ouvi gritarem meu nome. Vinha de uma mesa animada, já com algumas garrafas de cerveja vazias, apesar de ainda serem três horas da tarde e se tratar de um bar universitário.

Menos por curiosidade do que por polidez, aceitei o chamado. Não sem uma certa irritação, por estar me desconcentrando de meus pensamentos. Antes tivesse sido mal-educada.

— Professora! Há quanto tempo! Ih, te encontrar assim, no meio de tanta cerveja... É que estamos com um grande problema. Não temos problema, e o prazo para entrega do ensaio está terminando. Estou aqui procurando inspiração para escrever. Você sempre tinha boas idéias. Me ajuda a encontrar um tema, se não sou reprovado nessa disciplina.

Quantos anos haviam se passado? Ele ainda estava magro, as espinhas já cicatrizadas no rosto. Mas o olhar era o mesmo, tímido e infantil. Como naquele dia em que tinha vindo me procurar. Sentado encolhido no canto do sofá, as duas mãos presas entre as pernas cruzadas, a cabeça baixa, era um adolescente pedindo socorro.

— Professora, desculpe vir aqui, na sua casa, assim, sem avisar. Mas é que não agüento mais. A senhora parece legal, e acho que pode me ajudar. Tenho um problema: eu sou homossexual. Que é que eu faço?

— O que eu posso te dizer? Seja feliz! Viva seus desejos!

— Isso não lhe causa espanto? A senhora acha normal?

— Sem os desejos, resta tão pouco na vida! Por que eu haveria de me espantar? Só não posso trilhar os caminhos por você. Mas posso adiantar que sentiria muito se você desistisse...

Não sei se ele percebeu que me lembrei. Fixou-me nos olhos, assustado, quando respondi:

— Bem, se você não tem problemas, posso lhe emprestar alguns dos meus... Quem sabe se você discutir o problema da falta de livros na vida de uma professora de literatura? Ou o problema da falta de problemas do adolescente Eduardo em *Encontro marcado?*

— Não brinque, professora...

Os outros riam e bebiam mais cerveja para comemorar a chuva de temas. Ele se virou na cadeira e, com olhar sério, disse baixinho:

— Estava pensando em discutir a homossexualidade. Ou talvez a relação amorosa entre Adriano e Antinoo. O que você acha?

— O que é que eu posso te dizer? Pense sobre seus desejos. Se eles ainda persistirem quando você estiver sóbrio...

Saí apressada e até me esqueci do café. Já estava na hora do meu encontro. Não podia me atrasar. Voltei a me concentrar nas minhas decisões e pensar sobre meus desejos.

Ele já me esperava. Como naquele dia em que, depois de uma briga teórica, tinha me sugerido ler *Lógica formal e lógica dialética*. Sentado atrás de sua mesa, cheia de livros e papéis, fumava, cofiando a barba. Entrei firme e assim me sentei.

— Você nem sabe por que vim. Deve estar achando que vim para discutir minha tese, não é? Mas o que eu quero te dizer é um pouco mais difícil para mim.

Não pude terminar. Uma colega sua entrou na sala para conversar. Sala pública do professor universitário querido. Eu queria consulta particular. Pedi licença e saí, com a desculpa de buscar um papel. Não queria testemunhas.

Voltei depois de algum tempo e encontrei-o sozinho de novo. Continuar. De um fôlego só, para não me arrepender.

— Desculpe, mas preciso mudar minha pesquisa. Não posso mais fazer o que tinha planejado com sua orientação. Não vai dar para me dedicar à literatura. Tenho problemas práticos para resolver, ligados ao meu trabalho de professora. Não é bem o que eu gostaria de pesquisar. Mas não consigo resolver o conflito de trabalhar para sobreviver e, ao mesmo tempo, pensar no que possa me dar prazer. Preciso encontrar prazer naquilo que tenho de fazer. E aí não vai dar para levar adiante aquela pesquisa. Você vai ficar magoado por eu ter mudado de projeto e de orientador?

— Não tenho por que ficar magoado. Só sinto muito que uma pessoa tão sensível como você, que lê e escreve, que gosta de literatura, vá usar seu tempo para estudar e pesquisar sobre ensino de língua e literatura e sobre formação de professores, sobre questões tão pequenas, quando a vida anda correndo solta por tantos outros lugares... Só sinto que você capitule.

De todo o restante da conversa não consigo me lembrar. Nem precisaria. Bastou mais uma profecia. Assim escancarada, incomodando mais do que minhas certezas. Há quanto tempo foi isso? Há quanto tempo me debruço sobre os pequenos problemas do cotidiano de uma professora? Há quanto tempo venho escarafunchando prazeres em problemas forjados? E se eu não tivesse capitulado? E se Deus não tivesse descansado? E se não tivéssemos que ganhar o pão com o suor do desejo? E se a história jamais terminasse? E se nunca chovesse aos domingos?

(M.R. — março de 1991)



EPÍLOGO
(JUNHO DE 1991)

Deliberemos, então, M. R.: será que conseguimos executar nosso projeto, a despeito de Lestrigões e Ciclopes? Estou cansada. Talvez tenha faltado engenho e arte. Pode ser.

“E se entre versos mil de sentimento

Encontrardes alguns, cuja aparência

Indique festival contentamento,

Credes, ó mortais, que foram com violência

Escritos pela mão do Fingimento,

Cantados pela voz da Dependência.”

Tentei organizar a história a partir da orientação que você propôs para a pesquisa. Mas o que leio agora me revela que mais fui narrada do que me narrei. Parece que arranjei mais problemas em vez de soluções. Bem, concordamos de início que o problema não era somente seu ou meu e que não esperávamos ancorar em terra firme e definitiva. Você permitiu o acompanhamento por outros interlocutores. Eles também podem dar sua opinião sobre a validade de nosso trabalho. Quem sabe!

“Às asas minhas fora empresa insana,

Se clareado a mente não houvesse

Fulgor, que a posse da verdade aplanar.”

Ou melhor, que provoca outras necessidades. De conhecer mais verdades e conquistar outras possibilidades. Acho que é isso que importa. O percurso nos transformou. Julgava poder fazer agora, à guisa de conclusão, uma análise detalhada dos registros de bordo e das cartas de navegação, mas o vivido não se deixa aprisionar, a não ser como redundância. Ou como ironia; “porque ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: — Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria.” Ledo

engano, minha cara, esqueceu-se dos seus alunos? Mas deixemos Bocage, Dante e Machado em paz; é Kaváfis quem provoca:

“Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levars de jornada
E fundeares na ilha velho enfim,
rico de quanto ganhades no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora já sabes o que significam Ítacas.”

