

E COMO SERIA UMA ESCOLA PARA O BRASIL?

Paulo Coimbra GUEDES

(UFRGS)¹

Provavelmente devo ter assistido, ao longo de minha vida, a pelo menos alguma cena de cada uma das telenovelas que Regina Duarte fez e nunca achei ela nem tão bonita nem tão atriz, nem tão namoradinha do Brasil. Aí, agora, enquanto eu ia assistindo *Chiquinha Gonzaga*, comecei por reparar que ela estava lindíssima e, por causa desse reparo, passei a observar aquela beleza e a conjeturar sobre o que me teria levado a reparar nela. E a conjetura me levou a perceber que há muito eu queria saber o que uma atriz, um diretor, um roteiro, cenários e tudo o mais me poderiam dizer sobre Chiquinha Gonzaga, que eu já sabia que era uma das mais instigantes personalidades de nossa história não-oficial, uma mulher que rompeu tantas barreiras na sociedade patriarcal do segundo império e da primeira república, que nos deu a primeira marchinha de carnaval e estabeleceu as bases da música popular que cultivamos hoje.

E me dei conta de que essa demanda de espectador – que não poderia ser só minha: teria de ser, ainda que inconscientemente, do povo brasileiro, tão necessitado de nossa história não-oficial – é que tinha posto meus olhos à espreita da beleza que a atriz saberia necessária para que a

¹ Com o auxílio luxuoso de Adalberto Fernando Chagas e Luciane Tomé Bitencourt.

personagem constituísse sua beleza na atriz. Sendo assim, Chiquinha Gonzaga estava sendo construída tanto de dentro de Regina Duarte quanto de dentro de todos nós, espectadores em diálogo entre a construção de Chiquinha Gonzaga que faziam a atriz, o diretor, o roteiro, os cenários e tudo o mais e a construção que há muito queríamos que nos fizessem. E, sendo demanda do povo brasileiro, foi certamente essa demanda também que orientou a atriz, os atores, os roteiristas, os diretores, os figurantes e tudo mais nesse grande diálogo com a nossa memória afetiva comum.

Isso quer dizer que *Chiquinha Gonzaga* foi uma obra-prima da teledramaturgia brasileira por causa tanto de Chiquinha Gonzaga quanto de nossa expectativa por uma história capaz de dar conta dessa necessidade de recuperação da memória de Chiquinha Gonzaga. Isso quer dizer que a beleza com que Regina Duarte construiu nossa personagem foi a confluência da beleza que saiu de dentro dela, de dentro da personagem e de dentro de todos nós. Isso quer dizer que o esmero e o apuro de cada ator na construção de seu personagem também teve origem numa atenção minuciosa a essa necessidade comum: de que outra fonte poderia ter jorrado a extraordinária auto-suficiente petulância juvenil daquele menino que fez o jovem João Batista senão do profundo respeito pelo fato de que realmente houve um menino de dezesseis anos atrevido o suficiente para desejar, cantar – e levar – uma mulher de 52 anos, famosa também por sua mulheridade?

Ouvi Paulo Autran, numa entrevista, justificar sua retirada da televisão com este desafio: *Me indiquem um personagem de telenovela que não*

seja um débil mental. E muito mais do que a diferença sutil de gênero entre a telenovela e a série (para a qual Paulo Autran acabou voltando), o que distinguiu *Chiquinha Gonzaga* de telenovelas e de outras séries foi a disposição – determinada por essa nossa necessidade comum – não de fazer uma série mas de contar a história. Transformar Chiquinha Gonzaga em débil mental teria sido um crime hediondo até mesmo contra um povo como nós, tão freqüentemente acusado de falta de memória.

1 Receita pra brasileiro ganhar coisa melhor do que o Oscar

1.1 Chiquinha Gonzaga, nossa mãe

E por que a história de Chiquinha Gonzaga era uma demanda do povo brasileiro? A gente nem sabia que era, mas, como a gente sabe muito mais do que apenas aquilo que está claro em nossa cabeça, tão logo começamos a assistir a série, ficou bem claro para nós que foi a vontade de fazer música para contar as histórias que precisavam ser contadas e para expressar os sentimentos que vinham de dentro dessas histórias que levou Chiquinha Gonzaga a pôr sua educação musical branca a serviço da expressão da alma, negra, deste país. Diferentemente da música feita por tantas outras moças brancas de sua época, de sua raça (a brancura é para nós uma questão de raça?) e de sua classe social, conformadas com a execução servil de partituras européias, que orientavam não apenas a música daquela elite colonizada, foi essa necessidade de dialogar com sua gente que levou o piano de Chiquinha Gonzaga a tomar o caminho certo.

Se, cento e tantos anos depois, ainda precisássemos de outra prova a respeito do acerto desse caminho, bastava o recado de Gilberto Gil para Milton Nascimento, em comemoração ao segundo Grammy consecutivo de *world music* para o Brasil: *Vê só, Milton, logo nós, os neguinho*. Essa foi a fundamental lição de Chiquinha Gonzaga: tem de escutar os neguinho, tem de olhar pra onde eles olham, tem de falar é com eles, que eles é que vão falar por nós. E assim, ela inventou a música brasileira, tornando-se por causa disso, a grande responsável por nossa educação sentimental.

Não foi a música que saiu do seu piano, do cavaquinho, da clarineta, do pandeiro, do violão de seus companheiros, que depois foi pro rádio e pros discos de 35 rotações e pros elepês e pras fitas e pros cedês, não foi essa música que deu ritmo a nossas brincadeiras de criança, nos pôs a dançar, nos apresentou à poesia, fez a trilha sonora de nossos namoros, que botou ordem, enfim, nos nossos sentimentos? A minha geração, por exemplo, embalada ao som de tangos, sambas-canções, vozeirões, violinos chorando e mulheres ingratas, entrou nos quinze anos tendo de reprocessar tudo isso por causa do surpreendente som e da inusitada poesia de *Chega de Saudade* e *Desafinado*. E a bossa nova se desenvolvia diante de nós como a descoberta de uma música inteiramente nova: a influência do jazz e uma poesia cantada em tom coloquial, num cantinho, ao som de um singelo violão. E quando surgiu Chico Buarque, que, aparentemente em contraposição a esses modernismos, acabou resgatando para nós a música e a poesia de Noel Rosa e o canto de Mário Reis, a gente passou a entender que a música de Tom Jobim, a poesia de Vinicius de Moraes e o canto de João Gilberto é que tinham retomado uma raiz que andava extraviada.

E logo depois, quando Caetano e Gil nos mostraram que, além do jazz, o rock também podia nos ajudar a falar de nós, a gente nem sonhava que Chiquinha Gonzaga é que tinha ensinado que o diálogo entre as vozes da terra e as vozes do mundo – mistura de valsa com lundu, polca com maxixe, jazz com samba, rock com maracatu, hard core com milonga – é a melhor vocação de nossa música. E foi ainda olhando na mesma direção, escutando, além da música, também a língua dos neguinhos que ela nos legou uma outra fundamental lição de poesia e ética: a gente tem de cantar nossa música nessa língua aí, que, a outra língua, a dos brancos, muito mais serve pra mentir do que pra dizer pra nós quem somos, o que sentimos, o que pensamos e o que queremos.

Dáí que eu acho que foi desse indesconsiderável profundo respeito pela imperiosa necessidade brasileira de que nos apresentassem à nossa grande mãe – não é a mãe quem nos ensina a sentir e a dizer a verdade? – que Regina Duarte construiu a beleza, a audácia e a compostura precisas para expressar a dor e a delícia de Chiquinha Gonzaga viver-se Chiquinha Gonzaga. Da mesma fonte emergiram o desempenho dos outros atores e a qualidade do roteiro, dos diálogos e de todos os demais componentes do teledrama, tornados todos inanalísáveis, inseparáveis do todo de que foram partes de decisivos papéis. Não há grandes atores, autores, diretores, não há grandes artistas, enfim, sem uma disposição coletiva para contar e ouvir uma história.

