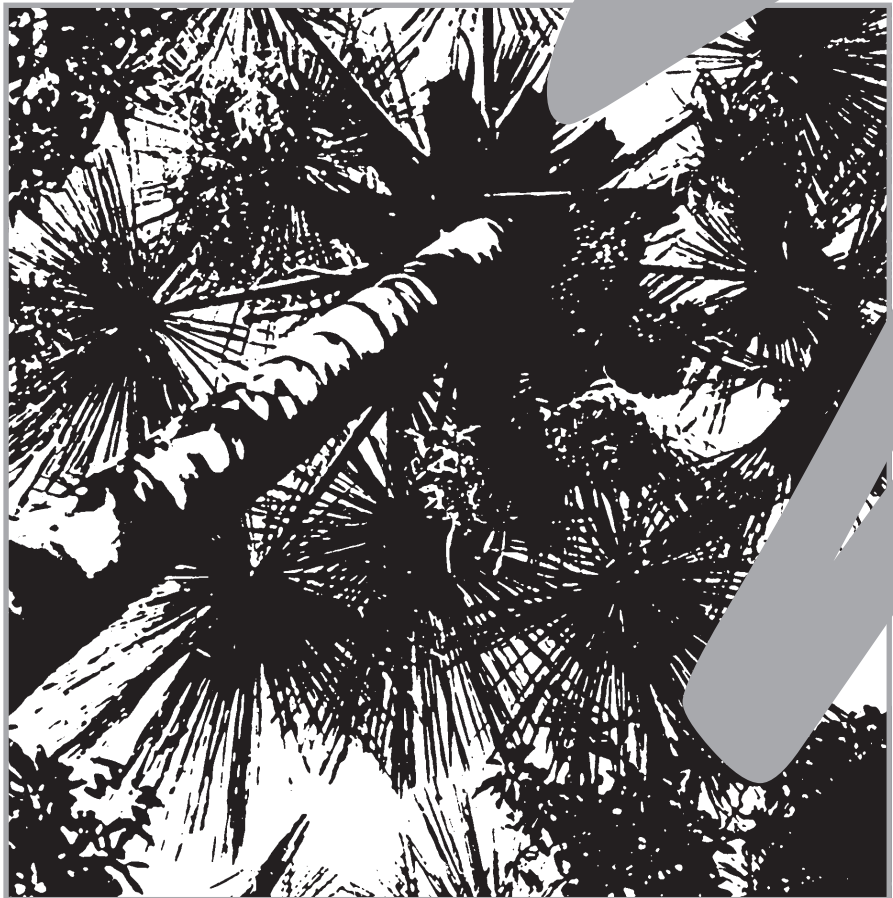


brasil ^{dossiê} **Paraná**



Cultura e

educação na roça,

encontros e

desencontros

JOSÉ DE SOUZA MARTINS

No Brasil continuamos a pensar as populações que vivem no campo e as populações que vivem na cidade como duas humanidades divididas por um intransponível abismo. Ignoramos completamente a extensa e profunda presença da cultura camponesa e rural mesmo em metrópoles presumidas como modernas e completamente urbanas, como São Paulo. Eu me arriscaria a dizer que, pela numerosa e densa concentração populacional, a cidade de São Paulo é culturalmente o maior aglomerado caipira e sertanejo do Brasil. Com a diferença de que são pessoas culturalmente agrícolas empregadas em atividades não-agrícolas.

JOSÉ DE SOUZA MARTINS é professor aposentado do Departamento de Sociologia da FFLCH-USP e autor de, entre outros, *A Sociedade Vista do Abismo* (Vozes).

Do mesmo modo, muitos imaginam que o campo ainda é o mundo rústico do passado. Desconhecem que o campo é profundamente ligado às grandes cidades pelo elo vivo e ativo das migrações temporárias. E também das visitas recíprocas de membros das mesmas famílias distribuídas entre esses dois espaços. Como desconhecem, igualmente, que o campo é hoje cotidianamente alcançado pelo rádio e pela mentalidade urbana que por ele se difunde.

Neste texto reúno uma entrevista quase que inteiramente inédita sobre a questão da educação rural e cinco crônicas e comentários, em parte inéditos, sobre temas da cultura, especialmente os da língua e da linguagem. Questiono a concepção corrente da suposta *ignorância* das nossas populações do campo e originárias do campo. Em consequência, questiono também o caráter e a concepção corretiva da educação rural e de outras modalidades de intervenção cultural. A ignorância das populações do campo só o é numa perspectiva reducionista e pobre. Justamente a dos setores da sociedade investidos da tarefa missionária do enquadramento cultural dessas populações,

especialmente os educadores. São elas, no entanto, herdeiras de complexas tradições, de uma cultura rica e abrangente, de valores centrados fortemente na concepção de pessoa. Continuamos confundindo analfabetismo com ignorância e desdenhamos sábios de grande envergadura unicamente porque não sabem ler e escrever. Esta sociedade, de fato, há muito declarou uma guerra contra a cultura das populações do campo a pretexto de educá-las, de libertá-las da ignorância e de trazê-las à força para a chamada civilização urbano-industrial.

Neste texto questiono as boas intenções desses propósitos ao tratar do que não é geralmente tratado por aqueles que, ao representar, legitimamente ou não, a suposta superioridade cultural da cidade em relação ao campo, formal ou informalmente, desempenham funções destrutivas que comprometem a própria idéia de educação.

1. EDUCAÇÃO RURAL E O DESENRAIZAMENTO DO EDUCADOR (1)

No Brasil ainda há um grande movimento de migração da zona rural para as cidades?

No Brasil, é necessário ter cautela na definição de cidade como lugar de destino de populações originárias do campo. Conheci, na Amazônia, na época mais intensa e crítica da expansão da fronteira agrícola, povoados com mais de dez mil habitantes, casas de adobe ou pau-a-pique, sem nenhuma característica propriamente urbana, nem instituições urbanas, cuja população se dedicava, na quase totalidade, à agricultura. E normalmente se considera um aglomerado humano de cinco mil pessoas como localidade urbana e seus moradores como migrantes que se deslocaram do campo para a “cidade”.

Os especialistas brasileiros estão cada vez mais em dúvida a respeito do que já foi quase que uma verdade oficial: um vertigi-



1 Versão integral de entrevista publicada, com reduções, cortes e reordenações, em: *Fundescola*, Boletim Técnico 53, Ano VI, Ministério da Educação/Fundo de Fortalecimento da Escola, Brasília, novembro de 2001, pp. 9-11.

noso crescimento das cidades em consequência de maciças migrações oriundas da zona rural e da agricultura. Recentemente, pesquisadores que estão trabalhando criticamente sobre os dados censitários, como José Eli da Veiga e José Graziano da Silva, vêm constatando que é preciso rever essas interpretações. Aparentemente, o rural se transforma e se revigora ao mesmo tempo.

É evidente que as migrações rural-urbanas continuam ocorrendo, mas ultimamente tem se observado também o movimento contrário. Nas últimas décadas, difundiu-se uma poderosa ideologia agrarista, de revalorização do campo e de quem vive no campo, sobretudo a partir das ações e interpretações da Igreja Católica e da Igreja Luterana, por meio da Pastoral da Terra, e também a partir das ações e dos projetos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ao mesmo tempo, a partir de outras fontes, em especial da mídia, difundiu-se forte desprestígio da cidade como lugar para viver. Portanto, estamos em face de um imaginário que já não favorece nem valoriza as migrações para a cidade como projeto de vida para quem vive no campo.

Isso não quer dizer que a migração do campo para a cidade não continue sendo um movimento demográfico importante e que não predomine sobre o movimento contrário, que também existe, que é o do retorno ao campo, sobretudo em função de políticas sociais que vão nesse sentido.

A reforma agrária é suficiente para fixar o homem no campo?

A preocupação em fixar o homem no campo é uma preocupação antiquada e superada. Não é hoje a preocupação do Estado, como já foi no passado. Essa não é, portanto, a função da reforma agrária. O objetivo da reforma é fazer da agricultura familiar um meio de vida e um instrumento de criação de emprego que assegure o bem-estar e eleve o nível de vida de populações que, sem a reforma, estariam condenadas à miséria e à indigência na cidade. A reforma tem, como um de seus objetivos, trazer os pobres do campo para o mundo moderno.