Valha-me Shakespeare:

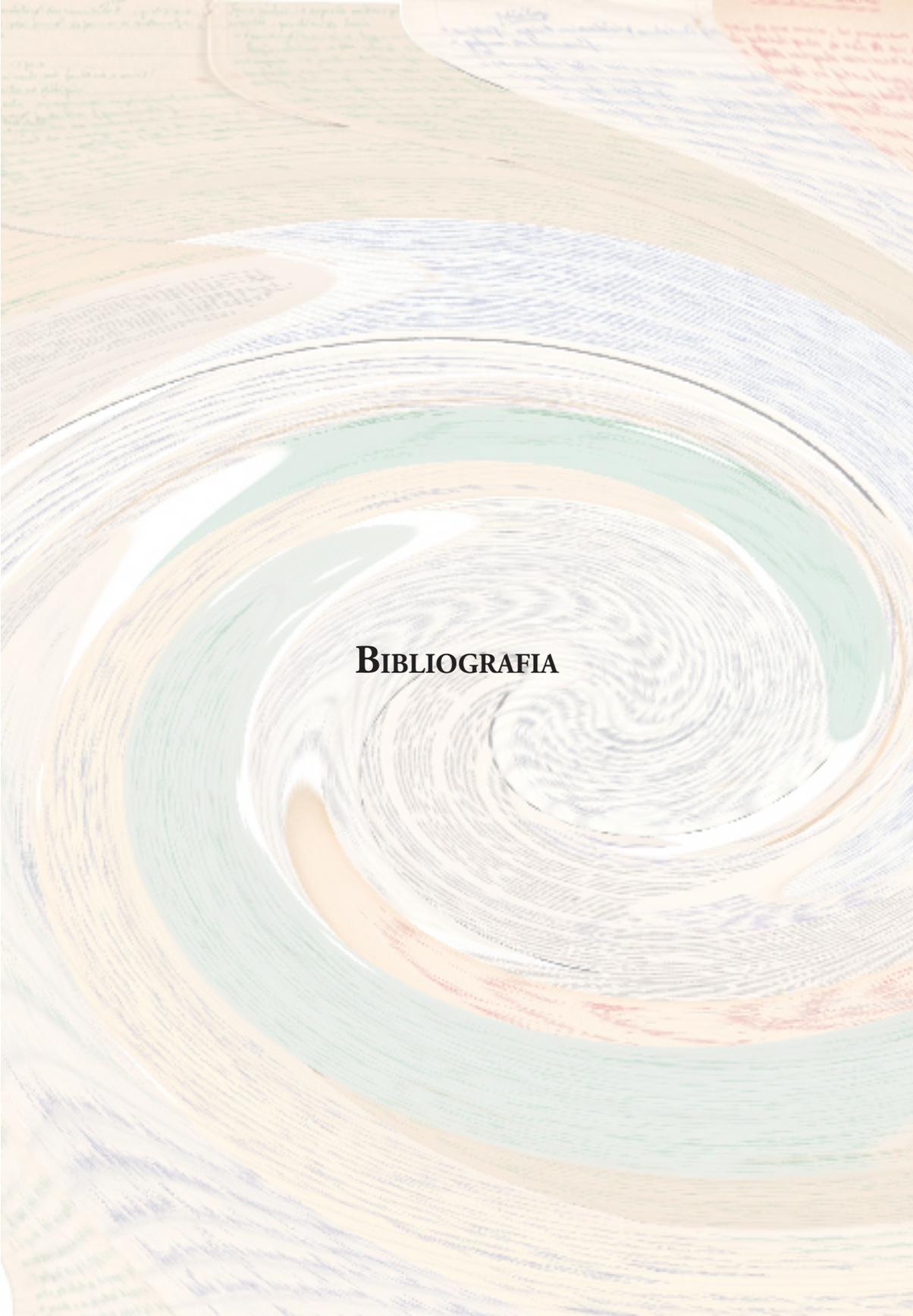
“(…) Que é mais
nobre para a alma: suportar os dardos
e arremessos do fado sempre adverso,
ou armar-se contra um mar de
desventuras
e dar-lhes fim tentando resistir-lhes?
(…)
De todos faz covardes a consciência.
Desta arte o natural frescor de nossa
resolução definha sob a máscara
do pensamento, e empresas momentosas
se desviam da meta diante dessas
reflexões, e até o nome de ação perdem.”

Ao que Eliot:

“(…) Mas talvez nem ganho nem perda.
Para nós, há somente tentativa…
(…) e cada tentativa É sempre um novo começar (…)”

“Em meu princípio está meu fim (…)”

De qualquer modo, mares, rotas, monstros, piratas e naufrágios, tudo isto ainda é um desafio. Não se pode dar por terminada a viagem sem se ter chegado ao destino... mas se nós mesmos o fazemos... eis o “*nonsense*”: frágil limite entre o épico e o cômico... pelo menos é possível abreviar o roteiro: que rumos propomos para nossa formação de professores da escola pública no estado de São Paulo? Tão sensato quanto o noturno desmanchar da mortalha. Apressemos-nos a levantar âncoras e terminar a pesquisa que o pano não tarda a subir. Tanta coisa ainda por fazer... o milênio quase chegando ao fim:



BIBLIOGRAFIA

- ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia*. Trad. Xavier Pinheiro. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [196-].
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Sedegra, 1962.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. Trad. S. P. Rouanet. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I e II*. Trad. M. G. Novak e outros. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1988.
- BOCAGE. *Poemas*. Seleção e organização José L. Greenwald. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Trad. Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CADERNOS CEDES. Campinas: Papyrus, n. 24, 1991. Pensamento e Linguagem.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CALVINO, Ítalo. *Se numa noite de inverno um viajante*. 2. ed. Trad. M. L. S. Ganho e J. Manuel de Vasconcelos. Lisboa, Vega, [198-].
- CARVALHO, Olgamir F. *Escola como mercado de trabalho*. São Paulo: Iglu, 1988.
- DINENSEN, Isak. O mergulhador. In: DINENSEN, Isak. *A Festa de Babette e outras anedotas do destino*. Trad. Isabel P. de Araripe. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- ELIOT, T. S. *Poesia*. Trad. Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- ESCOBAR, Carlos H. (org.) *Semiologia e Linguística hoje*. Trad. César A. Fernandes. Rio de Janeiro: Palias, 1975.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GINSBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. Trad. M. Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GORKI, Maksim. *Mãe*. Trad. Shura Victoronovna. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

JAMES, Henry. *A fera na selva*. Trad. Fernando Sabino. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

JOYCE, James. *Ulisses*. Trad. Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KAVÁFÍS, Konstatinos. *Poemas*. Trad. José P. Paes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

LACERDA, Nilma G. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion/Fundação Rio, 1986.

LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento cognitivo*. Trad. L. Mena Barreto e outros. São Paulo: Ícone, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANN, Thomas. *A montanha mágica*. Trad. Herbert Caro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

OSAKABE, Haquira. Ensino de gramática e ensino de literatura. *Linha D'Água*, São Paulo, APLL, n.5, p. 57-62, 1988.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Trad. J. Severo C. Pereira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Trad. Carlos A. Nunes. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1970.

TCHECOV, Anton. Angústia. In: FERREIRA, A. B.; RÓNAI, Paulo (org.). *Mar de histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. v. 5.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VIEIRA, Evaldo A. *A República brasileira: 1964 a 1984*. São Paulo: Moderna, 1985.