1.2 Dora, que não nos educou

Eu acho também que, mesmo contando uma história inventada, é

da mesmíssima fonte que provém o impacto universal de *Central do Brasil*: nós estávamos igualmente necessitados de que alguém nos explicasse Dora, que foi incapaz de nos educar. Só a partir de um olhar interessado em nossas mais fundamentais necessidades seria concebível o desígnio de contar a história de uma professora aposentada que tem ódio e nojo de sobreviver de sua mísera aposentadoria graças ao fracasso de sua profissão e que, por ódio e nojo das vítimas do fracasso da sua profissão, aborta o diálogo que elas têm esperança de iniciar nas cartas que são incapazes de escrever porque a professora foi incapaz de dar a palavra a elas.

Qual de nós não é, pelo menos, figurante nesse filme? Quem de nós não partilha do mesmo nojo e do mesmo ódio de todos os fracassos atribuídos historicamente a nossa incompetência para a civilização? Quem de nós não chegou, pelo menos uma vez, ao profundo desânimo de pensar que a morte – adiada do dia anterior ou do dia em que nasceu – daquele pivete que roubou o radinho de pilha não foi o mais próximo do que nos permitem vislumbrar como uma solução pra vida de tantos deles? E quem de nós já não esteve quase convencido de que tomar conta de um deles seria a única reparação para um dos muitos crimes de conivência que nos convenceram que já cometemos?

E daí que, com Oscar ou sem ele (o desprezo pelo Oscar foi uma das mais importantes componentes da educação cinematográfica da minha geração, e eu nunca vi um único motivo pra abrir mão dessa besteira juvenil), a lição de *Central do Brasil* está dada e é a mesma que nos legou Chiquinha Gonzaga: é o diálogo do Brasil com o Brasil que é capaz de

comover a humanidade.

Alguém neste mundo prestou atenção no colonizado diálogo com Hollywood travado por *O que é isso, companheiro?*, alguém, além dos ideólogos e propagandistas da nova coloniglobalização, levou a sério a sua indicação para o Oscar? O filme provocou algum debate interessante, além dos desgostosos protestos a respeito do tratamento que a transformação em personagens deu às pessoas reais retratadas? O filme foi, ao menos, digno do corajoso ponto de vista autocrítico com que o autor do livro relatou sua participação naquele episódio tão rico de conseqüências para a nossa discussão política? Não, nada disso. Por quê?

Porque Fernando Gabeira escreveu *O que é isso, companheiro?* para contar a história que tinha para contar, também uma história que nós precisávamos ouvir. E nós lemos e discutimos o livro, que provocou artigos, debates, depoimentos e outros livros. Os Barreto pegaram essa história não mais para contá-la mas para fazer um filme, isto é, pegaram essa história para reduzi-la às exigências de uma narrativa cinematográfica. Desse desígnio decorreram as estereotípicas que tanto desgosto produziram por causa da memórias das pessoas reais representadas no filme. Ouvi Fernanda Torres, cobrada num *Roda Viva* a respeito da imagem de assassino frio e premeditado que o filme construiu para o guerrilheiro Jonas, responder singelamente que o filme não tinha sido feito para sacanear ninguém. E ela estava falando a verdade: a sacanagem que o filme fez com a imagem pública de um morto pela liberdade foi um efeito colateral daquela decisão de fazer um filme em vez de contar a história.

Foi isso que fez com que a história contada por Gabeira, em vez de ser expandida pelo filme, tenha sido reduzida até ficar semelhante às histórias contadas pelos filmes já vistos: aí precisa de cena de sexo, da tensão de um líder de determinação implacável, que se contrapõe a um protagonista mais *humano*, o qual, por sua vez, consegue dobrar os sentimentos de um guerrilheira dura; precisa de um torturador interiormente torturado, de uma adolescente de classe média que adere à guerrilha porque o pai não dá atenção a ela, tudo isso para que o público identifique essa história com as tantas outras que já viu e – quem sabe? – diga lá com ele: *Legau, a gente já sabe fazer filme como Hollywood faz.*

Mais do que os prêmios que ganhou pelo mundo, o apreço internacional por *Central do Brasil* deixou muito claro que a origem de sua indicação para o Oscar nada teve a ver com os motivos que levaram à indicação de *O que é isso, companheiro?* um ano antes. Deixou muito claro, principalmente, que gente não sabe fazer filme como Hollywood faz. Foi o olho em Hollywood que levou Vinicius de Oliveira, o menino engraxate no aeroporto, que nunca tinha ido ao cinema, a compor o seu personagem? De onde tirou Cláudia Abreu, em *Anos Rebeldes*, a série da Globo que também tratou da resistência à Ditadura, a energia para transformar a inquietude existencial de uma menina rica na determinação guerrilheira de pôr as trapças de sua educação feminina de classe alta a serviço da causa do povo? Só pode ter sido também do nojo e do ódio com que olhou para condição de sua personagem, atenta à nossa disposição coletiva para contar e ouvir essa história.

Isso é o que a gente sabe fazer: contar – em canções, em teledramas, em filmes, em romances, em contos, no teatro – as histórias que nossos olhos e nossos ouvidos nos dizem que precisamos nos contar. E isso só acontece quando um ouvido se torna desejoso de ouvir e não apenas de constatar em qualquer som ouvido o que o ouvido colonizado tinha sido instruído para ouvir. Nosso ouvido se descolonizou graças a Chiquinha Gonzaga, que, ouvindo a música dos negros, escutou o que lhe diziam seus ouvidos e acabou ouvindo nela a música que trazia dentro da música organizada pela educação musical branca que trazia dentro de si. Nosso ouvido se descolonizou graças a Simões Lopes Neto e a Guimarães Rosa, que ouviram dentro da língua organizada pela formação literária branca que traziam dentro de si a língua dos caboclos a quem deram a palavra para que nos contassem, nas línguas deles, as histórias que precisávamos ouvir contadas naquelas línguas.

E isso só acontece quando um olho se torna desejoso de olhar e ver e não apenas de constatar em qualquer paisagem, cena, gente olhada o que o olho colonizado tinha sido instruído para ver. Nosso olho se descolonizou graças a Euclides da Cunha, que olhou para os mestiços que sua cabeça organizada pela ciência branca deveria ver como fracos e incapazes e viu que eram, antes de tudo, fortes.

Em síntese, a mais significativa produção de conhecimento que historicamente se dá no Brasil acontece nesse diálogo entre os dois Brasis, quando o Brasil que sempre deteve a palavra deu a palavra ao Brasil silenciado para promover um diálogo com as falas do povo, falas historicamente apartadas da fala do Brasil branco pela maldição de uma

cultura predatória em que a extração de pau-brasil tem continuidade nos depósitos em paraísos fiscais do suado produto do trabalho do povo, povo, para o nosso bem, cada vez menos dependente dos doutores para dizer sua palavra.

E se a escola se dispusesse a entrar nesse diálogo entre os dois Brasis, se dedicasse a dar a palavra ao Brasil silenciado para que as crianças brasileiras crescessem convictas de que a sua palavra tem um lugar legítimo nesse diálogo?

