

UM MUNDO DE ESCRITAS DIFERENTES: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM AS OITO LITERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana L. V. Vieira Pereira¹

RESUMO

O presente trabalho partiu da experiência em uma escola de ensino fundamental do interior de São Paulo que incluiu em seu currículo de língua portuguesa, nos três últimos anos, as literaturas dos oito países de língua oficial portuguesa, utilizando o texto literário como base e sustentáculo do ensino e da vivência da língua materna. Os objetivos da experiência foram: 1) introduzir os alunos à diversidade da produção literária em língua portuguesa; 2) observar o impacto dessa introdução na formação da identidade do jovem, avaliando a reconstrução de valores e atitudes; e 3) experimentar formas alternativas da organização do trabalho com língua portuguesa, objetivando primordialmente a experiência artística da língua e a aquisição das capacidades de compreensão e expressão orais e escritas.

PALAVRAS CHAVE: Literatura em língua portuguesa. Pedagogia waldorf. Ensino de língua.

Cabe ressaltar que a escola em questão (Escola Aitiara) é uma escola comunitária, gerida por pais e professores, localizada na zona rural de Botucatu²; adota uma pedagogia diferenciada (Waldorf) e mantém 50% dos seus alunos isentos do pagamento de mensalidades. Conta, atualmente, com 350 alunos, da educação infantil à primeira série do ensino médio (em implantação). O que se apresenta a seguir é resultado do trabalho na disciplina de Língua Portuguesa numa mesma classe, ao longo de dois anos, 7º e 8º anos.

Os textos lidos e trabalhados no 7º ano levaram em conta os temas e assuntos trabalhados nessa série, na perspectiva interdisciplinar e integrada que caracteriza, entre outras, a pedagogia waldorf. Acompanhando o estudo das grandes navegações na disciplina de História, a disciplina de Português trouxe *Os Lusíadas* para a sala. A maioria dos cantos foi narrada pela professora, com leitura de algumas estrofes de cada um para familiarização com a forma e contato com noções de versificação (estrutura, rima, métrica) e como preparação para a leitura integral do canto V. A leitura do texto original de Camões foi um desafio para os alunos; ainda que trabalhosa para esta faixa etária, não ofereceu maiores problemas, despertando muita curiosidade e encantamento a forma da expressão camoniana. Descobrir o sentido claro por detrás da forma tão elaborada e burilada foi um trabalho de detetive. O conhecimento anterior dos alunos de motivos e personagens da mitologia grega (grande assunto do currículo do 5º ano waldorf), tornaram uma satisfação entender muito mais do que se imaginavam capazes, bastando apenas um pouco de exercício lógico³. Camões tornou-se um a mais na sala, presente não só com *Os Lusíadas*, mas também com o canto diário, ao início de cada aula, de “*Verdes são os campos*”, musicado por José Afonso (1970)⁴.

¹ Universidade de São Paulo - SP.

² Embora a localização seja rural, a escola tem hoje uma clientela predominantemente urbana.

³ Na segunda estrofe do canto V, por exemplo, foi divertido descobrir que os “Cursos do Sol catorze vezes cento,/com mais noventa e sete” se referia à data de partida da esquadra de Cabral (1497). Um pouco mais adiante, na estrofe 11, o autor fala das tranças encrespadas de Netuno, que todos se lembravam ser o deus do mar e da navegação. E um pouco adiante, na estrofe 14, foi fácil para os alunos identificar a “nova estrela” que lá no novo hemisfério haviam descoberto, embora a princípio tenham relutado por ser uma nova constelação, e não uma estrela (Cruzeiro do Sul).

⁴ In AFONSO, José *Traz outro amigo também* – 9ª faixa. Movieplay portuguesa. Lisboa: 1970.

O ano prosseguiu com a leitura de textos portugueses e brasileiros, e a introdução das literaturas dos países cinco africanos de língua portuguesa – acompanhou-se o estudo da disciplina de Geografia, que nesse ano se centrou no continente africano. Os alunos leram Sophia de Mello Breyner (excerto de *O Bojador*), Jorge Barbosa (*Prelúdio*¹), Antonio Gedeão (*Lágrima de preta*¹), Mia Couto (*Novas lágrimas para velhas senhoras*¹), Pepetela (excerto de *A montanha da água lilás*¹) e Luis Bernardo Honwana (*As mãos dos pretos*¹), além de textos curtos informativos, como *Dança popular de Moçambique* e *Gastronomia de Cabo Verde*¹, que se juntaram a vários exemplos de distintas tradições orais, como *A sabedoria do mundo* (Angola), *O rato e o caçador* (Moçambique) e *O macaco e a lua* (Guiné-Bissau).