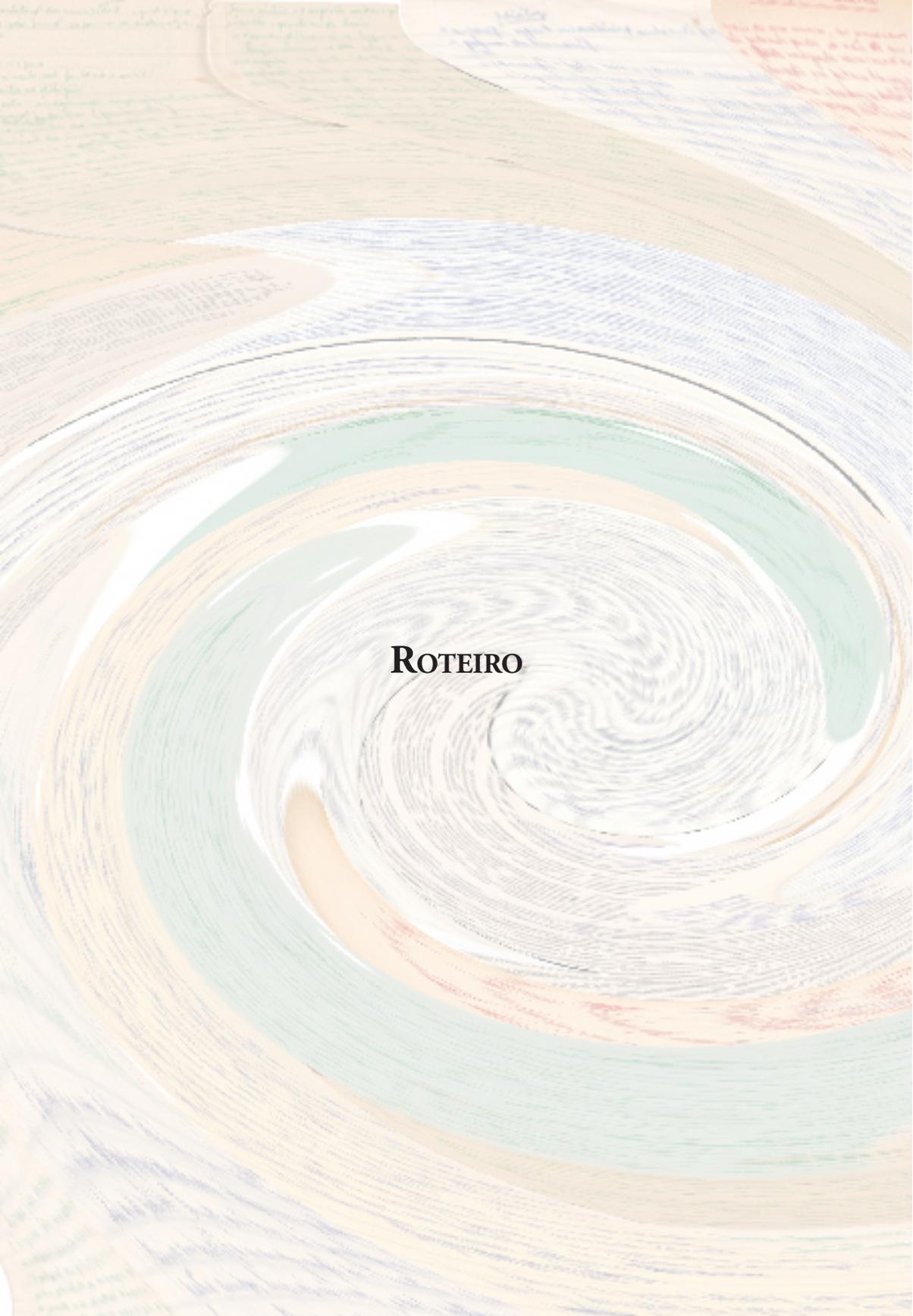
VIEIRA, Evaldo A. Por uma história da educação que esteja presente no trabalho educativo. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, v.12, p. 110-112, set. 1982.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto e outros. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. *pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOOLF, Virgínia. *Orlando*. Trad. Cecília Meireles. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