2 Receita para a escola fazer sentido para a nossa vida

2.1 A palavra para o professor

Certamente não foi a escola que deu ao povo brasileiro a palavra que o povo brasileiro vem assumindo para organizar-se em movimentos, associações, sindicatos, partidos, até porque essa tomada da palavra se deu à revelia da língua que a escola usou não para ensiná-la ao povo mas para expulsá-lo da escola e da língua, para que o povo aprendesse a lição de calar-se diante da língua que não foi capaz de aprender. As nossas tão recentes e precárias instituições democráticas e as nossas tão manipuladas eleições, vêm mostrando que, à revelia do que ensinou historicamente a escola e do que proclamam sistematicamente os meios de comunicação, cada vez mais brasileiros estão se convencendo de não é preciso falar a língua dos poderosos para disporem-se a intervir nos destinos do país.

E se a escola se dispusesse a entrar nesse diálogo entre os dois Brasis, se a escola se dedicasse a dar a palavra ao Brasil silenciado para que as crianças brasileiras crescessem convictas de que a sua palavra tem um lugar legítimo nesse diálogo? Remeto meus leitores para o relato de experiência *Mapas da Cidade: autoria, identidade e cidadania ou E o nosso livro, professoras, quando sai???* de Ana Cláudia Souza Zatt e Jane Mari de Souza, neste mesma revista; recomendo também a leitura de *Mapas da Cidade: autoria, identidade e cidadania* (Petrópolis, Vozes, 1999) organizado pelas mesmas autoras, para que testemunhem do que são capazes as crianças brasileiras quando as professoras conseguem despertar sua auto-estima e convencê-las de que podem, devem contar as histórias que nós precisamos que elas contem. Vão lá, confirmem, que a história que eu preciso contar aqui é outra: é a história dos professores e das professoras, que também precisam ter sua auto-estima despertada, que também precisam ser convencidos de que devem contar as histórias que nós precisamos que eles e elas nos contem.

Desde 1996, leciono, no curso de Letras da UFRGS, uma disciplina chamada *Conteúdos programáticos de língua portuguesa*, que antecede a prática de ensino e tem por objetivo estabelecer a tão complicada relação entre as descobertas da ciência e os conteúdos de ensino. O encaminhamento que dei ao trabalho nessa disciplina baseia-se em duas convicções que construí ao longo do meu trabalho como professor, e vou discuti-las aqui uma de cada vez. A primeira se refere ao processo de formação do professor e diz o seguinte:

A gente se forma professor por inspiração: botamos para dentro de nós os professores que tivemos e, independentemente das convicções que adquirimos a respeito dos mais convenientes comportamentos pedagógicos e dos mais adequados conteúdos, na hora do aperto, isto é, em todas as horas, põe-se em ação lá de dentro de nós o professor que compusemos com esse material. Em outras palavras, o processo que nos faz professor é o mesmo que nos faz pai, mãe, tio, tia, o mesmo, enfim, pelo qual desempenhamos os papéis que ficam à nossa espera nesta vida.

E, então, lendo *Zen e a arte da manutenção de motocicletas*, de Robert Pirsig, encontrei esta muito adequada consideração a respeito das coisas que a gente inspira (o texto é um pouco longo, mas reproduzo-o mesmo assim até por causa desta peculiar forma dialógica de expor e discutir idéias):

Após uma pausa ele pergunta:

- Você acredita em fantasma ?

- Não – respondo.

- Por que não ?

- Porque eles são an-ti-ci-en-tí-fi-cos.

O modo como declaro isso faz John sorrir.

- Eles não contém matéria – continuo – e nem energia; portanto, de acordo com as leis da ciência, só existem na cabeça da gente.

O uísque, o cansaço e o vento batendo nas árvores começam a transtornar os meus pensamentos.

- Naturalmente – acrescento – as leis da ciência também não têm matéria nem energia e, portanto, também só existem na nossa cabeça. É melhor assumir uma atitude inteiramente científica e recusar-se a acreditar tanto nos fantasmas quanto nas leis da ciência. Assim a gente não corre o perigo de errar. O único problema é que a gente fica sem ter muito em que acreditar, mas isso também é científico.

- Não estou entendendo – replica Chris.

- Eu só estava brincando.

Chris fica frustrado quando falo assim, mas acho que não chega a se

ofender.

- Um dos caras do acampamento da ACM disse que acredita em fantasma.

- Ele estava só gozando você.

- Não estava, não. Ele disse que quando as pessoas não são enterradas direito, os espíritos voltam para assombrar a gente. Ele acredita nisso pra valer.

- Estava zombando de você – repito.

- Como ele se chama? – pergunta Sylvia.

- Tom Urso Branco.

John e eu nos entredolhamos com a mesma idéia na cabeça.

- Ah, ele é índio! – exclama John.

Caio na gargalhada, dizendo:

- Acho que vou ter de voltar um pouco no tempo. Eu estava pensando nos fantasmas europeus.

- E não é tudo a mesma coisa?

John solta uma sonora risada.

- Agora ele pegou você!

Penso um pouco antes de responder:

- Bom, os índios às vezes vêem as coisas de um jeito diferente, que eu penso não ser completamente errado. A ciência não faz parte da tradição indígena.

- O Tom disse que o pai e a mãe dele mandaram ele deixar de acreditar nessas coisas, mas a avó cochichou que era mesmo verdade, e aí ele continuou acreditando.

Chris olha para mim, com uma expressão suplicante. Às vezes ele realmente quer saber mais. Ser engraçadinho não é o que se espera de um bom pai.

- Claro – digo então – Eu também acredito em fantasmas.

Agora, John e Sylvia é que me lançam um olhar meio esquisito. Percebendo que não vai ser fácil sair dessa, preparo-me para dar uma longa explicação.

- É perfeitamente natural considerar ignorantes os europeus ou os índios que acreditam em fantasmas. O ponto de vista científico eliminou qualquer outro ponto de vista, de maneira que todos parecem primitivos. Portanto, se hoje alguém falar em fantasmas ou espíritos é tachado de ignorante ou até de maluco. É praticamente impossível imaginar um mundo onde possam existir fantasmas de verdade.

John concorda com um gesto de cabeça, e eu prossigo.

- Na minha opinião o homem de hoje não é intelectualmente superior ao antigo. Os quocientes de inteligência não mudaram tanto assim. Aqueles índios e as pessoas da Idade Média eram tão inteligentes quanto nós, só que viviam num contexto completamente diferente do nosso. Nesse contexto intelectual, os fantasmas e os espíritos são tão plausíveis quanto os átomos, as partículas, os fótons e os quanta para o homem de hoje. Nesse sentido, eu acredito em fantasmas. O homem de hoje tem seus fantasmas e espíritos, não é ?

- E quais são ?

- Bom, as leis da física e da lógica ... Os sistemas numéricos ... O princípio de substituição algébrica. São os nossos fantasmas. Só que a gente tem uma fé tão grande neles, que eles parecem reais.

- Para mim eles são bem reais – contesta John.

- Não estou entendendo nada – reclama Chris.

- Pois bem. Por exemplo, parece perfeitamente natural pressupor que a gravidade e a lei da gravidade existiam antes que Isaac Newton as descobrisse. Pareceria loucura pensar que até o século XVII não existia gravidade.

- Claro.

- Então, qual a origem dessa lei ? Teria ela sempre existido ?

John franze o cenho, imaginando onde quero chegar.

- O que tenho em mente – digo eu – é a idéia de que antes que a terra se formasse, antes que o sol e as estrelas surgissem, antes que qualquer coisa fosse criada, a lei da gravidade já existia.

- É óbvio.

- Mesmo assim, parada ali, sem massa nem energias próprias, sem estar na cabeça de ninguém, porque ninguém existia, nem situada no espaço porque também não havia espaço, parada ali no nada, ela ainda existia ?