A reforma agrária, portanto, é também, numa certa medida, uma reforma urbana, no sentido de que abre e amplia a alternativa de uma vida rural urbanizada e moderna para populações que há gerações foram confinadas nos espaços residuais do atraso econômico e social. Ao mesmo tempo em que livra a cidade da condição de depósito de excedentes populacionais sem destino e atenua as tendências patológicas da nossa tumultuada urbanização.

Certamente, a reforma não tem por objetivo impedir ou cercear as migrações, embora essa possa ser uma das suas consequências.

A escola, ou a falta dela, é um fator para as pessoas não permanecerem na zona rural?

Nas últimas décadas, observou-se, especialmente no que seria, tendencialmente, uma baixa classe média rural, que muitas pessoas optavam por mudar para a cidade para assegurar aos filhos o acesso à escola e para escapar, também, da escola rural cheia de limitações e de improvisos, mais uma escola para alfabetizar do que para educar. Portanto, tanto a falta quanto a presença desse tipo de escola na zona rural têm aparecido, com frequência, como um fator de migrações. Isso nos põe diante do fato de que as populações rurais demandam uma escola rural diversa da que conhecemos, menos para permanecer no campo do que para integrar-se de modo apropriado nas promessas da sociedade moderna e desenvolvida.

O ensino na zona rural deve ser diferente do da cidade?

O ensino deveria ser mais flexível e culturalmente adaptado do que é, tanto no campo quanto na cidade. A educação básica na cidade é quase que apenas projeção da ideologia de classe média do educador. O mesmo acontece no campo. Prevalece ainda entre nós a concepção de que o educador não precisa ser educado, não precisa ser ressocializado para a sua missão de educar. Houve muitas mudanças na sociedade brasileira nas últimas décadas, no

campo e na cidade, que exigem uma ressocialização do educador. Não só o campo de algum modo vem se urbanizando, como a cidade vem, surpreendentemente, se ruralizando.

Não são poucos os moradores das cidades, especialmente nas periferias pobres, que têm uma relação tensa com a confusa cultura urbana que temos, mais produto da degradação da cidade do que, propriamente, do desenvolvimento urbano. Em consequência, transformam, adaptam e reafirmam sua cultura rural de origem. Essa é uma técnica social autoprotetiva, autodefensiva, que grupos culturalmente ameaçados costumam adotar. Nos últimos anos, em cidades como São Paulo, ganham vida grupos folclóricos como bumbas-meu-boi, grupos de samba-lenço, folias-do-divino e folias-de-reis, grupos de violeiros, etc.

Nesse sentido, quase que se pode considerar a escola urbana, inadaptada, como um campo de concentração onde se realiza o trabalho forçado da aculturação compulsória dos educandos, tendo por referência uma cultura urbana em grande parte postiça, mais ficção do ideário urbano do professor e da política educacional do que expressão da realidade urbana em que o aluno vive.

O mesmo acontece no campo e, talvez, de modo agravado em consequência de uma ideologia educacional que desvaloriza o mundo rural e o trabalho rural. A ideologia do educador, no campo, é via de regra a ideologia que considera a cultura, os costumes, o saber da população que ele quer educar como cultura primitiva de povos ignorantes, formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo. Não raro, o educador é o grande responsável por abrir um amplo abismo cultural entre as gerações do mundo rural.

Por tudo isso, prefiro dizer que o ensino que atualmente se ministra tanto na zona rural quanto na cidade deveria ser diferente. A escola deveria ser uma instituição do diálogo cultural com sua clientela, com os circunstâncias, e deveria considerar a clientela não só o aluno burocraticamente matriculado, como preferem os educadores burocratas, mas também a comunidade de

referência, a que pertencem os alunos. Para isso é necessário voltar ao professor de tempo integral na mesma escola, que inclua entre os seus deveres o dever de conhecer os saberes daqueles que procura ensinar, aos quais procura transmitir e, não raro, até impor o seu próprio saber.

No Brasil, o educador, sobretudo no ensino básico, legitima unilateralmente sua própria cultura de classe e usa a autoridade da função pedagógica para impor sua ditadura cultural, não raro uma tirania dessocializadora, que mais destrói do que constrói. Com isso, o educador se fecha à possibilidade e à necessidade de sua própria ressocialização a partir do processo interativo com seus alunos.

Fui aluno na roça. Na roça, uma criança sabe geralmente mais do que o seu professor urbano a respeito do mundo em que vive: as matas, os animais, as plantas, as falas, o imaginário. É claro que o professor tem o que ensinar e é justamente isso que esperam tanto os alunos como suas famílias: ensinar aquilo que ainda não é sabido. Um professor que só fala e é culturalmente surdo é de fato um deficiente, como é deficiente a escola em que ele ensina.

Essa escola em geral se baseia no amplamente falso pressuposto de que uma pessoa analfabeta é também ignorante. Conheço pessoalmente sábios analfabetos, muitos dos quais, no campo, e mesmo na cidade, têm na cabeça uma verdadeira biblioteca de livros transmitidos através das gerações pela tradição oral.

Mário de Andrade e outros pesquisadores do folclore recolheram de pessoas assim literatura da Idade Média que sobreviveu graças a esses analfabetos. A fascinante e complicada fala literária que atravessa toda a obra de Guimarães Rosa é, com poucas variações, a própria fala do povo do sertão, não raro analfabetos. Não por acaso, fez ele pesquisa de campo para recolher evidências e identificar as matrizes, o código, de uma fala ancestral forte e dramática.

Além disso, há analfabetos que escrevem livros, ditando-os. O camponês Manuel da Conceição “escreveu”, isto é, ditou um belo livro autobiográfico, *Essa Terra é*

Nossa, um precioso documento sobre os seres humanos do mundo sertanejo. Outros, na cidade, não tão analfabetos, escreveram livros que se tornaram *best-sellers*, como é o caso de *Quarto de Despejo*, da favelada negra Carolina Maria de Jesus, traduzido em vários países. Muitos professores, muitos de nós, não teriam condições de escrever livros assim.

Que tipo de qualificação e de formação escolar deve ter o trabalhador rural?

A categoria “trabalhador rural” dessa pergunta provavelmente esconde a pressuposição, também antiquada, de que quem vive no campo ou trabalha na agricultura é apenas trabalhador e mais nada. Raramente se pensa no homem do campo como preservador e criador de cultura, como agente dinâmico do processo social e cultural. É quase sempre concebido como um passivo à espera do messias cultural que vai educá-lo, “civilizá-lo”.

Ninguém faz essa pergunta em relação a quem vive na cidade. Ninguém pergunta “que tipo de qualificação e de formação escolar deve ter o trabalhador urbano?”. E não o faz porque essa pergunta perdeu o sentido há muito tempo na cidade e está rapidamente perdendo sentido no campo. Na zona rural, como constataram pesquisadores de nossas universidades, que mencionei, o trabalho já não é necessariamente agrícola. E o próprio trabalho agrícola se desdobra e se complica num conjunto de atividades correlatas que dizem respeito à ampla modernização que vem tendo o processo de trabalho na agricultura.

De certo modo, as demandas de educação no campo são culturalmente mais complexas do que na cidade, o que se choca com a ideologia educacional que considera simples o mundo rural, quando de fato não o é e será cada vez menos. De modo que a educação rural deveria perder o qualificativo rural para ser apenas educação e educação do diálogo com a diversidade cultural, as peculiaridades sociais, e não só do trabalho. A educação deveria ser pensada como ponte de acesso à complexidade da sociedade moderna, que vem se tornando,



também, social, cultural e politicamente, e até economicamente, a sociedade da diferença, da diversidade. O campo deixou de ser o passado para ser o contemporâneo e sua diferença deixou de ser o atraso para ser o singular e diferente num mundo de diferentes e do direito à diferença, direito proclamado pelo sociólogo e filósofo francês Henri Lefebvre.

Como combater o trabalho infantil no campo se muitas crianças evadem da escola para ajudar os pais na agricultura?