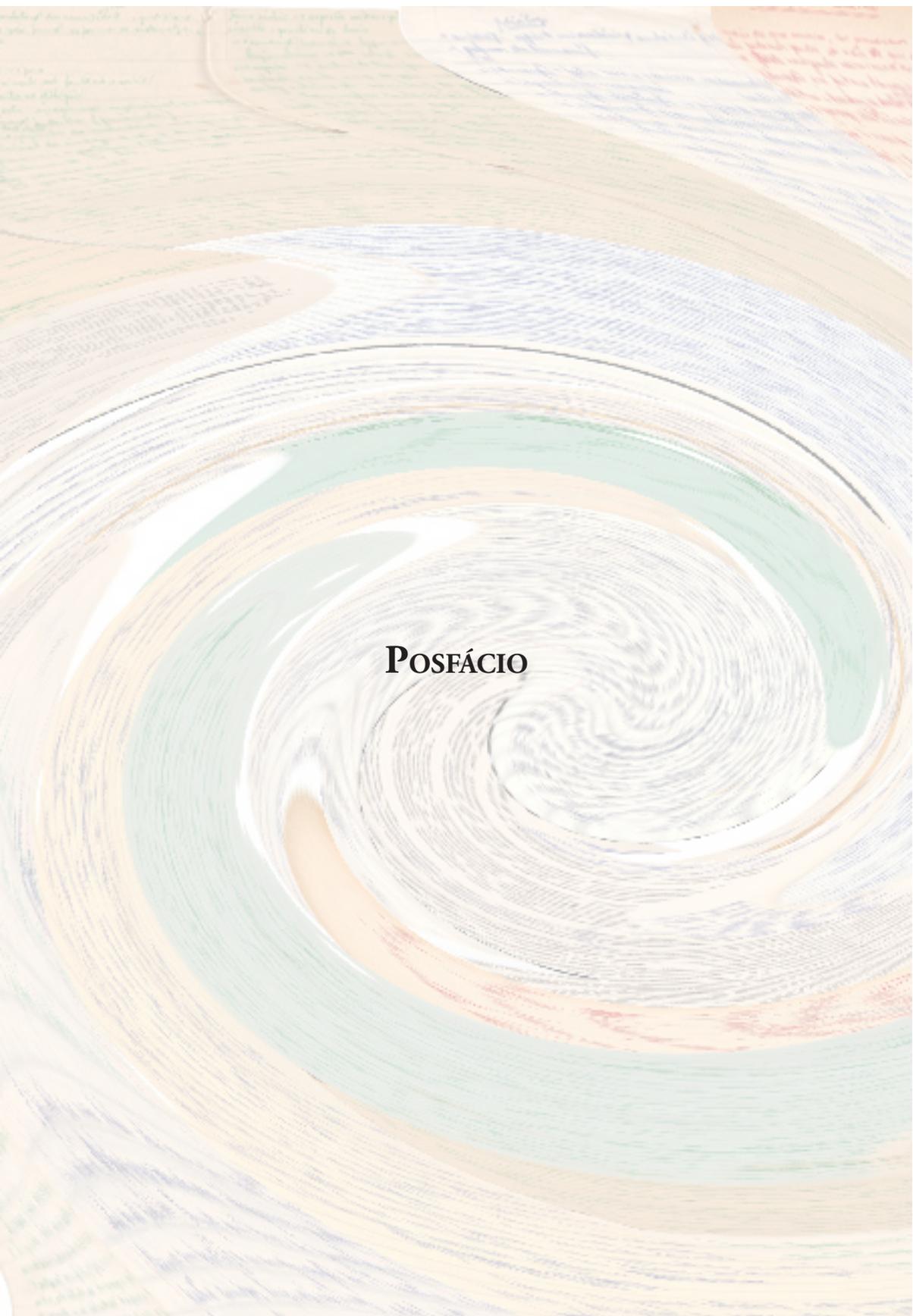


ROTEIRO

PARTE	QUESTÃO	ARGUMENTO	MOTIVO	PERÍODO	PÁGINAS	
PROPOSIÇÃO	Crise da educação no Brasil e formação de professores	Sujeito, trabalho e utopia	Problematização do vivido	março a junho de 1991	25-44	
INVOCAÇÃO	Pressupostos norteadores da investigação	Concílio dos Mestres	Desafio do desejo	março de 1991	45-58	
NARRAÇÃO	A escolha da profissão e a prática de uma proposta de ensino de Português	Na profissão: o exercício do magistério	Ensinar (a aprender)	janeiro de 1976 a setembro de 1984	61-118	
	Contribuição da formação básica específica	Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: o curso superior	Aprender (a ensinar)	março de 1972 a dezembro de 1975	119-146	
	Aprendizagem da leitura e da escrita (na formação do futuro professor de Português)	No Grupo Escolar: o primário (1961-1964)	No Instituto de Educação: o secundário ginasial (1965-1968) No Instituto de Educação: o colegial integrado (1969-971)	Aprender (a aprender)	março de 1961 a dezembro de 1971	147-156
						157-172
						173-195
Formação de (outros) professores	Na profissão: o exercício do metmagistério	Aprender a ensinar (a ensinar)	outubro de 1984 a agosto de 1988	195-252		
Práxis educativa e produção de uma proposta de ensino de Português	Na profissão: a formulação de princípios explicativos	Compreender o ensinar e o aprender	outubro de 1988 a março de 1991	253-346		
EPÍLOGO	Caminhos possíveis para a formação de professores	Deliberação dos sujeitos	Tensão entre necessidades e possibilidades	junho de 1991	347-352	

ÍNDICE DE TEXTOS DE MR SELECIONADOS ENTRE OS INCLUÍDOS NA
“NARRAÇÃO”

Severino, Eduardo e eu (M.R.— 1988)	75
Última aula (M.R. — 1978)	80
Lição de casa (M. R.—junho de 1989)	242
Receita de ambrosia (M.R.— 1/7/88)	249
É proibido esses erros M.R.— 6/6/1989)	255
História concisa da cultura de uma brasileira (M.R.— novembro/1989	259
Florilégio de uma cultura escolar (M.R.— 1990)	270
Processo de constituição sócio-histórica do sujeito através da atividade especificamente humana (M.R.— 9/6/1990)	275
Processo de formação de professores e produção de uma proposta de ensino de Português (M.R.junho – 1990)	276
Uma comédia de erros como de costume (M.R. — 18/12/1990)	332
1990 (M.R.— novembro de 1990)	337
Notas de um soldado do exército de reserva em ócio forçado (M.R.— 3/3/1991)	338
Profecia (M.R. — março de 1991)	344



POSFÁCIO

COMO SE FEZ UMA TESE: ENTREVISTA COM A AUTORA, 20 ANOS DEPOIS¹

M.R.L.M.:

[...] mares, rotas, monstros, piratas e naufrágios, tudo isto ainda é um desafio. Não se pode dar por terminada a viagem sem se ter chegado ao destino... mas se nós mesmos o fazemos... eis o “nonsense”: frágil limite entre o épico e o cômico... pelo menos é possível abreviar o roteiro: que rumos propomos para nossa formação de professores da escola pública no estado de São Paulo? Tão sensato quanto o noturno desmanchar da mortalha. Apressemo-nos a levantar âncoras e terminar a pesquisa que o pano não tarda a subir. Tanta coisa ainda por fazer... o milênio quase chegando ao fim:

Com este diálogo entre você e M.R., encerra-se sua tese de Doutorado². De que trata essa tese?

M.R.M.M.: Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e da pesquisa de fundo histórico e por meio de um estudo de caso apresentado de acordo com as características da epopeia, enfoco nessa tese o problema da formação de professores, em particular a formação de uma professora de língua portuguesa e literatura. Fundamentada em pressupostos teóricos marxistas, discuto a hipótese de que o sujeito se forma no trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências, ou seja, o professor *se* forma no processo de formação *por* outros e *de* outros, e a especificidade do ofício de ensinar consiste em um trabalho metacog-

¹ MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Como se fez uma tese: entrevista com a autora vinte anos depois. In: SILVA, Marilda da; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). *PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E MODOS DE FAZER*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 124-134.

² MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. ... *em sobressaltos*. Orientador: João Wanderley Geraldi – IEL-Unicamp. 1991. 373f. Tese (Doutorado em Educação – Metodologia do ensino) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1991. Essa tese foi publicada sob a forma de livro, cuja referência é: MAGNANI, M.R.M. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Editora Unicamp, 1993. (2ª. edição – 1997)

nitivo, de reflexão sobre o conhecimento, em que se produz uma proposta de ensino.

M.R.L.M.: Para o desenvolvimento da pesquisa, que procedimentos utilizou? Por quê?

M.R.M.M.: Antes da descrição dos procedimentos, uma explicação é imprescindível. Meu objetivo inicial no projeto de pesquisa para o Doutorado era, em continuidade à dissertação de Mestrado³, elaborar e apresentar, na condição de professora de língua e literatura no então ensino de 1º. e 2º. graus, uma proposta para o ensino dessa(s) disciplina(s). Leituras, reflexões e discussões com colegas e com professores universitários, no entanto, fizeram-me concluir, por um lado, que qualquer proposta que eu elaborasse, por melhor e mais bem fundamentada que eu a considerasse, seria sempre destinada à execução por parte de outros que não tinham participado do processo de sua concepção, nem participariam de sua avaliação. Por outro lado, pude também concluir que toda proposta de ensino está diretamente relacionada com a história de vida e com o processo de formação e atuação docente daquele(s) que a elabora(m), e talvez essa proposta não faça sentido para outros, a não ser que se possa mostrar também qual o contexto em que foi elaborada, qual o caminho percorrido para isso.

Tratava-se, então, de abordar um tema específico inserido na temática da formação de professores, a qual, a despeito de seu caráter relativamente fluido, eu considerava que já estava, à época, bastante explorada, especialmente no que se refere ao caráter normativo e prescritivo de propostas de intervenção tanto na formação quanto no trabalho docente, como tentativas de superação de um dos eixos problemáticos da então amplamente denunciada “crise da educação”. Por isso, a fim de contemplar a especificidade do tema e do problema de investigação escolhidos, tornou-se necessário abordá-los por meio de pesquisa de tipo qualitativo, que começava a ser divulgada e utilizada na área de Educação, em especial no curso de pós-graduação que eu frequentava.

³ MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*. Orientador: Joaquim Brasil Fontes Júnior. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia do ensino- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1987. Essa dissertação foi publicada sob a forma de livro, cuja referência é: MAGNANI, M.R.M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

M.R.L.M.: Para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, você se inspirou em algum modelo?

M.R.M.M.: Não havia modelos específicos em que pudesse me basear. Havia apenas certas teorizações a esse respeito assim como as muitas questões que fui formulando, como desafios a serem enfrentados, e que, em vários momentos, quase se tornaram impasses imobilizadores, não fosse a interlocução com meu orientador⁴.