Agora John já não tem mais tanta certeza.

- Se a lei da gravidade já existisse, eu francamente não saberia quais as condições que as coisas deveriam atender para não existirem. Parece-me que a lei da gravidade passou por todos os testes possíveis de inexistência. Não se pode imaginar sequer uma propriedade de inexistência que não se aplique à lei da gravidade. Nem tampouco uma propriedade de existência que se aplique a ela. Ainda assim, todo mundo acha natural acreditar que ela já existia.

- É, acho que eu tenho de pensar melhor sobre o assunto – reconhece John.

- Bom, calculo que se você pensar bastante, depois de dar umas quinhentas

mil voltas vai chegar a uma única conclusão possível: a lei da gravidade, e até mesmo a própria gravidade não existiam antes de Isaac Newton. Não existe conclusão mais coerente. E isso quer dizer – prossigo, antes que ele me interrompa – isso quer dizer que a lei da gravidade existe apenas nas nossas cabeças! É um fantasma! Ficamos derrubando os fantasmas dos outros, dando uma de arrogantes e presunçosos, mas somos tão ignorantes, primitivos e supersticiosos quanto eles. (...)

As leis da natureza foram inventadas pelos homens, assim como os fantasmas. As leis da lógica e da matemática também foram inventadas pelos homens, assim como os fantasmas. Tudo o que existe foi inventado pelos homens, inclusive a idéia de que não foi. O mundo não existe sob nenhuma forma fora da imaginação humana. Tudo são fantasmas, e na antiguidade o mundo era até considerado uma ilusão, esse mesmo bendito mundo em que vivemos. É governado por fantasmas. O que vemos é mostrado por esses fantasmas, Moisés, Cristo, Buda, Platão, Descartes, Rousseau, Jefferson, Lincoln, e assim por diante. O nosso senso comum nada mais é do que a voz de milhares e milhares desses fantasmas vindos do passado. Fantasmas e mais fantasmas. Fantasmas procurando um lugar entre os vivos.”

Pois o nosso senso comum a respeito da língua portuguesa é a voz não apenas dos fantasmas dos professores de Português que tivemos mas também as de tantos outros fantasmas familiares – mãe, pai, tios, tias, avôs, avós, irmãos e irmãs mais velhas – e fantasmas da vizinhança, que, em matéria de boa conduta lingüística, nunca nos faltou palpite. E o que nos diz o senso comum que a escuta dessas vozes constituiu em nós? Que nós não sabemos falar Português direito, que escrevemos pior ainda, que não dominamos a gramática e que somos irrecuperáveis. E o que nos diz esse mesmo senso comum a respeito do ensino de Português? Que devemos continuar fazendo a mesma coisa que sempre se fez sem sucesso algum, isto é, ensinar a gramática: os coletivos, os tipos de substantivo, de sujeito, os graus do adjetivo, a colocação dos pronomes átonos, a crase; tudo aquilo que está na muito velha lista, mesmo sabendo que nem nós aprendemos aquilo direito quando éramos alunos e que, muitas vezes,

erramos a concordância na frase que construímos para corrigir o erro de concordância que o nosso aluno acabou de cometer na sua fala.

Faz tempo que a gente não gosta mais do que nos diz esse senso comum; já temos pelo menos vinte anos de crítica a essa antiga prática e de discussão de propostas para um novo ensino de Português que nos livre desse círculo insano. E essa discussão vem apontando na direção de um ensino de Português centrado nas práticas da leitura e da produção de texto e não mais na gramática, vista agora como um auxiliar tanto para uma eficiente leitura de textos que falam uma língua diferente daquela que falam os alunos, quanto para uma produção de textos que também devem ser escritos nessa língua que os alunos não falam. E foi da leitura de livros e artigos produzidos ao longo dessa discussão (os mais relevantes, segundo o meu ponto de vista, estão na bibliografia no fim deste texto), foi da participação nesse debate e foi, principalmente, do meu trabalho em sala de aula e do meu trabalho e assessoria a outros professor nas salas de aula deles que construí esta segunda convicção, a respeito do ensino de Português:

Ensinar português é ensinar a escrever, e as duas tarefas básicas de quem quer formar-se professor de Português são ensinar-se a escrever e ensinar-se a ensinar a escrever.

Pois é, como não nos ensinaram a escrever nem na escola nem durante o curso de letras (no máximo nos treinaram nas fôrmas da redação do vestibular e da monografia de conclusão de curso), nós não sabemos nem escrever nem ensinar a escrever. O que fazer para aprender uma

coisa e outra? A minha resposta é a seguinte: professor é quem se ensina, e o que a gente tem para fazer é virar professor e aluno do professor que a gente é, exercer o magistério sobre a própria formação. Na verdade, como qualquer profissional aperfeiçoa-se no que faz, isto é, ensina-se a exercer a profissão, nada haveria de original nessa resposta, se não houvesse, contra nós, três diferenças muito significativas entre o exercício profissional dos outros e o nosso:

- a) as condições de trabalho em que estamos exercendo nossa profissão desde a segunda metade dos anos sessenta acabaram por tornar o professor tão dependente do livro didático que parece que toda a habilidade necessária para dar aulas se resume a suas eventuais qualidades de *comunicador* do conteúdo que organizado pelo livro que escolheu para seguir; logo, não haveria propriamente no que aperfeiçoarmo-nos;
- b) se resolvermos que vamos nos ensinar a escrever para aprendermos a ensinar a escrever estamos decidindo que vamos nos aperfeiçoar profissionalmente para exercer nossa profissão à revelia do senso comum que introjetamos – não apenas nós, mas todo mundo (nossos colegas professores de outras áreas, nossos alunos, os pais deles, os supervisores, coordenadores, diretores, donos de escola e autoridades educacionais em geral) – a respeito do adequado exercício de nossa profissão.
- c) nosso conteúdo de ensino, deixando de ser a gramática – um discurso sobre uma modalidade ideal de língua – e passando a ser o texto –

a língua em que vamos escrever a nosso respeito – não mais estará colocado objetivamente diante de nós mas vai localizar-se dentro de nós; portanto, nossas crenças e convicções passam a ser instrumentos de trabalho.

Então, para nos formamos professores habilitados a ensinar a escrever e ler precisamos nos dispor a enfrentar as crenças e convicções constitutivas do senso comum que nos constituiu seres falantes, escreventes e estudiosos (falamos errado, escrevemos mal e não conhecemos nossa língua, diz o senso comum). Enfrentá-las implica, para começar, tirá-las de dentro de nós, obrigá-las a formularem-se com toda a clareza, expressarem-se com a maior clareza. Implica, em outras palavras, exorcisar o gramático que aqueles fantasmas implantaram dentro de nós, forçá-lo a manifestar-se, a entrar em um debate sério com a ciência que nos ensinou a renegá-lo para que, percebendo a extensão de seu domínio sobre o nosso senso comum, montemos uma estratégia adequada para vencer um inimigo que não está apenas diante de nós mas que já tomou posse de tão consideráveis territórios em nossos corações e mentes. O procedimento que tenho proposto a meus alunos é o seguinte:

1 Escrever sobre esse gramático (mais do que contra ele) para tentar configurar o processo pelo qual se deu essa ocupação. Não apenas simplesmente falar sobre isso mas escrever, isto é, dar uma ordem aos fatos, relatá-los de modo a expressar com fidelidade fatos, sentimentos e valores; descrever ambientes, figuras, procedimentos de modo a conseguir perceber o sentido de tal modo de vê-los; apresentar categorias, postular razões, causas, conseqüências, organizar raciocínios, encadear argumentos

para propor hipóteses, construir teses, experimentar demonstrações. Escrever porque é preciso

- a) enfrentar esse fantasma na língua em que ele nos vem assombrando;
- b) desentocá-lo, obrigá-lo a sair da indefinida sombra onde habita, usando a capacidade da língua escrita de lançar diante de nós, fora de nós, tirando de dentro de nós, uma ordem, uma hierarquia, um ponto de vista com que desemaranhar as raízes e as ramificações desse domínio;
- c) enfrentá-lo em combate singular: o exercício solitário do texto é que permite a escuta dos fantasmas e que impõe um diálogo radical com eles.