Durante o ano seguinte, o trabalho continuou com nova seleção de textos e mais propostas de trabalho com a língua de forma artística e criativa. Ao lado de uma maioria de textos literários dos oito países de língua oficial portuguesa⁵, foram lidos e trabalhados também outros tipos de textos, ligados a necessidades específicas da vida cotidiana: preenchimento de formulários e requerimentos, interpretação de bulas de remédios, de instruções, normas e leis etc.

Metodologia do trabalho

Regra geral, os textos foram distribuídos aos alunos conforme o trabalho foi avançando. Algumas escolhas pautaram-se pelo interesse despertado por determinados temas (o da questão racial, por exemplo). Após receber o texto, procedeu-se à sua leitura – em voz baixa e alta, sempre lendo duas vezes. Entre uma e outra leitura foram elucidadas questões de vocabulário, recorrendo a dicionários e à professora, via de regra de forma compartilhada. A leitura em voz alta permitiu que as palavras ficassem pairando, vivas, na sala – os alunos perceberam a diferença entre uma leitura silenciosa e uma leitura em voz alta. Um deles comentou que “*parece que as coisas ficam mais verdadeiras quando se ouve ler*”.

O hábito de ler em voz alta, que não existia, foi acolhido e desenvolvido com tranquilidade e respeito pelas dificuldades de alunos com necessidades especiais⁶. A grande maioria dos jovens adquiriu mais segurança e mais à vontade com a leitura em voz alta; a compreensão dos textos e os exercícios relacionados a ela melhoraram significativamente após a leitura em voz alta.

Após essa leitura, sempre se seguiram comentários e questões levantadas pelos próprios alunos e que, de alguma forma, ligaram a leitura à sua realidade e dia a dia. O texto lido motivou respostas a perguntas formuladas pela professora, visando o entendimento mais profundo do texto e trabalho específico com a estrutura da língua. Trabalhou-se sob o modelo de exercícios de prática de leitura (onde se explorou o sentimento despertado pelo texto), de prática lingüística (explorando a capacidade cognitiva, e treinando dificuldades específicas da língua) e de prática escrita (onde o aluno exercitou a produção própria, voltado à esfera do exercício da vontade). Além da introdução às distintas literaturas, essa forma trouxe benefícios à expressão e compreensão escrita dos alunos.

A criatividade esteve sempre por trás de todas as atividades, tanto as anteriores quanto aquelas em que se buscou primordialmente a expressão artística, através da construção de poemas e pequenos textos em prosa literária. Não houve esquemas ou regras de construção de textos (ainda que se tenha chamado a atenção para a disposição gráfica usual de cartas, por exemplo) e privilegiou-se o trabalho criativo, mais do que o reprodutivo ou parafrásico, conforme os exemplifica Meserani (2001):

⁵ O trabalho de português no ano seguinte incluiu a leitura de textos de José Saramago (excerto de *Cadernos de Lanzarote*), António Torrado (excerto de *O Manequim e o Rouxinol*), Luandino Vieira (*História do ovo e da galinha*), Fausto Duarte (excerto de *Aua*), Sophia de Mello Breyner (*A casa do mar*), Jorge Barbosa (*Trilogia*), Eduardo Prado Coelho (*O espaço da poesia*), Aguinaldo Fonseca (*Mãe Negra*) Carlos Drummond de Andrade (*Infância e Diante de uma criança*) e Clarice Lispector (*A galinha*).

⁶ A sala em questão tem em sua composição três alunos com diagnóstico de dislexia (um severa, dois leve) e uma aluna sem diagnóstico definido com dificuldades grandes de acompanhamento.

Uma redação reprodutiva, ou reprodução, é um texto que registra outro texto sem nenhuma modificação, como cópias e transcrições de aulas. A redação parafrásica, ou paráfrase, é um texto baseado em outro texto, ao qual modifica, como resumos, análises, críticas etc. E, finalmente, a redação criativa é um texto original, não amarrado a outro. Pode até partir de outro, mas é mais livre em seu caminho de originalidade.

O impacto do contato com textos de diferentes literaturas escritas em português pode ser medido pela sensibilidade despertada para a questão do outro, do plural, do diferente. O trabalho com os textos literários sugeridos permitiu a entrada, por exemplo, no universo da questão racial e do racismo de uma forma que fugiu do maniqueísmo e da discussão puramente intelectual. A aproximação foi feita através da arte, e isso permitiu que os jovens se envolvessem com os assuntos a partir do seu sentimento e da empatia despertada.