Combater o trabalho infantil no campo, e na cidade, é obsessão da classe média e da elite cheias de privilégios e de culpas. Trabalho desde criança, e trabalhei na roça e na fábrica. Desde criança já preferia ir à escola a ir ao trabalho. Mas, ao mesmo tempo, gostava muito do meu trabalho. Eu me civilizei numa fábrica, foi lá que aprendi as regras do comer, por exemplo, e foi lá que aprendi a valorizar a educação como meio de emancipação da pessoa. Creio que muitas crianças que trabalham podem ter preferência pela escola sem desgostar do trabalho e do que o trabalho ensina. Para as classes sociais que “não trabalham”, o trabalho é, equivocadamente, apenas sofrimento e privação. Negam o trabalho, sua importância e até sua beleza porque, socio-

logicamente falando, vivem às custas de quem de fato trabalha. Muitos grupos políticos, que se dizem socialistas e de esquerda, estão nessa.

Nós reduzimos o trabalho à sua concepção fabril e teórica. No campo, em particular, mas também em não poucas atividades econômicas da cidade, o trabalho, mesmo do adulto, é muito mais do que isso. Tem remota tradição o estar junto no trabalho como modo de trabalhar que reúne pais e filhos em diversas funções de uma mesma atividade. Pode-se ver isso celebrado em famosa escultura de barro do Mestre Vitalino, de Pernambuco: *Casa de Farinha*. Ali há uma divisão do trabalho que reúne adultos na maturidade, mas também velhos e crianças. Simbolicamente, estes últimos estão no centro de uma seqüência de trabalho, numa espécie de círculo imaginário, participando mais do que trabalhando. Essa é a forma como se educa e protege a criança no campo, ainda hoje.

Descobri que em áreas assim, como vi em diferentes regiões do país, ir à escola é considerado pelos pais como trabalho e a condição de estudante como profissão, simplesmente porque a criança se distancia da casa e da família no momento de aprender. Porque para essas populações só o trabalho transforma – a semente em planta e fruto ou a ignorância em saber. Para elas, educar é fazer o trabalho de transformar, coisas e pessoas. E isso não é atributo exclusivo da chamada escola. No campo, e nas classes subalternas em geral, o educar não está separado, nem pode estar, do viver. A escola burocrática, não raro odiada pelas crianças e pelos jovens, é a escola que abre na vida o abismo entre aprender e viver.

Esse familismo protetivo e educativo se deteriora também onde entra o grande capital, o trabalho se converte em trabalho assalariado, precário e ocasional, exigindo que se mobilize toda a família em funções estritamente econômicas para assegurar o sustento de todos. Conviver já não educa, a família já não é uma escola.

Há alguns anos, quando se mudou o critério de remuneração do trabalho no corte de cana-de-açúcar, era impossível a

um trabalhador adulto, ao fim da jornada, cumprir as tarefas necessárias à formação do salário. Os pais levavam os filhos pequenos para os auxiliarem no corte da cana e, como diziam, “completar o salário”. Ou, em outros termos, um trabalhador inteiro, pelas leis do mercado, era um ser humano incompleto e mutilado porque incapaz de cortar num dia toda a cana que lhe permitisse a miserável reprodução, sua e de sua família. Cabia à criança pagar o preço da exploração que o capital cobra de quem trabalha. Era o filho criança que completava o braço economicamente mutilado de seu pai.

O problema da criança que trabalha deveria ser encarado do ponto de vista do conjunto de privações que ela sofre, não só como privações materiais, mas também como privação de acesso ao saber que poderia lhe chegar através da escola, mas também através da família e dos vários agentes educadores da comunidade. O trabalho que socializa e educa deveria ser considerado à parte no conjunto das preocupações da sociedade com a criança.

Portanto, se quisermos falar de soluções, temos que falar de soluções práticas e imediatas, sem desdenhar as de longo prazo. No curto prazo, o correto seria uma substancial melhora nos ganhos dos trabalhadores rurais, no oferecimento à população de uma rede significativa de escolas e na instituição de estímulos que assegurem a ida das crianças à escola e que façam da escola um objetivo de vida convincente. Na situação literalmente de emergência em que nos encontramos, a política de bolsas compensatórias para as famílias que mantiverem seus filhos na escola é uma boa opção. O governo de Fernando Henrique Cardoso, quanto Raul Jungmann estava no Ministério do Desenvolvimento Agrário, também introduziu em seu programa de reforma agrária um prêmio aos pais que mantivessem seus filhos na escola. Para cada filho na escola, até três filhos, havia uma proporcional e substancial redução no que devia ser pago pela terra recebida do programa. A própria escola tinha que atestar a freqüência de cada criança junto à autoridade fundiária para que o abatimento

fosse feito nas parcelas a serem pagas. De certo modo, estudando, a criança pagava, com seu estudo e sua frequência à escola, parte da terra de trabalho de sua família.

Em sua opinião, quais as principais dificuldades para melhorar a qualidade do ensino na zona rural?

Creio que em minhas respostas anteriores já mencionei quais as dificuldades que vejo. A resistência cultural do educador (e do sistema educacional) ao educando é certamente uma das grandes dificuldades. Mas também o é o caráter postivo das escolas na zona rural. É um equívoco imaginar que colocar vídeos e computadores nas escolas, rurais ou urbanas, melhora o seu desempenho. Porque só os seres vivos podem dialogar culturalmente. Máquinas, apesar da ideologia que as cerca, não dialogam nem interagem, são apenas mediações técnicas. São invasores culturais, instrumentos de dominação, a menos que possam ser integrados nesse universo de diálogo e troca cultural que menciono. Mas a dificuldade maior é a falta de uma mística da educação entre os educadores, uma utopia, ou aquilo que Ecléa Bosi chama de comunidade de destino. Sem ela, tudo o mais é inútil. E ela não nasce nem na sementeira do sindicalismo nem na sementeira do burocratismo oficial.

Para melhorar as condições de atendimento ao aluno as escolas do campo deveriam ser nucleadas?

Isso depende muito do lugar, das distâncias, do modo de vida das famílias e das crianças. *A priori* seria um absurdo indicar uma coisa ou outra. Certamente, sendo possível, os moradores do campo, até porque suas exigências educacionais mudaram e se ampliaram, preferem uma escola mais completa, com uma sociabilidade escolar mais definida do que nas escolas isoladas.

Por que existe o preconceito, por parte de muitas pessoas, de que quem vive no campo é atrasado, quando nos grandes centros urbanos a existência de analfabetos também é grande?

Esse é um preconceito histórico que herdamos do trabalho rural na escravidão. O trabalho na roça, no tempo do cativo, foi amplamente depreciado porque associado à pessoa do cativo. O trabalho agrícola se tornou uma marca de inferioridade social. Os educadores incorporaram esse estereótipo. Mas essa mentalidade está mudando em função da revalorização do campo e da natureza, como nos movimentos ecológicos, nos grupos que propugnam formas alternativas de vida rural e de trabalho agrícola.

A formação do professor da zona rural deve ser a mesma dos que atuam na zona urbana?

Eu não dividiria o mundo em rural e urbano. Pois, seguindo essa lógica, eu poderia perguntar se a formação do professor da periferia urbana deteriorada deveria ser a mesma do professor que vai trabalhar nas regiões mais afluentes das cidades. Pessoalmente, acho que todos os professores do ensino básico, sem distinções, deveriam receber uma formação sociológica e antropológica. De modo que eles próprios tivessem condições de se reciclar e ajustar em face das situações cambiantes de trabalho educativo que encontram pela frente, na cidade e no campo.

As escolas dos assentamentos rurais devem oferecer uma educação diferenciada como acontece, por exemplo, em alguns assentamentos do MST?

Para evitar equívocos, lembro-lhe que não há assentamentos do MST. Só o Estado tem condições de fazer assentamentos no Brasil. E aí a responsabilidade pela educação é do governo. Talvez você esteja falando em acampamentos. É verdade que ativistas do MST podem continuar e têm continuado a atuar nos assentamentos, em áreas como a da educação. Mas, do que conheço da proposta pedagógica do MST, e do que já ouvi de educadores nela envolvidos, sua pedagogia é tão invasiva culturalmente quanto a da oposta proposta pedagógica do Estado.