Só um texto escrito pode constituir a base material para a construção de um entendimento que vai se tornar a base material para um outro texto – e outro e mais outro – para expressar a expansão e o aprofundamento do que se quis entender.

2 Ler esses textos e discuti-los em confronto com os textos dos colegas para perceber com mais objetividade (*objectum* quer dizer *lançado diante de* por oposição a *subjectum*, que quer dizer *lançado dentro de*), quais são os procedimentos habituais desse inimigo e para construir estratégias comuns para enfrentá-lo. Só depois de termos passado pela experiência da coragem de assumir nossa palavra e pelo atrevimento de torná-la pública, vencendo o medo de errar com que nos assombra esse gramático interior (pois que assumir a palavra é sempre muito mais errar do que acertar), é

que vamos nos tornar capazes de, com toda a legitimidade, dar a palavra ao nosso aluno.

Concebi, então, esta seqüência de textos para meus alunos escreverem e lerem em aula para discutirmos:

1 Por que você quis ser professor de Português (se é que quis), o que declarou o Curso a respeito disso até agora e o que você pensa que é ser professor de Português? Detalhando um pouco mais: em que colégios você estudou (público, particular, religioso, leigo, conservador, moderninho) desde a alfabetização até o 2º grau; o tipo de opção que o trouxe até aqui – primeira (e o que o levou a fazê-la?), segunda (e o que aconteceu com a primeira e por que e como a segunda virou primeira?). Que tipo de preferência você tem pelas possibilidades abertas pelo Curso? Está ou esteve metido em alguma pesquisa ou monitoria e que avaliação tem dessa experiência? Tem alguma experiência docente ?

2 Como eram seus professores de Português – todos, desde a alfabetização até o Curso de Letras –, e o que você aprendeu, o que desaprendeu e o que acha que deveria ter aprendido nas aulas deles? Algum deles serviria para ser o seu modelo de professor de Português? Qual e por quê? O que é dar aulas de Português e como se forma um professor de Português?

3 Como foi ler e discutir literatura desde as séries iniciais até o Curso de

Letras: o que foi e o que foi sendo e o que acabou sendo literatura, para que serve a literatura, que relação teve com aprender Português e que relação deve ter?

4 Que lembranças você tem das atividades que realizou nas aulas de Português ?

- a) a leitura – o que significou ler desde a alfabetização até hoje? leituras significativas (e significativas para quê), mudanças importantes no tipo de leitura, a leitura da literatura, sentimentos a respeito dessa atividade;
- b) a produção de texto – temas mais comuns, temas sobre os quais foi interessante escrever (por quê); o que doeu mais nessa atividade, que tipo de alegria ela deu;
- c) gramática – que língua você fala, como é que você escreve, qual é o seu modelo de estilo, para que serviu aprender gramática, o que é isso, gramática?

2.2 Palavra de professor

E nestes quatro semestres em que meus alunos escreveram esses textos e os leram em aula para a discussão dos colegas, tive bons motivos para achar que, de fato, faz todo o sentido a aproximação que fiz aqui entre o serviço prestado ao povo brasileiro por *Chiquinha Gonzaga*, a série da televisão, e por *Central do Brasil*, o filme, e o serviço que a escola poderia prestar ao povo brasileiro se se dispusesse a entrar nesse diálogo entre os dois Brasis, se se dedicasse a dar a palavra ao Brasil silenciado para que as

crianças brasileiras crescessem convictas de que a sua palavra tem um lugar legítimo nesse diálogo.

Quero mostrar o que acabaram dizendo dois dos alunos que chegaram ao curso de Letras vindos daquela parte silenciada do povo. Adalberto foi um dos primeiros a voluntariar-se para ler em aula o primeiro texto que propus, como se há muito estivesse esperando que perguntassem o que ele tinha para dizer a respeito daquilo tudo. Os comentários que fizemos a respeito desse texto foram um incentivo para ele escrever os demais; quando recebia algum de seus originais com os bilhetes em que eu pedia que completasse certas informações, detalhasse certos fatos, esclarecesse uma opinião, explicasse melhor alguma afirmação, punha-se a reescrever tudo minuciosamente como se só estivesse esperando por aquelas perguntas para ir atrás das respostas. Faço uma antologia de seus tão claros relatos, descrições e conceituações, em que ele exercita um ponto de vista muito peculiar. Me permiti intitular os trechos para orientar a leitura.

ESTIRPE

No caso de minha mãe, quando a mãe dela morreu, o que foi muito cedo, antes dos quarenta anos – segundo minha mãe, a minha avó era formada pela Faculdade de Belas Artes e tocava piano – elas foram entregues, minha mãe e sua irmã, para serem cuidadas por suas tias irmãs de seu pai, pois nunca mocinhas poderiam ficar numa casa sozinhas com

um homem, mesmo sendo este seu pai. Então, entregues aos cuidados das tias, já foram proibidas de continuar estudando como a minha avó tinha feito. O meu tio, na mesma época, foi colocado em um colégio interno e só tinha quatro anos. Bem, na casa das suas tias, quando eram pegadas lendo alguma coisa, apanhavam no rosto com pano-de-pratos e eram lembradas que ali não tinha lugar para estudar e que nunca passariam de peniqueiras de branco. Não sei se foi praga, mas foi fazendo isso aí que minha mãe criou eu e minhas irmãs e nos exigia sempre que estudássemos e que nunca a envergonhássemos.

ESCOLA

1 Sempre fiz parte de uma turma especial, ou seja, a dos atrasados. Agora, escrevendo, lembro que nós, os alunos especiais, estávamos sempre juntos passando ou rodando. Creio que quando decidiam passar ou rodar os especiais eram sempre juntos, pois até hoje encontro alguns deles e nos identificamos como eternos companheiros e, por mais incrível que possa parecer, conversando identifica-se que tivemos durante a vida quase que as mesmas oportunidades e fracassos.

2 Não consigo lembrar das aulas de português a não ser de ditados, tentar decorar verbos e mais ditados. Lembro, nem precisa tanto, que poucas vezes acertava a metade das palavras ditadas, e o pior era de não ter ninguém que os corrigisse e explicasse porque estava errado e como fazer para não errar mais, ou onde estudar para aprender o certo; meus pais,

coitados, mal tinham até a terceira série. Sabiam – sim – sobreviver, e isto eu aprendi muito bem com eles, que tiveram uma vida muito mais sofrida que a minha

3 Depois que comecei a estudar à noite, nunca mais rodei; creio que não foi por capacidade, pois os problemas que eu tinha de dia continuavam tanto nos ditados como nas falas das composições. Acho que este súbito meu aproveitamento decorreu da massificação de aprovação para dar lugar para outros que queriam entrar, ou os professores eram piores, pois alguns deixavam o material de aula na secretaria e, quando chegava o encarregado da turma, ele buscava o material e dizia o que deveria ser feito, e todos iam embora é claro.