Como abordar esse tema, sem incidir em redundâncias ou discursos prescritivos elaborados por um “especialista” no assunto e destinados à execução por parte de outros, os professores de 1º. e 2º. graus? Como abordar os problemas envolvidos na formação de professores, a partir “de dentro” mesmo desse processo formativo? Onde encontrar a voz do professor e resgatar sua vivência de formação e atuação, para torná-lo sujeito, em vez de mero “objeto” de investigação? Como apresentar uma proposta para o ensino de Português, sem prescrever o que deveria ser feito por todos os professores, mas sem tampouco desconsiderar minha experiência tanto de formação e atuação docente quanto de formadora de outros professores, nem me omitir de mostrar e discutir o que e como fiz e por que fiz? Como dar forma a tais questões, como apresentá-las e sobre elas refletir num texto acadêmico-científico, em que usualmente não cabiam vozes “menores”, vivências cotidianas, discursos não autorizados, sobretudo quando enunciados na primeira pessoa do singular e na voz ativa? Como fazer interagirem diretamente, como sujeitos, tanto o pesquisador quanto aquele(s) que participa(m) da pesquisa na condição de “pesquisado(s)”? Como desenvolver pesquisa do tipo qualitativa, de forma coerente e radical? Como elaborar um texto que se caracterizasse, também de forma tão coerente e radical quanto possível em relação aos pressupostos teórico-metodológicos escolhidos, como materialização discursiva da discussão do problema e da hipótese assim como da busca de respostas a essas questões?

M.R.L.M.: Quais foram, então, suas escolhas para elaboração da tese?

M.R.M.M.: A tese representa uma tentativa muito pessoal de discutir o problema e a hipótese de investigação e responder a essas questões; mas,

⁴ Trata-se, como informei, do professor João Wanderley Geraldi, ao qual solicitei orientação formal para a tese desenvolvida na FE/Unicamp, embora ele estivesse vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp.

articuladamente a essas, busca responder, também de forma muito pessoal, às questões “O que é uma tese (em educação)?”, “Como se faz uma tese (em educação)?”.

À época, acompanhando o processo então ainda tímido de criação e implementação sistemática de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, essas questões circulavam no meio acadêmico, especialmente naquele que eu frequentava, onde era bastante lida e divulgada a tradução brasileira do livro *Como se faz uma tese*, de Umberto Eco.⁵ É, porém, sobre a fatura do texto da tese, em especial dos procedimentos utilizados para sua elaboração, que eu talvez tenha mais o que dizer.

E, agora, novas questões se impõem, como dificuldades que é melhor confessar desde já, para que, ao final, o leitor não se sinta traído e largado à deriva no mar de expectativas em que meus anúncios possam desaguar. Em se tratando de um texto que já explicita abundantemente seus protocolos de leitura, como explicar o que e como foi feito, sem cair nas armadilhas ou da redundância, ou do despiste?

M.R.L.M.: Calar-se pode também ser uma forma de despiste... Por que não descrever suas escolhas, deixando para os leitores a avaliação a respeito das armadilhas e redundâncias?

M.R.M.M.: Bem, parece que, novamente, posso menos escolher do que acatar escolhas, sobretudo porque um texto escrito somente existe e sobrevive se for lido. E, quem sabe?, (des)explicando o inexplicável, eu consiga despertar algum interesse nos que ainda não o leram e oferecer mais uma chave para outras portas de entrada possíveis para aqueles que já o leram. Eis, então, algumas explicações.

Frente a tantos desafios, inspirei-me em textos de alguns escritores e poetas — James Joyce, Italo Calvino, Virginia Woolf, Thomas Mann, Isaac Dinensen, Maksim Gorki, Henry James, Thomas S. Elliot, Joaquim Maria Machado de Assis, Anton Tchecov. Os pressupostos teóricos, busquei-os em textos de Antonio Gramsci, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Harry Braverman, Lev S. Vygotsky, João W. Geraldi, Evaldo Vieira. E as orientações teórico-metodológicas, encontrei-as no livro *Metodologia da pesqui-*

⁵ ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson César Cardoso. São Paulo: Perspectiva, 1983.

sa-ação, de Michel Thiollent. Assim, optei por desenvolver um estudo de caso centrado na formação de uma professora de língua e literatura.

Na fase inicial da pesquisa, recuperei, reuni, selecionei e ordenei, de acordo com critério temático e cronológico, um extenso conjunto de documentos relacionados diretamente com o caso em estudo. Articuladamente às inspirações, pressupostos teóricos e orientações teórico-metodológicas, na busca de resposta a tantas questões que formulei, a análise preliminar desses documentos foi sugerindo certas opções para a elaboração do texto da tese.

No caso em estudo, a especificidade do ofício de professora de língua e literatura e sua inserção tanto na área de Letras quanto na de Educação demandaram conciliar, *necessariamente*, procedimentos metodológicos relacionados com:

a) a pesquisa qualitativa em educação, baseada na interação pesquisador-pesquisado, essa estreita relação de ambos entre si e com um problema a ser resolvido, movidos pela necessidade de compreensão e interpretação, à luz de bibliografia especializada, de material predominantemente discursivo (linguagem em situação) relativo a um estudo de caso;

b) a pesquisa de fundo histórico (em educação), desenvolvida por meio de procedimentos de recuperação, reunião, seleção, ordenação e análise de fontes documentais verbais (impresas ou manuscritas) e iconográficas; e

c) a narrativa característica da epopeia, centrada na narração dos feitos e fatos de um “(anti-)herói”, com entrecruzamento de ação individual e coletiva, e estrutura desdobrada em proposição, invocação, narração e epílogo.

M.R.L.M.: Por que a opção pela narrativa característica da epopeia?

M.R.M.M.: Talvez essa seja a mais difícil de explicar. Penso que se tratou de algo inevitável, como uma necessária decorrência de todos os aspectos que descrevi anteriormente e, sobretudo, como uma exigência do objeto de investigação que fui construindo ao longo da pesquisa. E, embora, como já destaquei, o texto da tese explicita sobejamente seus protocolos de leitura, arrisco-me a descrever aqui, em síntese, os procedimentos que utilizei para sua fatura.

Nessa tese, o problema de investigação é apresentado, em discurso acadêmico-científico, na “Proposição”, em que são também problematizadas as

principais questões que então se formulavam a respeito do tema da formação de professores relacionado com a “crise da educação”.

Caracterizando-se como uma espécie de passagem para a parte seguinte, na “Invocação” alternam-se citações dos textos literários, ensaísticos e científicos, que inspiram e fundamentam a discussão da hipótese, ao longo da tese. Na “Narração”, a pesquisadora cede lugar à “pesquisada”, M.R., que entra em cena como narradora-protagonista da ação. Embora tenha sido utilizada como ponto de partida também — não apenas — a experiência mesma da pesquisadora, o sujeito do discurso remete, não a um “eu” particular e empírico, mas a um sujeito narrador-protagonista como instância discursiva e ficcional organizadora dos muitos “eus” de uma mesma geração, que compartilharam de mesmos anseios históricos. Por meio desse recurso, são também narrados importantes momentos da história da educação e da cultura brasileiras, na segunda metade do século XX. E, desse modo, a proposta de ensino elaborada por M.R. pôde ser apresentada como resultado (provisório) de seu processo de formação e atuação docentes, diluindo-se, portanto, o caráter exemplar e prescritivo. A experiência narrada, por sua vez, torna-se objeto de investigação, sendo elevada ao nível da inteligibilidade, mediante processo de conceitualização, adquirindo sentido no âmbito de uma experiência histórica e possibilitando apreender um passado recente da educação e da cultura brasileiras. Assim também, elevada a professora “pesquisada” à condição de protagonista, sua voz se sobrepõe à da pesquisadora.