Se elas forem a escola do diálogo e da

troca cultural que mencionei antes, certamente oferecerão uma educação diferenciada, não porque devem, mas porque podem. E é isso que conta.

2. A MISÉRIA DE IDÉIAS NA FARTURA DE PALAVRAS (ERROS DE PORTUGUÊS E INGENUIDADES NUMA PROVA DO ENEM)

Repassei-me um amigo uma assustadora lista de frases que teriam sido colhidas numa prova recente do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). A lista, que transcrevo abaixo, vinha originalmente acompanhada de comentários curtos e agressivos. Esses comentários foram, provavelmente, feitos pela pessoa que teve acesso às provas e resolveu preparar e difundir a lista. Não é a primeira vez que educadores fazem isso. São comentários que lembram muito um tipo de professor, infelizmente, ainda comum em nossas salas de aula, misto de burocrata e polícia, bem distante do docente de sacerdócio que todos nós gostaríamos de encontrar em nossas escolas e que muitos de nós chegaram a conhecer.

Certamente, não só os erros de redação, mas também as concepções, ali revelados são mais que lamentáveis do ponto de vista da classe média que gostaria de impor ao país e ao povo a sua própria língua pasteurizada e pobre. Por outro lado, já li declarações de pessoas responsáveis tentando amenizar esses erros e até tentando justificá-los, como expressões de uma cultura autenticamente popular.

Não vou por aí. Para mim, os erros são reveladores de coisas bem mais interessantes e bem mais complicadas do que o que pode ser contido no rótulo de “ignorância” ou, para os mais agressivos, de “burrice”. Em primeiro lugar, os erros são erros do ponto de vista da língua portuguesa oficial

e escolar, a língua de uma classe média que, através das escolas, investiu-se de um poder lingüístico, se é que se pode chamá-lo assim, que é parte de uma permanente ânsia de poder em outros âmbitos e é parte, também, de um sistema de dominação. Não se trata aqui de fazer apologia do popular, como muitos demagogicamente fazem nos dias de hoje, não raro, até, pensando num suposto poder popular, que seria muito mais o poder de manipular o popular do que aquilo que o popular é.

Essa língua portuguesa oficial constitui uma língua que não é necessariamente a língua do povo brasileiro. Certamente, não é a língua das versões regionais de nossa língua, tão maravilhosamente diferentes nos sons, nas palavras e na construção das sentenças entre o interior do Maranhão (onde se fala o melhor e o mais belo português do Brasil) e o interior do Rio Grande do Sul. Ou entre o áspero português dos cariocas, provavelmente resíduo do forte sotaque lusitano da Corte, e o doce e lento dialeto caipira do interior de São Paulo, de algumas regiões de Minas, de Goiás e do Mato Grosso, o dialeto de meus tios e primos, trabalhadores rurais lá na região da Bragantina.

Tenho feito pesquisas sociológicas em quase todo o Brasil, em remotas regiões rurais, verdadeiras ilhas do que os cientistas sociais de uma certa época definiam como atraso, atraso que esteve no centro das preocupações emancipadoras das elites brasileiras ao longo de toda a história republicana do país. As inquietações das pessoas que se presumem cultas, com erros como os encontrados nas provas do Enem, são provavelmente sobrevivência dessa época e dessa mentalidade.

Não se trata de fazer a apologia dos erros e concepções ingênuas contidos nos resultados das provas do Enem. Trata-se de distinguir, no simplismo acabrunhante da estreiteza e da pobreza das idéias que foram passadas aos alunos pela escola e pelos professores, o que há de singular e válido na língua e na linguagem dos escolares.

No final dos anos 70, como parte de um grande projeto pessoal de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores rurais e as lutas

sociais na região amazônica, desenvolvido na Universidade de São Paulo, pesquisa que se estendeu por vinte anos, fiz com crianças, em diferentes lugares do Maranhão, do Pará e do Mato Grosso, boa parte do meu trabalho. Pedi-lhes que escrevessem a história da migração de suas famílias para a fronteira na região amazônica. Muitas das famílias migravam do Nordeste em direção à Amazônia, numa longa peregrinação, de gerações. Outras haviam migrado do Sul em direção à frente pioneira para expandir ali, em bases modernas, sua agricultura familiar. No meu livro *Fronteira – A Degradção do Outro nos Confins do Humano*, há um capítulo baseado nesses depoimentos, no qual procuro desvendar a lógica que articula o pensamento infantil numa situação em que a própria condição humana está ameaçada, a visão de mundo aí contida.

Colhi, também, entrevistas faladas das crianças. As de origem sulista eram mais precisas na linguagem escrita e mais contidas na fala. As de origem nordestina ou do Centro-Oeste eram mais eloqüentes, tanto no escrever quanto no falar. Falavam com mais desenvoltura, uma língua precisa, demarcada por adornos e floreios, uma língua barroca que se ouve com admiração e reverência. Às vezes, tinha a impressão de estar ouvindo ecos dos maravilhosos sermões do Padre Vieira, pronunciados lá longe, no século XVII.

As escritas das primeiras eram utilitárias e práticas. Frequentavam escolas bem organizadas e bem instaladas no respectivo núcleo de colonização. Já as segundas frequentavam as aulas de um mestre-escola, essa heróica figura de educador leigo, sem preparação pedagógica, mera diferenciação dos próprios trabalhadores rurais, empenhado em repartir até mesmo o pouco que sabe. As escolas eram de pau-a-pique, chão de terra batida, cada criança levando na cabeça o tamborete para sentar, os joelhos servindo como carteira para escrever. Os professores de algumas dessas escolas eram pagos com sacrifício pelos pais das crianças, gente simples e pobre, trabalhadeira como se diz na roça, não raro com um

pouco de arroz e de farinha. Na mesinha de caixote de um desses professores, uma sisuda palmatória dizia a todos quem era o mestre e quem era o aluno, como no tempo dos escravos a palmatória dizia ao cativo quem mandava.

Os escritos destas últimas crianças são dramáticos, reticentes, marcados por palavras e expressões da nossa língua portuguesa que o povo da cidade já não conhece, que só podem ser encontradas em dicionário. Aliás, nas muitas páginas de meu caderno de campo há registros de palavras e expressões que ouvi por esse Brasilão afora ao longo de muitos anos, as quais eu não conhecia.

Nos escritos dessas crianças um detalhe óbvio: elas escrevem como falam. Elas não querem se exhibir. Elas querem dizer o que pensam. Vivem mergulhadas na cultura da fala e não na cultura da escrita. Vivem num mundo de processos interativos regulados pela palavra falada, pelo relacionamento direto e face a face e não por recursos mediadores que nos distanciam uns dos outros cada vez mais: o telefone, o rádio, a televisão, os jornais. Seu mundo é ainda um mundo de pessoas e não um mundo de coisas, de pessoas dominadas pelas coisas, pelas letras, por uma fala precedida por um código que diz que as pessoas devem falar como escrevem e não escrever como falam. Essa concepção pequeno-burguesa da fala e dos relacionamentos emudece os simples, cassa-lhes a palavra autêntica, põe em sua boca a fala postiça dos que a arrogância política transformou em voz dos que não têm voz, uma típica manifestação de autoritarismo da classe média e dos presumivelmente cultos. O país está cheio disso, dessa pretensão autoritária.

Há uma velha condenação política de esquerda do que é o espontaneísmo popular e sobretudo camponês, baseada na suposição (do próprio Marx, aliás) de que os camponeses representam a barbárie, a incompetência política. E quem os tutela, ao tutelar e dirigir, em nossos dias e em nosso país, vai nessa mesma direção intolerante, ainda que se diga de esquerda, em comunhão com os pobres, empenhado numa

revolução social que mudaria tudo. Como poderão mudar alguma coisa se eles próprios estão encerrados hermeticamente nas certezas discutíveis de sua cápsula corporativa e fechados à pedagogia democrática de que quem verdadeiramente ensina também aprende? Como podem libertar o outro, que é o que pretendem, se não se deixam libertar pelo outro, se não entendem que a libertação dos cativados é uma construção de todos ou então nada é? Marx, aliás, se perguntava: quem educará o educador?