SOBREVIVÊNCIA

1 Quando passei no vestibular foi algo assim como vencer uma guerra que eu vinha perdendo várias batalhas. Na época eu estava trabalhando em dois empregos para poder comprar coisas que se acha que são importantes para se sentir bem. Dava um duro danado para que meu filho tivesse aquelas coisas que eu demorei muito para poder comprar. Tinha de tudo ali para ele, mas tinha uma coisa que me preocupava em relação a nós dois. Sentia que, se um dia meu filho precisasse de minha ajuda nos seus deveres escolares, a minha ajuda seria muito curta. Quando via amigos meus e minhas irmãs mais velhas a terem o mesmo problema que nós tivemos na nossa formação, me preocupou. Se íamos perguntar para nossos

pais alguma lição que se trazia da escola, eles diziam, com muito carinho, que não lembravam mais como se fazia; às vezes tentavam, às vezes acertavam. E nós estávamos repetindo a mesma receita do bolo que nos já amassamos todos os dias.

Pensando nisso voltei a ler manuais de cursinhos.

2 Chegando na universidade, além de ser um mundo diferente, as pessoas eram diferentes das que eu estava acostumado e tinham um hábito ainda mais diferente, o de ler literatura, os romances e os poemas que hoje eu sei quanta falta estão me fazendo por não ter lido nada disto. E o mais absurdo é que, se eu não tivesse insistido e teimado que eu podia um dia passar no vestibular, nunca teria conhecido estes livros e, não teria encontrado por acaso na cadeira de didática um professor diferente que estimula o aluno a continuar tentando e a se inocentar desta culpa que parece que é nossa de não conseguir ter o mesmo resultado dos outros mesmo lendo os mesmos livros.

3 Se eu não viesse direto para a faculdade depois do meu trabalho na madrugada – isso os meus colegas só conseguem achar que é um absurdo –, eu ainda não conseguiria nem ter a perspectiva de um dia poder fazer alguma diferença para alguém, assim como hoje aos poucos já dou meus palpites em assuntos relacionados a literatura e português para meus familiares, que, a princípio, já têm alguém para tirar as dúvidas ou, no mínimo, orientar para que lado ir, chance esta que não tive. Alguém

poderia perguntar como eu faço. Eu respondo pelo menos essa: quando passam por mim nas turmas os alunos que estudaram sempre no turno da manhã, eu espero eles responderem mais uma das perguntas que eles já sabiam a resposta mesmo antes da pergunta ser formulada; então, eu copio as respostas e as reproduzo, pois não consigo entender como eles entendem tão rápido e já sei que os professores aqui os passam como se lhes tivessem ensinado e rodam os outros como se não tivessem aprendido.

4 Mas quero ser professor de Português.

Adalberto ainda não se formou, continua na guarda do Planetário na madrugada, mas pegou um contrato emergencial num colégio do estado em Canoas e botou todo mundo a escrever, inclusive alguns colegas, professores de Matemática, História, Ciências.

Luciane passou três quartos do semestre calada, escutando os colegas como se também não tivesse entendido a voluntária disposição com que eles rapidamente se puseram a escrever, ler e discutir os textos solicitados. Um dia, no último mês de aula, na saída, largou o primeiro dos textos em cima da minha mesa e não apareceu na aula seguinte, quando eu li o texto para a turma me declarando encantado com ele, anunciando que teríamos de reconsiderar toda a discussão que tínhamos feito até então. Na aula seguinte, ela falou pela primeira vez e quis ler os outros textos, guardados até então à espera de uma confirmação a respeito do que queria mesmo dizer o professor com *dar a palavra ao aluno*. Reproduzo os dois primeiros

textos da Luciane, que se formou no 2º semestre de 1998 e também quer ser professora de Português.

PROFESSORA

Luciane Tomé Bittencourt

Passei minha infância ouvindo minha mãe ensinar que o estudo era o único caminho para se melhorar de vida. Desta maneira, eu via na escola a ponte para uma ascensão social, pois era na escola que eu construiria o alicerce de uma futura profissão. Acreditava também que meu sucesso profissional me garantiria uma vida bem mais confortável do que a que meus pais podiam me proporcionar, pois tinha uma infância pobre e difícil, assim como qualquer outra criança de periferia.

Nasci em 1972 no seio de uma família pobre: meu pai, um soldado do PM de de Porto Alegre e minha mãe, uma comerciária. Eu tinha quatro anos quando fixamos residência na então recentemente criada Restinga Nova. Para meu pai, estávamos nos tornando uns vileiros, estávamos indo morar onde o diabo perdera as botas, num fim de mundo onde só havia marginais. Já para minha mãe estávamos nos livrando do aluguel e da moradia de favor, estávamos conquistando o que era nosso. Para ela não interessou a quantos quilômetros moraríamos do centro da cidade, o que importava é que a família se instalasse em uma casa de alvenaria, com sala, cozinha, banheiro e dois quartos, além de um quintal enorme, igual ao de todas as outras casas do bairro. Ou seja: ela estava realizando o seu

sonho da casa própria. E além do mais havia uma escola estadual a cinco minutos de nossa casa. Minha mãe sempre foi menos preconceituosa e muito mais otimista e empreendedora do que meu pai; por isso, estava muito feliz com a mudança e me contagiava com a sua alegria.

Aquele ano de 1976 teve pelo menos três novidades significativas para mim: a casa nova, uma televisão nova e meu primeiro irmão. O Fernando nasceu a exatos dois meses após a nossa mudança; ele foi o primeiro restingueiro da nossa rua. Assim como seriam restingueiras de nascimento minhas duas irmãs que chegaram mais tarde, a Cristina e a Silvana. Então, na Restinga, assisti à chegada de meus irmãos e dos vizinhos, assim como a colocação do asfalto, a construção de blocos de apartamentos, a construção de centros comerciais, de postos de saúde, de parques, de praças, do clube, de escolas.

E por falar em escola ... estudei todo meu primeiro grau na escola que ficava bem próxima da minha casa, na E. E. de 1º grau Raul Pilla. Quando terminei o 1º grau, com 13 anos, começou o momento de avaliar os ensinamentos de minha mãe. Eu havia crescido, e a Restinga também cresceu (em extensão e população), mas ainda não tinha escola de 2º grau. Apesar das minhas muitas responsabilidades de irmã mais velha e da nossa precária situação financeira, eu não poderia parar de estudar; afinal de contas, o estudo seria o meu passaporte para um futuro melhor. Não teve jeito: tive que arrumar um emprego e estudar à noite no Colégio Protásio Alves. Fui estudar nesta escola com incentivo de minha mãe, pois cursando contabilidade sairia do 2º grau com uma profissão, mesmo que

de nível técnico. Enganamo-nos as duas, minha mãe e eu, pois, depois de três anos de curso, jamais trabalhei como contabilista; definitivamente, aquela não era minha praia.

Então, com 17 anos, já amadurecida pelas responsabilidades de estudante e trabalhadora, cheguei a um segundo momento de avaliação da máxima de minha mãe: o estudo é o único caminho para se melhorar de vida. E o resultado foi positivo: continuei concordando que este era o caminho. Mas naquele momento se tratava de escolher qual curso estudar, já que a opção de ciências contábeis havia sido descartada. Oh! dúvida cruel, para qual curso prestar vestibular? Eu não sabia. Então, decepcionei minha mãe e a mim também. Passei três anos sem falar em vestibular. Arrumei dois empregos, um de manhã e outro à tarde: trabalhava doze horas por dia como telefonista em empresas comerciais no centro de Porto Alegre. Com isso, pude me sustentar e ainda (mesmo que pouco) ajudar minha mãe a manter meus irmãos, já que nesta época minha mãe estava separada do meu pai.