O percurso de um aluno

Pedro⁷, no 7º ano, assim que recebeu *Lágrima de preta*, de Antonio Gedeão, reagiu da maneira que a classe já se acostumara a vê-lo reagir: externar opiniões e conceitos fortes e um tanto cristalizados, com dificuldade de pensar ou observar um pouco antes de falar. Logo precisou declarar que “*esse daí deve ser racista!*”. Quando questionado por um colega, explicou: “*Mas é claro! Você não pode dizer ‘preta’; você tem de dizer ‘negra’.*”

A professora pediu-lhe que fosse menos apressado, que esperasse um pouco antes de já catalogar o pobre do poeta. O poema foi finalmente lido:

LÁGRIMA DE PRETA

Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para a analisar.

Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,
de outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.

Mandei vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.

Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:

⁷ Nome fictício.

Nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)
e cloreto de sódio.

A classe logo percebeu que, pelo contrário, nada tinha de racista o tal do Gedeão! Pedro disse que sim, mas ainda pareceu inconformado de Gedeão não ter, então, mudado o título de sua poesia. Custou-lhe demover-se de sua posição e experimentar outros pontos de vista.

Alguns dias mais tarde, lendo *As mãos dos pretos*, de Luís Bernardo Honwana, Pedro insurgiu-se contra as explicações dadas pelas várias pessoas sobre o fato das mãos dos pretos serem brancas – “quanto racista! Será que não dá para perceber que nada disso tá certo?”. A classe precisou pedir-lhe silêncio várias vezes, para que a leitura pudesse ser completada.

Ao longo do semestre, e das leituras e atividades que foram sendo feitas, a necessidade das opiniões externadas prematuramente, sem reflexão, diminuiu um pouco; no entanto, continuou não sendo fácil colocar-se no lugar do outro, deixar de emitir julgamentos, libertar-se de seu próprio ponto de vista e tentar penetrar a pele do outro. Ao mesmo tempo, Pedro precisou adquirir maior respeito pelo tempo e espaço do outro, e entender que enquanto um fala, o outro ouve e silencia.

No ano seguinte, início do 8º ano, durante algumas motivações para a escrita que incluíam a observação visual e que partiam do texto de Eduardo Prado Coelho sobre o papel da poesia no mundo, a professora trouxe uma foto de Sebastião Salgado.



Os alunos não receberam a informação de que essa era a imagem da garotinha angolana em fuga, que permaneceu diante da classe durante dez minutos, foram utilizados para observação silenciosa e atenta, tentando descobrir o que havia por detrás daquela figura, que mensagem estava ali escrita sem palavras, o que havia de poético naquilo que se tinha diante dos olhos. A proposta de produção de texto que se seguiu teve três momentos:

1. A professora começou cronometrando sessenta segundos para que os alunos escrevessem os sentimentos que haviam passado por eles durante essa observação⁸. Sem tempo para

⁸ Essa escrita rápida, imediata, paralisou o processo lógico do pensamento, ligado ao hemisfério esquerdo do cérebro, liberando os processos criativos e intuitivos que brotam do hemisfério direito.

pensar que não tinham entendido nada, ou que não sabiam o que escrever, ou que não tinham idéias, os alunos puderam extravasar com rapidez as primeiras impressões.

Nesta fase, Pedro escreveu o seguinte:

14-11 PENSANDO NO SEU FUTURO.
 PENSANDO NO QUE VAI SER DELE DAQUI PARA FRENTE
 POBREZA BRASILEIRA.
 TRABALHO INFANTIL
 COM VONTADE DE FAZER ALGUMA COISA.
 FOME E SEDE

Percebe-se que Pedro conseguiu, de fato, “entrar” dentro da foto: não foi só um olhar prospectivo, procurando elementos materiais da composição da foto. Essa profundidade foi possível pelo silêncio que se estabeleceu na sala, após alguns comentários previsíveis e normais: “Ah! É um moleque numa foto preto e branco!; “Muito fácil: tudo preto e branco!”. O tempo dilatado para a observação, o poder aproximar-se da foto e examiná-la mais de perto ajudaram; um olhar mais rápido e apressado não teria tido o mesmo resultado.

2. Num segundo momento, a professora pediu que os alunos organizassem essas idéias em um texto, que poderia trabalhar com imagens poéticas. Vários alunos, Pedro entre eles, imediatamente disseram que poesia eles não sabiam fazer, e que iam fazer de outro jeito. A professora não colocou impedimentos e o trabalho continuou.