Maior revolução do que essas revoluções supostas e palavrosas, revoluções discursivas sem revolução no discurso, é a do educador na sala de aula. Não falo do ideólogo picareta que faz da sala de aula tribuna de partido e faz do ensino doutrinação partidária, como se a história desta sociedade e o nosso destino histórico se esgotassem na próxima eleição e, de preferência, no seu próprio candidato. Falo do educador que educa, que semeia a semente da palavra, que oferece aos simples, que são as crianças, a ponte de acesso à universalidade da grande cultura, a cultura que emancipa e não a cultura que escraviza aos horizontes limitados e pobres de uma ansiedade partidária de ocasião.

Lembro de uma professora no Sul, de expressão honesta e feliz, narrando sua experiência, numa escola do MST, de ter conseguido ensinar às crianças, numa região historicamente camponesa, o que é modo de produção capitalista e o que é mais-valia! Justo para filhos de camponeses! Nem o próprio Marx conseguiu definir, em relação ao campesinato, o que é modo de produção e, sobretudo, os mecanismos de produção e extração da mais-valia!

Mas a honesta professora, com seu manualzinho de certezas de ocasião, havia conseguido desviar seus alunos das incertezas (e possibilidades) da vida para as certezas do conceito. Encontrei uma vítima dessa pedagogia das certezas políticas no sul de Goiás, há muitos anos. O jovem trabalhador rural me explicava que as dificuldades econômicas suas (que não eram muitas, aliás: ele vivia razoavelmente bem) e de seus iguais

vinham da exploração da mais-valia e do modo de produção capitalista. Um propagandista de esquerda, com o truque dos conceitos, conseguira pespegar-lhe na testa um rótulo de certezas definitivas, em grave contradição, porém, com as incertezas da vida e da prática. Conseguiu gestar um alienado, como a honesta professora do Sul conseguira gestar muitos.

Nos escritos das crianças originárias do Nordeste e do Centro-Oeste, como eu disse, escreviam elas como falavam e como ouviam, como dialogavam, como interagiam, como conviviam, como compartilhavam a vida e a palavra. A população das grandes cidades, por falar pensando na palavra escrita, imagina que o que fala é o que está escrito. Mas as sonoridades da fala sugerem ao ouvinte “iletrado”, que vive no mundo do falar e não no mundo do escrever, organizações silábicas bem diversas das presumidas pelo falante “culto”. Como aparece na prova do Enem, ao escrever juntam sílabas em função do que ouvem, já que não incorporaram o código da escrita como requisito da fala: “serumano” (ser humano), “cerrevelam” (se revelam), “ensi” (em se), “anonser” (a não ser), “ser mano” (ser humano), “Euninho”



(El Niño), “Diozônio” (de ozônio), “os zoutros” (os outros).

Certamente, um professor que não ouve não pode encontrar nesses escritos de crianças e adolescentes aquilo que para ele é apenas escrita. Nem mesmo consegue imaginar que o aluno que assim escreve não lhe está escrevendo, mas lhe está falando. Se os textos tivessem sido escritos por Guimarães Rosa ou por Mário de Andrade, dois maravilhosos autores que trouxeram para a nossa literatura esses recursos de expressão, então tudo bem. Ninguém riria.

Tenho, também, familiaridade com a documentação histórica brasileira, sobretudo paulista, dos séculos XVI, XVII e XVIII. Só no século XVIII de fato se firma um padrão generalizado de escrita da língua portuguesa no Brasil. Até então, sisudas atas oficiais das câmaras eram escritas praticamente do mesmo modo como o são os escritos das crianças com as quais trabalhei. No geral, era quase tudo escrito com letras minúsculas, início de frases, nomes próprios, sem dizer de várias palavras juntas como se fossem uma só palavra. As maiúsculas tinham outras funções, que não as atuais dos nossos escritos. O esse maiúsculo fazia a vez do duplo esse ou mesmo do cê-cedilha e o zê fazia a função do esse aspirado: “eSa caza”. O esse e o zê eram, de fato, a mesma “letra”, porém cumprindo funções opostas: num caso o esse soprado e no outro o esse aspirado.

As letras tinham funções sonoras. Não raro uma sentença ou uma palavra isolada podia começar pelo cê-cedilha: çapato ou mesmo Çapato. Naquela época não se usavam acentos (aliás, naquela época os pobres nem mesmo usavam sapatos, por isso eram socialmente classificados como “peões”, os que se deslocam a pé e diretamente sobre os próprios pés, os que não são carregados). Os recursos sonoros tinham que ser indicados pelo próprio modo de escrever. Encontrei nas crianças do sertão essa prática. É o caso do uso do erre como letra final para indicar uma palavra oxítona: “ater” para “até”.

Como no dialeto popular se suprimem os erres finais dos verbos no infinitivo

(“contá” ao invés de “contar”) e os professores corrigem os alunos cobrando-lhes esses erres nas palavras, os escolares entendem que toda palavra oxítona, para ser grafada corretamente, deve ter um erre final, independente de ser verbo e de estar no infinitivo. Isto é, erre não é letra, é acento agudo. O código lingüístico do português oficial é assimilado obedientemente, mas de conformidade com o código sonoro do português popular, código de quem ouve e fala e não de quem escreve. Um arranjo que nos fala de um conflito social entre poderosos e frágeis, conflito que os frágeis querem evitar sem se render.

Na verdade, não se trata de escrever errado, mas de fazer corretamente o que faziam nossos antepassados no longo e belo parto da nossa versão brasileira da língua portuguesa. Essas crianças são documentos vivos da dinâmica de nossa língua, pois elas dominam o código que a gestou, coisa que nem mesmo a maioria dos professores cultos de nossas escolas domina. Aliás, elas atestam vivamente o nosso bilingüismo, de que ninguém escapa: nossas duas línguas portuguesas se necessitam reciprocamente, o português falado e o português escrito, o português que carrega nas vogais (“nega fulô”, quatro consoantes) e o que carrega nas consoantes (“negra flor”, seis consoantes). O caipira, o caiçara e o tabaréu, mestiços, sobretudo de índios tupis, de índios e brancos, reduziam em sua fala as consoantes e ampliavam a presença das vogais. E não pronunciavam consoantes finais das palavras: “falá”, em vez de “falar”. Tinham dificuldade para falar palavras com consoantes dobradas, como em “trabalhar”, que transformaram em “trabaiá” (seis consoantes reduzidas a três).

No encontro e no confronto da língua tupi com a língua portuguesa nasceu o dialeto caipira, como já observaram Amadeu Amaral e Paulo Duarte. Não só sonoridades tupi impregnam nossa língua portuguesa. Palavras tupi se alternam com palavras de origem latina e grega. Muitos professores que corrigem severamente a “pronúncia errada” de seus alunos, que assim falam, mal sabem que estão dando continui-

dade à repressão lingüística determinada pelo rei de Portugal no século XVIII, contra nossos índios, caipiras e camponeses. O intuito era forçá-los a tornarem-se portugueses, era o de dar o golpe de misericórdia nas culturas nativas e no hibridismo cultural nativo, no risco do nativismo e na possibilidade de uma consciência nacional brasileira. Matar-lhes a língua e o dialeto era forma de matar-lhes o principal instrumento de consciência.

Nossos estudantes não sabem, e seus professores não lhes dizem, que sua fala errada é um dialeto, que eles de certo modo falam palavras e resquícios sonoros do tupi. Uma língua dialetal legítima como outra qualquer, uma língua que só tem sentido falada e quase nenhum sentido escrita, porque é a língua do diálogo, só inteligível no mundo da reciprocidade. Ninguém fala sozinho, só os insanos. É a língua que se nega às formas e formalidades do poder e mesmo do poder professoral dos que na direita e na esquerda querem ensinar para mandar. O questionamento dessa língua continua sendo feito em nome do autoritarismo da língua única, a língua que pode ser manipulada como língua dos que mandam, a língua que nega o pluralismo, a diferença, as diversidades regionais, a identidade dos que não se curvam.