Durante esses três anos, com as tarefas de trabalhar e me divertir, percebi que não podia viver fora da escola. A vontade de estudar foi tão grande que eu estudava sozinha em casa com livros de cursinho que uma amiga me emprestou. Para qual curso? Ah! sim! Agora, com vinte anos, eu já sabia: eu estava com tanta saudade do colégio que decidi passar o resto de minha vida em sala de aula, e não deu outra: Licenciatura em Letras na 1ª opção.

Minha mãe me perguntou como eu podia ter escolhido Letras se eu queria uma profissão para melhorar minha vida financeira. Afinal, todo mundo sabe que professora recebe uma merreca. Então, percebi que eu não via mais o estudo apenas como uma ponte para ascender socialmente. Acredito também que o estudo (de Letras ou de outro curso) seja uma fonte inesgotável de conhecimento e de crescimento pessoal. Deixei de querer ser rica; quero ser útil, dar minha contribuição para a educação (mesmo que seja ínfima), quero com minha profissão de professora de Português ou de Literatura melhorar e modificar o lugar onde vivo. Penso que minha mãe também mudou seu ponto de vista; aprendeu comigo e com meus irmãos, que também enveredaram para o caminho universitário.

Hoje, com 26 anos, casada, continuo morando na Restinga, não mais na casa da minha mãe, mas agora na casa que meu marido e eu construímos. Não moramos mais em uma casa como aquelas construídas pelo governo militar na década de 70. Pois a Restinga continua crescendo e precisa de mais escolas para o seu desenvolvimento. Irei para a sala de aula com muitas dúvidas mas com a certeza de querer aprender para ensinar.

O DIA DA ÁRVORE

Luciane Tomé Bittencourt

Em 1982, a Restinga, uma vila da periferia de Porto Alegre, já não era mais um lugar sem recursos para se morar, isso comparando com quando

lá cheguei na década de 70. Falo de recursos que tornam um cenário quase rural em cenário mais urbano, ou melhor, suburbano. Em 1982, na Restinga, já existiam ruas calçadas, faixas asphaltadas, farmácias, supermercados, posto médico, escolas, creches, delegacia de polícia, posto da BM, clube com piscina, sorveteria, etc ... De vez em quando aparecia um circo ou um parque de diversões, muito murrinhas, diga-se de passagem. De modo que, para mim, uma criança de 10 anos que não me levavam do Parque Marinha, ao Zoo, ao Planetário, ao Parque Farroupilha, ao cinema, ao teatro e nem na Restinga havia diversões desse nível, restava-me a escola como local de aprendizagem e diversão. Para mim, a escola era o local onde as coisas aconteciam, pois era lá que eu tinha a oportunidade de ter um envolvimento social extrafamiliar.

Lembro-me que vivi experiências interessantes na Escola Estadual de 1º grau Raul Pilla, que ficava a cinco minutos da minha casa. Eu estava na 5ª série e, como todos sabem, a 5ª série é o começo de uma nova fase: a gente começa a escrever de caneta, tem um professor para cada matéria, aumenta a responsabilidade, é exigida mais organização, etc. ... e tal. Dessa forma, iniciei o ano letivo com frio na barriga, pois tudo que é novo assusta um pouco. Mas o medo passou logo depois que recebi a prova de história com um DEZ estampado, além, é claro, dos elogios da professora. Depois foi a vez da prova de ciências, que também tirei DEZ, aliás, o único da turma. Com duas notas máximas no 1º bimestre, fiquei com a bola cheia, achando a 5ª série uma moleza.

Só que, como diz o dito popular, alegria de pobre dura pouco: a

decepção surgiu quando comecei a receber minhas redações corrigidas, todas com notas baixas. A professora dizia que era porque eu colocava diálogos nas redações, e não era aquele tipo de redação que ela havia pedido. Isto, para mim, não explicava absolutamente nada; então, eu lia as redações dos colegas que tinham notas altas. Mas não adiantava: eu continuava sem entender o motivo de ter tirado notas tão baixas. Eu achava as minhas histórias com personagens que falavam por si próprios muito melhores do que as histórias deles, que não tinham diálogos. Ao menos minha professora de Português, a Zilda, levava em conta que eu era um aluna interessada, responsável e disciplinada, embora não fosse uma de suas queridinhas.

Aliás, eu nunca fui queridinha de nenhuma professora, pois eu não era do tipo simpática que elogiava o corte de cabelo da professora, a roupa nova, a cor do batom ou outras frescuras do gênero. Eu era quieta, não gostava de muita conversa e tinha receios que achassem que eu estava puxando o saco dos professores. E isto seria o fim: ser considerada uma puxa-saco. E além do mais, eu sempre fui tímida mesmo, e muitas vezes minha timidez foi confundida com arrogância. Mas com meus colegas que eu já convivia desde a 1ª série, eu não tinha problemas: conversava até demais com eles.

Então, apesar das minha péssimas (?) redações, a professora Zilda resolveu me dar um voto de confiança e me incumbiu de preparar algum evento para a hora cívica que haveria na escola em comemoração ao dia da árvore.

A hora cívica consistia em reunir todas as turmas de 5ª a 8ª série do turno da tarde, depois do recreio, no saguão da escola. No saguão havia um pequeno palco onde a diretoria daria abertura ao evento cívico. A diretora tinha a voz tão alta que dispensava microfone, e era até melhor; afinal, o aparelho de som estava sempre com defeito. Os alunos ficavam em filas por ordem de tamanho de frente para o palco. Após a diretora explicar o motivo da reunião, cantávamos o hino nacional. E depois do hino, uma professora subia ao palquinho e anunciava os eventos que seriam apresentados: jogral, declamação de poemas, leituras de textos. Todos os eventos giravam em torno do tema da comemoração. Naturalmente que tinham a honra de subir ao palco os alunos que se destacavam em aula, ou seja, os mais bonitinhos, os que escreviam melhor, os que falavam melhor, enfim, aqueles que constituíam a nata da escola. Achava aquilo uma panelinha, pois só tinham vez os queridinhos dos professores.

Então, como ia dizendo, fui convocada pela professora Zilda para participar da panelinha da hora cívica. Aceitei a convocação; era a oportunidade de eu mostrar o meu valor. Fui para casa pensando no que faria para apresentar diante da escola inteira no dia da árvore. Queria algo diferente do que os queridinhos apresentavam. Pensei, pensei e decidi escrever uma peça de teatro. Imaginem! Eu, que nunca havia assistido e nem lido uma peça, escreveria e encenaria uma. Fui para minha cama, que era o único lugar da casa exclusivamente meu, onde meus três irmãos mais novos não ousavam tocar, e escrevi uma peça de três atos. Inventei uma história com muitos personagens, pois não queria a dita panelinha na minha apresentação, queria a participação dos 30 alunos da turma 51, e

os que não tivessem papel na peça trabalhariam nos bastidores como cenógrafos ou técnicos e no fim da peça seriam apresentados ao público.

A história da peça se passava em uma praça cheia de árvores, plantas, flores e animais solvestres. Todos falavam, ou seja, conversavam entre si e com as crianças boas que iam brincar naquela praça. Além do grupo de crianças boas, havia o grupo de crianças más que maltratavam as árvores, flores e animais que moravam na praça. O primeiro ato era destinado à apresentação da praça com seus moradores e a harmonia deles com as crianças boas. No 2º ato, apareciam os meninos maus que, com fundas e pedras, praticavam atos de vandalismo. O 3º e último ato era para o happy end, quando as crianças boas passavam um pito e um chá de moral nos maus, bem como exaltavam os valores da natureza e principalmente das árvores, que eram as homenageadas da festa. E, como é previsível, os maus aprendiam a lição e se convertiam em crianças boas que cuidavam das árvores. Entre um ato e outro, eu, que fazia a autora e diretora da peça, subia ao palco e fazia comentários sobre a cena que havia se passado e anunciava a próxima.