No “Epílogo” tem-se, não uma proposta de solução, mas um diálogo entre pesquisadora e “pesquisada”. Buscando sintetizar o significado do processo de formação vivenciado por ambas — inclusive aquele propiciado pelo desenvolvimento da pesquisa e pela fatura do texto da tese —, uma e outra se veem novamente confrontadas com a necessidade de agir para transformar a situação-problema formulada inicialmente, agora, talvez, com maior grau de compreensão (ou de dúvida?) a respeito de suas possibilidades e limitações.

A uma bibliografia sucinta, segue-se um “Roteiro”, como índice e como mapa para orientar a leitura e possibilitar o acompanhamento da sequência cronológica da fatura do texto e da narração.

Por fim, destaco que o título — ... *em sobressaltos* — foi tomado de empréstimo a um trecho do artigo “Ensino de gramática e ensino de literatura”, de Haquira Osakabe, que consta na “Invocação” e que funciona como uma epígrafe da tese:

[...] se ela [a linguagem] imita a vida, ela tem de se expor às rupturas. Menos do que uma decorrência “natural”, a reivindicação da ruptura funda um princípio de sobrevivência: a vida formulada em sobressaltos. Esse é o “espaço” em que se constitui o sujeito do discurso, incompletude por definição.⁶

M.R.L.M.: Qual a função das diferentes fontes e estilos dos caracteres gráficos utilizados na digitação do texto da tese?

M.R.M.M.: Essas diferenças formais remetem a diferentes gêneros discursivos (acadêmico, narrativo, literário, crítico, informativo, entre outros), a diferentes registros linguísticos e a diferentes tipos de documentos (diários pessoais, textos escolares, cartas, crônicas, fotografias, letras de canções, dentre outros) assim como a sua enunciação por diferentes sujeitos (pesquisador, “pesquisado”, professor, poetas e romancistas, historiadores da educação, críticos literários, dentre outros) e ao diálogo entre eles ao longo do texto da tese. Impunham-se, portanto, como recursos que eu considerava serem os mais coerentes e adequados para a materialização do caráter dialético, intertextual, polifônico, pluritonal e, por vezes, dodecafônico do problema formulado na “Proposição” e da hipótese discutida, na tese.

À época da elaboração da tese, o computador e seus fundamentais acessórios e ferramentas não estavam disponíveis, como nos dias atuais. A versão final da tese foi digitada em microcomputador, por um profissional que utilizou caracteres em redondo, itálico e negrito; e foi impressa em papel no formato “formulário contínuo”. Mas redigi todo o texto, ao longo de um mês de trabalho, datilografando em máquina elétrica, alternando apenas as fitas preta e vermelha para marcar as diferenças de discurso e indicando à margem das folhas, com anotações a lápis, as respectivas fontes e estilos que deveriam ser utilizados pelo digitador. Também recorri a muita fita corretiva, gastei muito papel para passar a limpo, além de tesoura, muita cola e “durex”, para recortar, excluir ou remover trechos já datilografados.

⁶ OSAKABE, Haquira. Ensino de gramática e ensino de literatura. *Linha D'Água*, São Paulo, APLL, n. 5, p. 57-62, 1988.

A ausência de um *scanner* e a dificuldade em inserir cópias “xerox” no corpo do texto digitado assim como a dificuldade da impressão em cores me fizeram optar por transcrever os documentos escritos que havia selecionado e por descrever, com palavras, os documentos iconográficos, o que pode também ser entendido como mais uma possibilidade da materialização discursiva proposta, ou, ainda, como mais um indicador de que, para M.R., professora de língua e literatura, “tudo” podia ser transformado em linguagem verbal.

M.R.L.M.: O texto final não lhe parece um pouco heterogêneo, com partes mais áridas e partes mais agradáveis para o leitor?

M.R.M.M.: De fato, há uma heterogeneidade deliberada e necessária no texto, buscando contemplar, a sua maneira e como já mencionei, tanto os diferentes gêneros discursivos, registros linguísticos, tipos de documentos, quanto os requisitos de uma tese acadêmica: apresentação do tema e formulação da situação-problema, revisão bibliográfica, formulação das questões de investigação e da hipótese, pressupostos teórico-metodológicos, apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, com base em documentos e bibliografia.

Essa heterogeneidade resulta, certamente, em diferentes modos de leitura, com partes talvez mais agradáveis, como a “Narração”, e outras menos agradáveis, como a longa “Proposição”. É possível, ainda, que se leiam apenas trechos do texto, como o documento “Processo de formação de professores e construção de uma proposta de ensino de Português” que constitui o embrião da tese. Mas há também unidade no que se refere à coesão e à coerência textuais e, especialmente, ao ponto de vista explicitado, o que pode ser confirmado, por exemplo, no fato de os pressupostos teórico-metodológicos serem de base marxista e a maior parte dos textos literários citados na “Invocação” terem sido publicados no século XX.

M.R.L.M.: Considerando essas características, como foi a recepção da tese? Que questionamentos gerou?

M.R.M.M.: Obviamente, à época de sua defesa pública, a tese gerou questionamentos a respeito do conceito mesmo de tese acadêmica, agradando a uns e desagradando a outros, como se pode depreender dos exemplos a

seguir. Com palavras duras, uma professora que integrou a banca examinadora⁷ manifestou, dentre outros, o incômodo com o que considerava ser um “memorial precoce”: se nem Antonio Candido ainda escrevera suas memórias, como uma simples professora de 1º. e 2º. graus, com apenas 36 anos de idade, ousara contar as suas? Outra professora que integrou a banca examinadora estabeleceu semelhanças entre a tese e o “romance de formação”, ressaltando sua estranheza frente à opção pela estrutura característica da epopeia. Outra professora, ainda, centrou atenção justamente nas características da epopeia, ressaltando a “sutil e engenhosa tessitura do texto” e entendo-a como uma espécie de chave e despiste.

De qualquer modo, a tese foi aprovada com nota máxima e publicada em livro, pela Editora da Unicamp, com prefácio do orientador, que fez considerações sobre a relação entre a tese e o contexto histórico, político e acadêmico de formação e atuação da pesquisadora e da “pesquisada”, assim como sobre as questões relativas à educação e à linguagem nela contidas, sugerindo, ainda, outras possibilidades de leitura.

A partir de então, a leitura da tese ou do livro correspondente vem propiciando diferentes compreensões. Para alguns, trata-se simplesmente de uma curiosa transgressão aos protocolos acadêmicos. Para outros, leitores menos contumazes, trata-se de um texto de difícil análise. Outros a tomaram como uma espécie de modismo a ser seguido, sobretudo nos aspectos formais, para a elaboração de seus trabalhos acadêmicos. E outros, ainda, tomaram o conteúdo da “Narração”, principalmente, como um dos objetos de análise em seus trabalhos acadêmicos.