A prova do Enem nos fala de adolescentes e jovens vitimados por processos interativos, sobretudo na escola, em que os próprios educadores não manejam, senão defeituosamente, a língua oficial que estão obrigados a ensinar: uma língua portuguesa falada, porém sob domínio dos códigos da língua portuguesa escrita. De certo modo, as provas do Enem nos mostram que a língua portuguesa das escolas é uma língua estrangeira, não é a língua do povo nem interage com ela criativamente. A língua escolar oficial está na mesma linha das violências pedagógicas freqüentíssimas hoje no Brasil, envolvidas nos agressivos esforços de um sem-número de agentes de transformação social, dos professores aos militantes políticos e religiosos, que se sentem no direito, até sagrado, de impor aos simples e aos pobres seus modos “politicamente corretos”

de pensar, “modos corretos” de falar e de escrever, “modos corretos” de crer, “modos corretos” de comer, de trajar, de viver.

Nunca este país teve um momento de tolerância democrática tão ampla como hoje. E nunca a sociedade brasileira foi tão autoritária quanto hoje, autoritarismo que se manifesta nessa miríade de imposições cotidianas, censuras, satanizações, as palmatórias simbólicas da estupidez autoritária que, em nosso caso, tem suas claras raízes na escravidão. Esse autoritarismo todo procura se esconder até atrás de bandeiras vermelhas, mas nada mais é do que dolorosa sobrevivência do poder da casa-grande sobre a fragilidade da senzala. Joga-se cisco no olho do povo questionando o Estado (e é bom questioná-lo) e desqualificando políticas públicas do maior interesse social. Pouparamos a sociedade civil, que se derrete na meleca de que muitos programas de televisão e de rádio são bem o retrato. A apologia da burrice, das meias palavras, das idéias meramente insinuadas está em toda parte. Por que não nos incomodamos com isso ao invés de fazer ironia sobre o modo como adolescentes escrevem? Não seria melhor educar ao invés de ironizar? Aliás, educador não é pra isso mesmo?

Na prova do Enem há ainda outras questões. São as palavras e imagens postizas no mundo social do povo, na cultura em que efetivamente as pessoas vivem, em casa, na rua, no trabalho e na própria escola, que não é a cultura da sala de aula. Tomo esta idéia como referência: “O nosso ambiente. Ele estava muito estragado e muito poluído por causa que, os outros não zelam pelo ar puro”. Aí, como em outras frases e sentenças da prova, pode-se distinguir duas culturas (prefiro não falar em subculturas) acopladas de modo postizo e indicadas honesta e corretamente pelo estudante: “estragado” (que tem sentido na cultura popular e cotidiana) e “poluído” (um neologismo que tem sentido unicamente em certos círculos, especialmente na mídia); “ambiente” (outro neologismo de circulação restrita) e “ar puro” (que é da linguagem de todos). Esse cuidado do estudante nos fala de uma pessoa bilíngüe, que ainda tem necessidade de traduzir



o português legítimo no código do português “legal”, isto é, escolar.

Em relação com essa realidade, há outra frase: “Não preserve apenas o meio ambiente e sim todo ele”. O neologismo “meio ambiente” foi amplamente difundido no mundo da classe média e dos presumivelmente cultos, constantemente usado pela mídia. Mas essa justa e humanitária preocupação do jovem estudante não depõe contra ele e sim contra todos: aos simples, aos que estão no limite do abismo, aos pobres, chegam as palavras, mas não chegam os conteúdos. Na verdade, numa certa esquerda e na direita o que se quer é que os pobres se fartem apenas com palavras, algo muito próprio de uma cultura de sermão e de palanque.

Encontro o mesmo problema em outra frase: “Tudo isso colaborou com a extinção do mico-leão dourado”. A palavra “micro” chegou bem mais longe do que o próprio microcomputador. E, provavelmente, o único mico-leão-dourado que esse jovem viu foi na televisão. O necessário discurso sobre o risco de extinção do mico-leão-dourado também chegou mais longe do que o próprio belo animal, habitante de espaços restritos e regiões determinadas. Queremos que todos estejam preocupados com os ne-

cessários preciosismos das questões ambientais e com a sorte do mico-leão, mas esquecemos de que essas são preocupações secundárias para populações que têm outras urgências e não estão vendo suas urgências contempladas em provas do Enem. Uma das urgências, aliás, é a de ter boas escolas em tempo integral, de preferência escolas públicas e gratuitas, com bons e competentes educadores. Porque essas imagens e idéias foram ouvidas em algum lugar. Certamente, não o foram em casa, coisa de que a prova é prova. Foram ouvidas na televisão, no rádio e na própria escola, supostas agências de educação.

Em países como este, em que a sociedade tradicional continua existindo, embora já tenha sido destruída e liquidada no imaginário dos educadores, dos partidos políticos, dos agentes de transformação social (religiosos ou políticos), é compreensível que as palavras e expressões, distribuídas gratuitamente, circulem mais depressa do que os objetos reais que designam ou dos meios que os difundem, como os livros, cuja circulação não raro depende de dinheiro. A sociedade de consumo, quando se apossa do mundo dos que ficaram à margem, é generosa na distribuição de palavras e conceitos, mas avara na distribuição de conhecimento fundamentado. Distribui ilusões, mas não distribui certezas. Promove a fartura de palavras e conceitos junto com a miséria de idéias e não raro fartura de idéias miseráveis.

Apêndice

Esta relação me foi enviada por um amigo, com a informação de que se trata de textos colhidos numa prova do Enem:

“O nosso ambiente. Ele estava muito estragado e muito poluído por causa que, os outros não zelam pelo ar puro.”

“O serumano no mesmo tempo que constrói também destrói, pois nos temos que nos unir para realizarmos parcerias juntos.”

“Na verdade, nem todo desmatamento é tão ruim. Por exemplo, o do Aeds Egípte seria um bom benefício para o Brasil”.

“Vamos mostrar que somos semelhante-mente iguais uns aos outros.”

“[...] eles matam não somente os animais mas também os matança de aves e peixes também precisam acabar.”

“[...] os pequenos animalzinhos morrem queimados e asfixados.”

“Hoje endia a natureza [...]”

“No paíz enque vivemos, os problemas cerrevelam [...]”

“[...] menos desmatamentos, mais flores-tas arborizadas.”

“[...] provocando assim a desolação de grandes expécies raras.”

“O desenvolvimento trás um grande lado positivo e um grande lado negativo para o meio ambiente.”

“Nesta terra ensi plantando tudo dá.”

“Isso tudo é devido ao raios ultra-violentos que recebemos todo dia.”

“Existem dois tipos de animais: os que vi-vem em cativeiro e os que não vivem. Ul-timamente, surgiram um terceiro tipo que corresponde aqueles os que são presos pela polfícia federal.”

“Todos os fiscais são subordinados. É a propina.”

“Tudo isso colaborou com a extinção do micro-leão dourado.”

“Imaginem a bandeira do Brasil. O azul representa o céu, o verde representa as ma-tas, e o amarelo o ouro. O ouro já foi rou-bado e as matas estão quase se indo. No dia em que roubarem nosso céu, ficare-

mos sem bandeira.”

“Ultimamente não se fala em outro assunto anonser sobre [...]”

“O araras azuls ficavam sob voando as matas.”

“[...] são formados pelas bacias esferográ-ficas.”

“Os animais acabam sem água para beber e para tomar banho.”

“O direito humano para mim tinha que ser igual para todos.”

“Eu concordo em gênero e número igual.”

“Na época de Cristo não havia indústrias para poluir e assim mesmo havia proble-mas sociais entre os povos.”

“As vezes penso comigo mesmo e chego a mesma conclusão que chegou Renato Rus-so: Que país é esse?”

“Os homens brasileiros, estão acabando com tudo, as árvores para desmartar para fazer tauba e outra coisa.”

“O homem não está mais valorizando a sua pátria ambiental.”

“Precisa-se começar uma reciclagem mental dos humanos, fazer uma verda-deira lavagem cerebral em relação ao desmatamento, poluição e depredação de si próprio.”

“O seringueiro tira borracha das árvores, mas não nunca derubam as seringas.”

“Já está muito de difícil de achar os pandas na Amazônia.”

“A concentização é um fato esperançoso para todo o território mundial.”

“Espero que isso mude aqui no Paraná, que não seja como os outros países.”