Pedro desenvolveu aquelas idéias iniciais da seguinte forma:

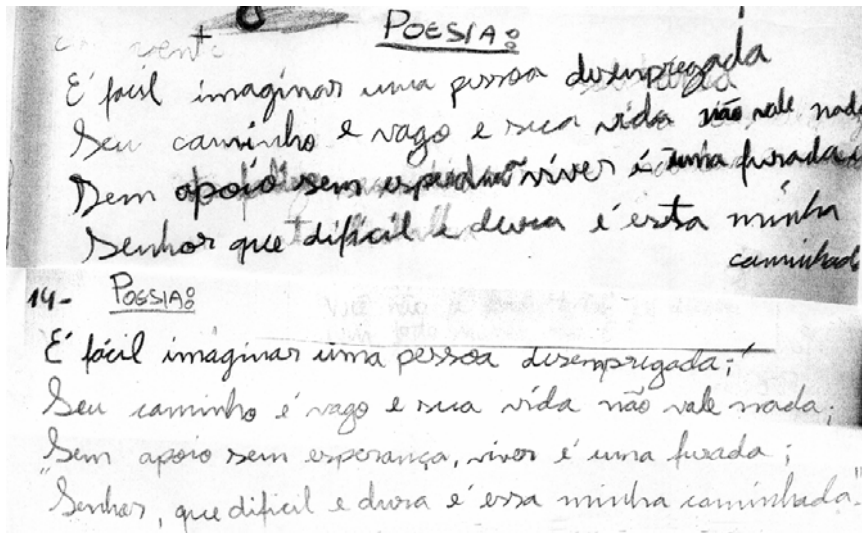
TEXTO
 EXISTEM CERTAS COISAS QUE NOS COMOVEM; DA
 OUTRAS ACHAMOS NORMAIS, COMO POR EXEMPLO A
 VIOLÊNCIA NO BRASIL.
 É COMOVENTE VER PESSOAS QUE TÊM O MESMO DIREI-
 TO DE VIVER BEM, COMO AGENTE, MAS NÃO TÊM OPOR-
 TUNIDADE NENHUMA DE CRESCER NA VIDA.
 NÃO É POSSÍVEL QUE NÓS QUE TEMOS PRATICAME-
 NTE TUDO QUE QUEREMOS, NÃO POSSAMOS AJUDAR.

Pedro comoveu-se – de duas formas: tanto no sentido de se condoer quanto no de mover-se para outro lugar, para uma outra realidade. O verbo comover é, aliás, utilizado duas vezes

(“...coisas que nos comovem.” e “É comovente ver pessoas...”). O terceiro parágrafo (“Não é possível que nós eu temos praticamente tudo que queremos, não podemos ajudar.”) atesta ainda o movimento de voltar para si mesmo novamente e re-observar a realidade com outros olhos, que o conduzem à vontade da ação.

3. Por fim, a professora pediu que os alunos tentassem transmitir, agora sim de forma poética, aquilo que a foto lhes dizia; que conseguissem, com suas palavras, mostrar o âmagô da foto a quem não a pudesse ver.

Pedro ainda resistiu, mas finalizou seu trabalho da seguinte forma:



Pedro conseguiu, de fato, observar desde outro lugar; a sua comoção está presente de maneira muito forte, sem ser explícita. Pedro projetou o que viu (uma menina negra aparentemente abandonada e carente) no futuro: imagina-a desempregada, sem caminho e sem apoio diante de si. E, ao mesmo tempo, conseguiu projetar-se a si mesmo dentro dessa realidade: o último verso fala dessa “minha caminhada” – Pedro apropriou-se da força da fotografia e humanizou-se diante dela, trazendo o sentido não de fora para dentro, mas de dentro para fora.

Passar a limpo não foi solicitado aos alunos; mesmo assim, Pedro sentiu necessidade de o fazer, sabendo que nessa última versão poderia corrigir o que fosse necessário. Assim, grafou corretamente a palavra “desempregada”, melhorou a pontuação e incluiu aspas no último verso, dando-lhe mais força e ênfase, indicando-lhe um estatuto diferente dentro do conjunto.

Esse momento poético foi possível pelo percurso proposto. A profundidade do texto final reflete o trabalho artesanal com a palavra (nos três momentos de retorno ao texto), o caminho de organização do pensamento desse jovem, e o seu movimento na direção de si próprio, interiormente, no diálogo com a realidade do outro. Uma instrução do tipo “faça uma poesia sobre esta foto”, provavelmente teria efeitos diversos. Foi necessário tanto o tempo de observação quanto o ter sido levado a trabalhar diversas vezes o mesmo texto, de uma forma não repetitiva, facilitando e utilizando processos de criatividade. As leituras realizadas no ano anterior (*Lágrima de preta, As mãos dos pretos* e outras) foram o princípio desse caminho, e possibilitaram a este jovem um aprofundamento difícil de ser medido, mas fácil de ser identificado neste exercício, alguns meses após o contato com esses textos.

BIBLIOGRAFIA CITADA

MESERANI, Samir. *Redação escolar: criatividade*. Ática. São Paulo: 2001.