Embora seja sempre arriscado tratar de maneira tão informal — como faço aqui — das leituras da tese e do livro — das quais tenho notícia —, não posso deixar de pelo menos mencionar que, atualmente, com os avanços das pesquisas em história da educação, sobretudo com a estreita relação que se vem estabelecendo entre narrativa histórica e narrativa ficcional e com a busca de novos objetos e novas abordagens nas pesquisas nesse campo de conhecimento, essa tese parece estar sendo entendida e enquadrada

⁷ A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores com as respectivas filiações institucionais à época: J. W. Geraldi (IEL-Unicamp) - orientador, Lígia Chiappini M. Leite (FFLCH-USP), Evaldo A. Vieira (FE-Unicamp), Ana Luiza B. Smolka (FE-Unicamp) e Enid A. Dobranski (CEFAM-Campinas). Infelizmente, o professor Haquira Osakabe, membro “nato” dessa banca, não pôde dela participar, porque se encontrava em viagem ao exterior.

também em outra vertente de investigação: história de vida de professores. Bem, mas isso é assunto que foge aos objetivos deste texto, e os leitores já devem estar cansados de tanta (des)explicação...

M.R.L.M.: Chegamos a algum destino?

M.R.M.M.: Também esta viagem não me parece terminada. “[...] *mares, rotas, monstros, piratas e naufrágios, tudo isso ainda é um desafio...*” Tanta coisa havia e ainda há por fazer, tantos riscos desconhecidos, um novo milênio se iniciando ... Quanto ao tema da tese, penso que ainda cabe perguntar: que rumos propomos para a formação de professores e para o ensino de Português em nosso país? E quanto a este texto, também cabe pelo menos uma pergunta fundamental: ainda que, em sobressaltos, consegui explicar, coerentemente, o que e como fiz em minha tese de Doutorado e por que fiz?

Frente às possíveis respostas negativas, invoco M.R. e apresento, antecipadamente, minha defesa. Talvez também a mim tenham faltado engenho e arte e talvez eu também tenha arranjado mais problemas que soluções. Mesmo assim, ousou pedir:

Não me queiram prender como a um inseto
no alfinete da interpretação

[...]

Basta que a torturada vida das palavras

Deite seu fogo ou mel na folha quieta,

Num texto qualquer com o meu nome embaixo.⁸

Marília, 12/06/2018

MARIA DO ROSARIO LONGO MORTATTI

⁸ LUFT, Lya. Tanto. In: LUFT, Lya. *Mulher no palco*. São Paulo: Siciliano, 1984.

A NARRATIVA DE SI, A NARRATIVA DO OUTRO

O leitor que atravessou estas páginas já sabe: se o texto contém inúmeras referências biográficas de MR, ele não é uma autobiografia, mas uma reflexão sobre a formação de professores de um período da história da educação brasileira, tomando um caso, uma história documentada que desvela os tempos do vivido para compreender o percurso no tempo, sem o qual formação alguma se dá.

Este trabalho escrito nos inícios dos anos 1990 [defendido como tese de doutoramento em 1991] é precursor no uso da narrativa, entre nós, como forma de investigação em educação. Lembremos que o clássico livro organizado por António Nóvoa — *Vidas de Professores* (Porto: Ed. Porto, 1992) — estava em gestação, lembremos que pesquisar a vida dos professores para nelas encontrar elementos de compreensão do fenômeno educacional ainda não era prática aceita nos meios acadêmicos.

Assim, a escolha da narrativa e da narrativa de si, à época, causou certo espanto. E os leitores privilegiados deste trabalho — a banca examinadora — se dividiram, ainda que todos tenham aprovado com “distinção e louvor” a tese apresentada. Houve os que consideraram inusitada a escolha metodológica, mas reconheceram que o “narrar a si” é também narrar uma época que passa a ser melhor compreendida quando as lentes deixam ver o invisível do cotidiano; mas também houve quem considerasse tão inusitado falar de si próprio e de sua época num trabalho acadêmico, que o espanto se tornou fenda com que jogar pedras sobre os acontecimentos como, se estilhaçando o que houve, o que houve deixasse de existir. A narrativa traz fatos e lentes. Não é inocente, mas os documentos e as passagens de registros de época trazidos à superfície textual obrigam a um comportamento do ponto de vista do narrador, limitam-no relativamente ao factual, sem

lhe barrar os horizontes de construção de uma compreensão no presente sobre o que foi o passado.

Metodologicamente, portanto, este é um texto inaugural. Os trabalhos sobre histórias de vida de professores se iniciam na segunda metade dos anos 1990, e o livro da Maria do Rosário teve sua primeira publicação em 1993. Se hoje a pesquisa acadêmica se dispensa de justificar-se pelo uso da “investigação narrativa”, na época foi preciso recorrer à pesquisa qualitativa e ao estudo de caso, o que recupera a autora em entrevista 20 anos após o término do trabalho e que agora compõe este livro.

É, pois, sobre a reflexão sobre pesquisas com histórias de vida que pretendo refletir com o leitor, depois de ele ter aprendido com a leitura o percurso de formação de MR e ao mesmo tempo ter descoberto parte do que era a escolaridade e a formação de professora nos anos 1970/1990, já que a narrativa abarca desde a frequência ao grupo escolar até a última etapa de escolarização possível, o doutoramento, em que se coroa um processo de formação da professora e da pesquisadora.

Vários podem ser os motivos pelos quais se buscam narrativas em processos investigativos. Começamos com aquele mais evidente, inclusive para leigos: a reconstituição dos fatos, dos acontecimentos. Os depoimentos de testemunhas, já na investigação policial, são narrativas. Quanto maior for o número de detalhes apresentados por um depoente, por um testemunho, desde que confirmados também por outros, mais o investigador de aproxima da “realidade”, que sempre será, no fundo, opaca, porque nem tudo se desvela: mesmo que se descubra o autor de um crime, jamais se saberá o que efetivamente estava presente nos sentimentos do criminoso, da(s) vítima(s) e daqueles que testemunharam os fatos. A verdade inarredável de que Fulano matou Sicrano é sempre meia verdade em relação à totalidade do acontecimento criminoso. Mas deixemos aos policiais suas interrogações. Fazer história, escrever a história, é buscar narrativas, é encontrar documentos (que são os documentos para um historiador se não narrativas?), é perscrutar monumentos; juntar, estabelecer liames, e oferecer uma compreensão dos fatos. Toda pesquisa histórica é, neste sentido, uma investigação que opera com narrativas, e a orientação do olhar é dirigida pela pergunta “*o que aconteceu?*”.

Pesquisas em educação aparentemente muito distantes da investigação narrativa, que partem da observação de aulas, que pretendem descobrir o que efetivamente acontece dentro de quatro paredes de uma sala de aula em que se encontram professores e alunos, não deixam de operar como um historiador do contemporâneo: observa, anota, faz diário, registra, filma, grava, pega cadernos, folhas “xerocadas”, textos didáticos, fotografa a lousa todas as vezes que nela se escreve e depois... narra: faz o relatório. A palavra “relatório” quer esconder o narrador, fiel aos princípios da ciência moderna que ao entronizar a razão humana afastou da produção do conhecimento o sujeito racional que o constrói. Este tipo de narrativa-relatório de pesquisa tem a pretensão de dizer não o que aconteceu, mas vai mais longe, quer dizer “o que é” de forma neutra. Por isso o relatório tem que perder suas características de narrativa. E ganhou ao longo do tempo o caráter de “científico” de modo que as outras formas de emprego de narrativas precisaram, por algum tempo, justificar-se para ter foros de existência.