“Vamos deixar de sermos egoístas e pensarmos um pouco mais em nós mesmos.”

“O sero mano tem uma missão [...]”

“O Euninho já provocar secas e enchentes calamitosas [...]”

“Até a Xuxa hoje em dia se prelcupa com a situação dos animais.”

“Na Amazonas está sendo a maior derrubagem e extração de madeira do Brasil.”

“O problema ainda é maior se tratando da camada Diozônio!”

“Há muito tempo atrás, meu avô matou várias onças na fazenda dele.”

“Por isso eu luto para atingir todos os meus obstáculos.”

“Enquanto isso os zoutros [...]”

“[...] tudo baixo nive [...]”

“A situação tende a piorar: o madereiros da Amazônia destróem a Mata Atlântica da região.”

“O que é de interesse coletivo de todos nem sempre interessa a ninguém individualmente.”

“A natureza brasileira só tem 500 anos e já está quase se acabando.”

“A única solução para este problemas todos é alugar o Brasil para os outros.”

“Não preserve apenas o meio ambiente e sim todo ele.”

“Nos dias atuais a educação está muito precoce.”

“O grande problema da Rio Amazonas é o pesca dos peixes.”

“É um problema de muita gravidez.”

3. VIOLAS E VIOLEIROS

Acabo de ver e percorrer atentamente a fotografia de agora há pouco do globo terrestre, feita por um satélite. Essa foto é atualizada durante as 24 horas do dia. Pode-se ver a noite avançando em direção ao oeste e o dia amanhecendo no leste. Cliquei o *zoom* para ver melhor São Paulo à noite. Um brilho intenso ao lado de outro, que é o Rio de Janeiro, e um rastro de luzes acesas que vai em direção ao interior de São Paulo, a Goiás e ao Mato Grosso do Sul.

Esse imenso foco de luz, soma de milhões de lâmpadas acesas, milhões de casas, milhões de pessoas concentradas num espaço determinado. É o urbano. É estranho que até hoje ninguém tenha definido o urbano como o lugar de um intenso brilho numa fotografia de satélite. O rural é a escuridão, o que não se vê.

Mas essa luz do urbano, é claro, ofusca. Quanta coisa acontecendo lá! Até eu aqui no meu micro olhando-me naquele brilho sem me ver. Quanta coisa que não se vê e quanta coisa que não se sabe!

Poucas horas antes, num ponto do que seria dali a pouco um enorme brilho, peguei um táxi no Shopping Iguatemi, aqui em São Paulo, para voltar para casa. Motorista um pouco arredio, vim sentado ao seu lado, tentando puxar conversa. Tenho procurado fazer de minhas ocasionais viagens de táxi um instante pedagógico, em que aprendo e ensino. Puxo um assunto que possa interessar e vou desdobrando-o, tentando fazer meu ouvinte falar. Geralmente dá certo. Com isso me livro ou daquele silêncio servil que me incomoda ou de uma seqüência de anedotas grosseiras, cheias de palavrões, numa conversa geralmente incômoda para a minha idade e a minha paciência.

A conversa de hoje acabou na viola caipira. Puxei o assunto dos males que vêm para bem, para justificar o bairro em que moro, onde não tinha a intenção de morar. Meu colega de viagem disse que entendia muito bem o que eu dizia, pois com ele

havia acontecido algo semelhante. Disse-me que gosta muito de viola caipira, do som da viola. É fiel ouvinte do *Viola Minha Viola*, de Inezita Barroso, na TV Cultura. Mora em Cotia e achou por lá um dos raros professores desse instrumento de preciosa sonoridade. Tentou comprar uma viola, mas teve dificuldades, pois queria uma verdadeira viola caipira, aquelas de cintura fina. A que mais se aproximava de seus desejos era uma viola elétrica, que acabou comprando. Mas um tanto infeliz por não ter achado o preciso instrumento que buscava.

Um dia, na Av. Faria Lima, no Jardim Europa, um dos bairros mais chiques e mais urbanos de São Paulo, perto do local onde faz ponto, viu um desses puxadores de carrinhos que catam coisas reaproveitáveis nas latas de lixo: cadeiras, pedaços de metal, móveis quebrados. Do monturo sobressaía o que parecia ser o braço de um violão. Ele também tem um violão, que estava com algumas cravelhas quebradas (tem aula de violão uma vez por semana e uma de viola também uma vez por semana). E viu que aquela seria a oportunidade de obter as cravelhas por quase nada. Desceu do táxi e perguntou ao homem que puxava a carrocinha quanto queria por aquilo. “Dez contos!” respondeu o outro. “Te dou cinco”, disse o taxista. O sujeito cedeu e puxou o braço do instrumento musical que era na verdade uma viola caipira inteira, de cintura fina, com as cordas e tudo, cujo braço descolara. Tão feliz ficou o meu companheiro de viagem que deu logo os dez “contos”, isto é, dez reais, para o catador de lixo. Mandou consertar o instrumento, que é hoje aquele com que aprende a tocar a divina violinha de São Gonçalo.

Falei-lhe da Missa do Violeiro, que é tocada e cantada por mais de cem violeiros de Osasco, no subúrbio de São Paulo, na Catedral de Santo Antônio, todo dia 13 de junho. Falei-lhe, também, dos violeiros de Mauá, algumas dezenas, que se apresentam em conjunto. Dos de Taubaté, dos de Campinas. Se pra cada viola caipira da região metropolitana de São Paulo houvesse uma lâmpada azul bem acesa, tenho certe-

za de que ia mudar a cor do brilho paulistano na foto do satélite!

Contei-lhe, então, a história de São Gonçalo. E, ao chegar em casa, dei-lhe um CD de Fernando Deghi e outro de Ivan Vilela, dois abençoados descendentes do santinho farrista e violeiro de Amarante, pura viola caipira.

Nessa viagem de táxi o urbano revelou a sua ruralidade. Viola caipira num bairro da elite? Tem muita escuridão e muito caipira enrustido nessa São Paulo de Piratininga! Quem teria se desfeito daquela viola? Foi uma prosa roceira e boa, dessas prosas ao pé do fogo, café de chaleira, cigarrinho de palha.

4. A PROIBIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA ⁽²⁾

Matéria publicada na *Folha Ilustrada* (18 de junho de 2003) dava conta de que uma nota da Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações), de agosto de 2002, sobre um programa radiofônico da FM Educativa, de Campo Grande (MS), transmitido na língua nheengatu, levantava a questão da sua legalidade em face de uma lei de 1963 que profbe veiculações radiofônicas em língua estrangeira. A dúvida da Anatel põe em questão a legalidade da língua ainda falada por brasileiros de várias regiões do país e em suas variantes residuais ainda falada por milhões de brasileiros, especialmente crianças e iletrados, que só aparentemente falam o português oficial dos decretos.

O nheengatu, também conhecido como *língua geral*, a língua que se quer proibir, é a verdadeira língua nacional brasileira. O nheengatu foi língua desenvolvida pelos jesuítas nos séculos XVI e XVII, com base no vocabulário e na pronúncia tupi, que era a língua das tribos da costa, tendo como referência a gramática da língua portuguesa, enriquecida com palavras portuguesas e espanholas.

A língua geral foi usada correntemente pelos brasileiros de origem ibérica, como língua de conversação cotidiana, até o século XVIII, quando foi proibida pelo rei de Portugal. Mesmo assim continuou sendo falada.

Da língua geral ficou como remanescente o dialeto caipira, tema de dicionário e objeto de estudos lingüísticos até recen-

2 Publicado originalmente em: *Folha de S. Paulo*, Tendência & Debates, 20 de julho de 2003, p. 3.

tes. Sobraram pronúncias da língua tupi, reduções e adaptações da língua portuguesa. Um jesuíta, no século XVI, já observara que os índios da costa tinham grande dificuldade para pronunciar letras como o ele e o erre. Especialmente, na finalização de palavras, como “quintal”, “animal”, “embornal”; ou verbos como “falar”, “dizer”, “fugir”, “pôr”. Essas letras foram simplesmente suprimidas e as palavras transformadas em “quintá”, “animá”, “borná” (em que o erre tem um som quase de vogal, próximo do ele e do “u”), “falá”, “dizê”, “fugi”, “pô”.