Eu dirigi os ensaios com os atores, bem como o trabalho de confecção das roupas de árvores, que eram de papelão e papel crepom. Aliás, todo o cenário foi feito de papelão e papel crepom. O pessoal da técnica ficou encarregado de conseguir um aparelho de som que funcionasse bem para podermos colocar fundo musical e para instalarmos um microfone para que o público pudesse ouvir com clareza a fala dos atores. Nem preciso dizer que foi o máximo: tanto os preparativos quanto a apresentação

tudo saiu perfeito, fomos aplaudidos e elogiados. Deu um trabalho enorme e muita briga também, mas valeu a pena, pois todos fizeram tudo exatamente como eu queria. Os professores ficaram admirados com o resultado, não tanto pela história da peça, até porque era muito piegas, mas gostaram mais por causa da organização do evento. A peça foi organizada exclusivamente pela nossa turma sem ajuda de qualquer professor.

Guardo com muita estima esta vivência escolar, que para mim foi um perfeito acontecimento social com direito a badalação e tudo.

Depois disso, fui convidada a escrever uma peça para marionetes e ainda uma outra para os alunos da 6ª série. Aceitei e escrevi com muito gosto. Posso dizer naquele ano lancei a moda de espetáculos teatrais no Raul Pilla: vinham até alunos de escolas vizinhas para assistir as peça do Raul.

Sei que não tive professores geniais ou revolucionários, mas tive professores interessados. A professora Zilda não soube me ensinar a escrever textos narrativos mas me deu a chance de realizar aquilo que eu sabia fazer: escrever diálogos. Melhor que isso: me deixou dar vida aos meus diálogos juntamente com meus colegas da turma 51.

Pena que meu talento teatral tenha se perdido há 16 anos atrás, lá na 5ª série, mas meu gosto pelo teatro com certeza permanecerá enquanto

eu durar.

Durante a discussão deste texto, fiz ela prometer que buscaria de volta o talento teatral para pô-lo a serviço da professora de Português. Ela prometeu.

O grande mérito comum dos textos do Adalberto e da Luciane é a superação da barreira que limita muito depoimento ao relato do que costuma ser relatado, do que pode ser relatado, do que fica bem relatar, do que todo mundo já relatou. Diferentemente do que costuma fazer a redação escolar, aquele texto formalista composto de lugares-comuns que a escola ensinou a escrever para preencher as obrigatórias vinte e cinco linhas só para entregar pro professor, os textos do Adalberto e da Luciane registram a disposição com que ambos foram buscar na memória as lembranças incomuns, os acontecimentos peculiares vividas por cada um deles, as histórias que só eles poderiam contar, organizadas a partir de pontos de vista que expressam a experiência pessoal dos seus autores, em palavras escolhidas, uma a uma, pelo critério da capacidade que teriam de expressar o valor que iam atribuindo a essas histórias.

Então, aí está o material que temos de fabricar para dar conta de nossa necessidade de nos contarmos as histórias que nossos olhos e nossos ouvidos nos dizem que precisamos nos contar para irmos compondo a nossa história não-oficial: memória, ponto de vista, atribuição de valor, ou seja, texto e autoria.

Bibliografia básica para a formação do professor de português

Sobre teoria da linguagem

BAKHTIN, M. (1986) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

GNERRE, M. (1985) *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

POSSENTI, S. (1988) *Discurso, estilo, subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes.

ROSSI-LANDI, F. (1985) *A linguagem como trabalho e como mercado; uma teoria da produção e alienação lingüísticas*. São Paulo: DIFEL.

Sobre linguagem e ensino

BATISTA, A. A. G. (1997) *Aula de português*. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa*. Brasília: MEC-SEF.

CARVALHO, J. A. (1988) *Por uma política do ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

FRANCHI, E. (1984) *A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

GERALDI, J. W. (Org.) (1997) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

_____. (1991) *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1996) *Linguagem e ensino*. São Paulo: Mercado de Letras.

GUEDES, P. C. (Org.) (no prelo) *Ensino de português e cidadania*. Porto Alegre: SMED (a sair em setembro de 1999).

_____. (1997) *A língua portuguesa e a cidadania*. *Organon*, v. 10, nº 25. p. 83-99.

- ILARI, R. (1985) *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- LUFT, C. P. (1985) *Língua e liberdade*. Porto Alegre: L&PM.
- RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. (1998) *Padrão referencial de currículo*. Porto Alegre: SE-RS.
- MARTINS, M. H. (Org.) (1993) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto.
- SOARES, M. (1986) *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática.
- ZATT, A. C. & J. M. Souza. (1999) *Mapas da cidade: autoria, identidade, cidadania*. Petrópolis: Vozes.

Sobre leitura

- BORDINI, M. da G. & V. T. de Aguiar. (1988) *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- BRANDÃO, H. & G. Micheletti. (1997) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez.
- CITELLI, A. (1997) *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez.
- FOUCAMBERT, J. (1994) *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- JOLIBERT, J. et alii. (1994) *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLEIMAN, Â. (1989) *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (1995) *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes/Ed. da Unicamp.

LEITE, L. C. M. (1983) *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*.
Porto Alegre: Mercado Aberto.

SILVA, L. L. M. da. (1986) *A escolarização do leitor*. Porto Alegre: Mercado
Aberto.

ZILBERMAN, R. (Org.) (1986) *Leitura em crise na escola: alternativas do
professor*. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Sobre produção de texto

ABAURRE, M. B. M., R. S. Fiad, M. L. Mairink-Sabinson. (1997) *TEXTO. Cenas de
aquisição da escrita*. Campinas, SP: ALB - Mercado de Letras.

BASTOS, L. K. & M. A. Mattos. (1986) *A produção escrita e a gramática*. São
Paulo: Martins Fontes.

GALLO, S. L. (1995) *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, SP: Ed. da
Unicamp.

GERALDI, J. W. & B. Citelli. (1997) *Aprender e ensinar com textos de alunos*.
São Paulo: Cortez.

PÉCORA, A. (1983) *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.

COSTA VAL, M. da G. (1991) *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins
Fontes.

Sobre leitura e produção de texto numa perspectiva multidisciplinar

NEVES, I. C. B. et alii. (1998) *Ler e escrever, compromisso de todas as áreas*.
Porto Alegre: Ed. da Universidade.

Sobre gramática e análise lingüística

HÜBNER, R. M. (Org.) (1989) *Quando o professor resolve; experiências no ensino de Português*. São Paulo: Loyola. (especialmente o capítulo intitulado *Repensar o ensino da gramática*, p.163-95)

PERINI, M. A. (1996) *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.

TRAVAGLIA, L. C. (1996) *Gramática e interação*. São Paulo: Contexto.

Sobre alfabetização e letramento (para que o professor de Português entenda o que acontece com os alunos que chegam na 5ª série)

CAGLIARI, L. C. (1995) *Alfabetização e lingüística*. 8 ed. São Paulo: Scipione.

KNIES, C. & A. M. de M. Guimarães. (1989) *Elementos de fonologia e ortografia do português*. Porto Alegre: Ed. da Universidade.

TEBEROSKY, A. & L. Tolchinsky. (1996) *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática.

Material didático interessante

FIORIN, J. & P. Savioli. (1990) *Para entender o texto*. São Paulo: Ática.

LUFT, C. P. (1973) *Novo guia ortográfico*. Porto Alegre: Globo.

_____. (1997) *Minidicionário*. São Paulo: Scipione.

SOARES, M. (1999) *Português através de textos*. São Paulo: Moderna. (coleção para todas as séries do ensino fundamental).