Por fim, há um terceiro movimento, indo em outra direção. Não se trata mais de “recuperar”, “reconstituir” o que aconteceu, muito menos ter a pretensão de dizer “o que é”, mas como o que aconteceu se refletiu nas pessoas envolvidas. Este é o movimento típico das pesquisas com “histórias de vida”. E quando se fala de professoras e professores, evidentemente é sua formação docente que acaba sendo o foco. Mas a ela se chega não pela reconstituição dos fatos (ainda que se tenha esta reconstituição como efeito colateral na versão de cada narrador), mas pelo amparo e acolhida às compreensões então produzidas sobre o que lhes aconteceu e as revisitas a estas compreensões precisamente no momento em que se narra. *Aqui é o sujeito que importa.* Por isso somente fatos relevantes para o sujeito acabam sendo narrados. Importa o que se passou com ele, não o que se passou, o que aconteceu. Assim, investigações com histórias de vida recuperam experiências, no sentido que lhe dá o filósofo espanhol Jorge Larrosa. Um conjunto de vidas narradas mostram individualidades, mostram diferenças, mostram outras percepções, mesmo quando se viveu uma mesma época, se estudou nas mesmas escolas, e mesmo quando os professores foram os mesmos: a formação de cada um foi “tocada”, foi marcada, foi co-movida por fatos distintos, em momentos distintos. O singular tem horror ao idêntico!

Enquanto o investigador preocupado com “o que aconteceu?” lida com o que se repete nas diferentes narrativas, o investigador que trabalha com histórias de vida busca a diferença, o ponto nevrálgico de um processo de formação e de vida. Captar singularidades e com elas tecer mundos possíveis, mundos que se tornaram invisíveis pelas condições mais abrangentes da estrutura social, mas que permanecem aí como horizonte de possibilidade. Neste sentido, a tensão entre o que é singular e o que é coletivo é elevada ao extremo, porque o mundo que não foi mas poderia ter sido conduz, mesmo quando não o percebemos, os cambaleantes passos com que vivemos o presente.

Por fim, há pesquisas que resultam do vivido. Ou seja, o pesquisador tem uma experiência, tem um vivido, e para clareá-lo para si mesmo, ele o narra. E debruçando-se sobre sua própria narrativa encontra um conjunto de questões, escolhe uma ou algumas delas e faz o mergulho em profundidade sobre o tema escolhido. Aqui é a experiência vivida que suscita os temas, e estes se tornam o foco de atenção, de modo que a narrativa funciona como uma espécie de introdução necessária, porque situa na vida aquilo que se discute, aquilo que se analisa, aquilo que se procura compreender. E, nesse processo de construção da compreensão, inúmeras vezes o narrador-pesquisador precisa retornar à narrativa, revisando-a ou tendo que revisar sua própria análise, porque as coisas foram diferentes do que imagina quando analista. Ou seja, não se perde o chão, mas não se fica no chão. Extraem-se lições do vivido e do narrado, e isso somente é possível quando, para além do conhecer, chega-se à sabedoria, este lado épico da verdade.

Obviamente aqui, como nos demais casos, temos resultados colaterais. Quando se procura saber “o que aconteceu” também se compreendem as diferentes visões dos testemunhos; quando se descreve o que é que se observou, também se aprende que o olhar do observador não é inocente; quando se procura no singular o que diferencia, aprende-se o geral a que o singular sobreviveu; quando se estuda um tema que emerge de uma experiência vivida, compreende-se também o que aconteceu...

Onde situar este trabalho inaugural de Maria do Rosário que teve a coragem, num ambiente ainda dominado pela vontade de verdade moderna, de expor sua própria história, criar a personagem MR, aquela que viveu o que se narra, mas consciente de que a narradora não é mais

aquela que foi? Penso que nos encontramos aqui diante da mais profunda narrativa possível, aquela que não sendo memória nem autobiografia, tem como compromisso, ao se narrar, encontrar nesta narrativa o Outro, em seu sentido coletivo, o Outro que nos fez ser o que somos. Mas que, compreendendo este percurso, podemos reorientar a flecha, se acharmos necessário, para sermos outro, apesar da história, apesar das constrictões do passado e apesar das condições do presente. É neste sentido que os sobressaltos vividos por MR e reencontrados por Maria do Rosário podem ensinar através da singularidade: refletir sobre como chegamos a ser o que somos para compreender que a história não acabou e que sempre é possível construir um futuro, que sempre é possível ter uma memória de um futuro que não foi, mas poderia ter sido.

Certamente eu, como orientador, na época não aprendi toda esta lição! Mas certamente a intuía. E certamente Maria do Rosário a enxergava com a nitidez com que sempre olhou para o passado, refazendo-o para manufaturar um futuro que não fosse mera repetição, infelizmente repetição tão comum na ortodoxia escolar.

Barequeçaba, janeiro de 2019

JOÃO WANDERLEY GERALDI

SOBRE O LIVRO

Catálogo

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

Normalização

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino
CRB - 8/8292
Elizabete Cristina de Souza de Aguiar Monteiro
CRB - 8/7963

Capa e diagramação

Gláucio Rogério de Moraes

Produção gráfica

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16X23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro
Arial
JNH Typewriter
Lucida Calligraphy
NewsGoth

Papel

Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

Acabamento

Grampeado e colado

Tiragem

100

Impressão e acabamento

Gráfica
unesp
Campus de Marília



2019

Este livro reafirma a importância da reflexão de professores e professoras sobre sua experiência de formação. Trata-se de uma leitura capaz de mostrar no e em tempo o que somos e o que fomos, sempre integrado pelo que não foi mas que ainda pode vir a ser, ou melhor, o que provoca outras necessidades, como informa a autora ao final.

Leitura fundamental, já clássica e imperdível, é pela narrativa que a autora configura e torna pública sua experiência e, ao mesmo tempo, delineia seu estilo que se opera e se intensifica: nele há a emergência de vida, o tempo de dias e noites, o ler, o escrever, o formar-se... sugerindo, por fim, outros ângulos para pensarmos questões recorrentes na história de formação de professores/as na educação brasileira.

Maria Teresa Santos Cunha

A peculiaridade deste livro, que se situa a meio caminho entre um memorial e uma tese autobiográfica, é a de retrazar a história de 30 anos de educação (1961-1991), aos quais se acrescentam quase 30 anos (1991- 2019), vividos por Maria do Rosario, enquanto aluna-professora-formadora-pesquisadora-narradora-autora-escritora e personagem da história narrada. Nesse intervalo, é que a autora entrelaça suas referências encontradas em Literatura, Linguística, História, Psicologia, Sociologia... como um direito de quem pesquisa com o humano, para melhor compreender a educação e a vida amalgamadas em sua existência.

Maria da Conceição Passeggi

Cada leitor poderá identificar neste livro diferentes momentos constituidores da experiência e sua compreensão, ou negar validade a qualquer deles, mas nenhum leitor — e esta é a arte da autora — sairá ileso da leitura de um texto que pretendeu extrair do turbilhão do vivido uma compreensão do viver.

João Wanderley Geraldi

ISBN 978-85-7249-033-7



9 788572 490337