Dificuldades também havia para pronunciar as consoantes dobradas. Daí que no dialeto caipira “orelha” tenha se tornado “orêia” (uma consoante no lugar de três; quatro vogais no lugar de três), “coalho” seja “coaio”, “colher” tenha virado “cuié”, “mulher” seja “muié”, “os olhos” sejam “o zóio”, “homem” seja “óme”. E no Nordeste ainda se ouve a suave “fulô” no lugar da menos suave “flor”. Uma abundância de vogais em detrimento das consoantes, até mesmo com a introdução de vogais onde não existiam. Exatamente o contrário da evolução da sonoridade da língua em Portugal, em que predominam os ásperos sons das consoantes, às vezes dificultando que um brasileiro compreenda o que ali se diz. No Brasil, a língua portuguesa ficou mais doce e mais lenta, mais descansada, justamente pela enorme influência das sonoridades da língua geral, do nheengatu.

Nossa língua cotidiana está algo distanciada da língua portuguesa, que é a oficial e, num certo sentido, é uma língua importada. Não raro viajamos entre toponímicos tupis. Na cidade de São Paulo, transito regularmente entre o Butantã, onde fica a Cidade Universitária, e Carapicuíba e o Embu, onde costumo levar meus alunos, periodicamente, para uma aula de rua. Sem contar o cemitério do Araçá, onde também os levo para aulas abertas. Ou os levo ao Museu Paulista, no Ipiranga, para outra aula, ou à Mooca, para observações etnográficas sobre uma festa italiana. Faço tudo isso por dentro da língua tupi. Como posso ir do Rio Guaíba à Paraíba ou ao Pará ou ao Piauí

sem achar que estou falando uma língua estrangeira, que ela não é.

Em escolas rurais de povoados do Mato Grosso, do Pará e do Maranhão, observei um fato curioso. Uma vez que as crianças escrevem como falam, não é raro que acrescentem de preferência um erre às palavras oxítonas, a letra usada como acento agudo:



“ater”, em vez de “até”; “Joser”, em vez de “José”. Algo que tem sua curiosa legitimidade no modo como se escrevia oficialmente o português até meados do século XIX, letras fazendo as vezes de acentos e sinais. Nesse então, nos documentos oficiais se escrevia “aSim” para dizer “assim”. A própria língua falada, no confronto com a escrita, oferece às crianças inteligentes a chave de adaptação de uma a outra: se elas dizem “falá” e vêem que a palavra escrita é “falar”, logo entendem que o erre é aí acento e não letra para ser pronunciada.

É comovente a reação dos jovens quando descobrem que são falantes do que resta de uma língua que já foi a língua do povo brasileiro, e que conhecem um grande número de sons e palavras tupis. O que lhes dizem que é erro e ignorância, na verdade é história social, valorosa sobrevivência da nossa verdadeira língua brasileira. Se não fosse assim, seria impossível rir daquela história de dois amigos mineiros que resolveram temperar a prosa com café. E foram para a cozinha. Água fervida, coador preparado, um pergunta para o outro: “Pó pô o pó?”. E o outro responde, firme: “Pó pô!”. De fato, somos um povo bilíngüe e o reconhecimento desse bilingüismo seria fundamental no trabalho dos educadores, em particular para enriquecer a compreensão da língua portuguesa, última flor do Lácio, inculta e bela, mais bela ainda porque invadida por esse outro lado da nossa identidade social, que teimamos em desconhecer.

5. NHEENGATU E DIALETO CAIPIRA⁽³⁾

O considerado “falar errado”, no caso do caipira, de fato não é “errado”. Trata-se de um dialeto. No caso do falar caipira, trata-se do dialeto caipira, uma variação dialetal da língua portuguesa fortemente influenciada pelo nheengatu ou língua geral. O dialeto caipira não foi criado pelos jesuítas.

Foi-o o nheengatu, que de fato é tupi regulado pela gramática da língua portuguesa, com inclusão de palavras espanholas e portuguesas. A língua nheengatu se

desenvolve numa época em que o Brasil, sendo colônia de Portugal, era-o da Espanha, em virtude da unificação das coroas desses dois países, de 1580 a 1640. Sobre o nheengatu, o padre Anchieta escreveu uma gramática e deixou várias orações e textos traduzidos. Do século XVII, há o dicionário de Pero de Castilho. Já o dialeto caipira é língua dialetal derivada da interação entre o português e o nheengatu. Estudos pioneiros a respeito foram os de Amadeu Amaral. Mais recentemente Ada Natal Rodrigues fez acurado estudo lingüístico sobre o dialeto caipira na região de Piracicaba. Aliás, na Universidade de São Paulo há um curso regular de língua tupi, ministrado por um competente especialista.

O dialeto caipira decorreu, no meu modo de ver, da predominância do português falado sobre o português escrito, num universo de fala em que a população também falava nheengatu cotidianamente, mais do que o português. Minha impressão é a de que o dialeto caipira resulta das dificuldades de nheengatu-falantes para falar o português, sobretudo a partir de quando a língua geral foi proibida. É nesse sentido que afirmo que o dialeto caipira é uma derivação ou um desdobramento do nheengatu. Ou seja, estamos falando de populações bilíngües. Há algum tempo a Câmara de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, bem na fronteira, aprovou lei que reconhece o nheengatu como língua oficial, junto com o português, pois sua população fala essas duas línguas. Presumo que haja casos desse tipo na região fronteira do Mato Grosso do Sul.

É claro que o dialeto caipira, como qualquer língua, também é dinâmico e evolui. Nota-se isso na facilidade de incorporação de palavras novas na língua portuguesa, neologismos, mas também estrangeirismos, devidamente adaptados à pronúncia dialetal.

As dificuldades de pronúncia de certos sons da língua portuguesa pelos índios dos séculos XVI a XVIII e também pelos mestiços, seus descendentes, os chamados caipiras, marcaram fundo as sonoridades do dialeto caipira. Algo parecido com as dificuldades que nós temos para línguas es-

3 Mensagem enviada a Benedito Carneiro, leitor de meu artigo sobre “A Proibição da Língua Brasileira”, em resposta a um pedido de esclarecimento que me fez.

trangeiras e povos de outros países têm para falar línguas diferentes das suas. Um dos professores de inglês que tive na vida era escocês. Confessou-me ele que, apesar de ter sido educado em língua inglesa, continuava sentindo dores no rosto quando falava inglês (continuava falando o escocês) porque tinha que forçar a musculatura da face para falar a língua inglesa. Ou seja, há certos sons impossíveis de se pronunciar corretamente numa boca estrangeira.

Os jesuítas utilizaram o tupi como referência para elaboração do nheengatu aparentemente porque foi a primeira língua com a qual tiveram contato no Brasil, falada pelas tribos da costa brasileira. Mas disseminaram o nheengatu em todo o Brasil, no trabalho missionário, até mesmo entre povos de outros troncos lingüísticos, como o jê, povos, aliás, inimigos crônicos dos povos tupis (caçadores, uns, e agricultores, outros). O nheengatu foi na verdade um modo de unificar lingüisticamente tribos que falavam variações da língua tupi. Foi, sobretudo, uma forma de ter, além de uma fala, uma escrita.

Na verdade, o dialeto caipira, resíduo de uma proibição do rei de Portugal, se refugiou no interior do Brasil, onde era menor o alcance da repressão lingüística determinada pelo monarca no século XVIII. Por outro lado, as cidades da costa, especialmente as cidades portuárias, estiveram sempre voltadas “para fora”, de costas “para dentro”, como dizia frei Vicente do Salvador, primeiro historiador brasileiro, baiano do século XVII. A maior influência dos portugueses legítimos nessa área da colônia e, depois, do país, firmou-se, sobretudo, a partir do século XVIII, quando a capital da colônia foi transferida da Bahia para o Rio de Janeiro. Além disso, a fortíssima presença do negro escravizado nessa costa atenuou a importância do dialeto caipira e introduziu sonoridades de línguas africanas, o que é bem claro na Bahia e em Pernambuco, mas também no Rio. Aliás, a USP também tem um curso de língua yorubá, a mais falada das línguas africanas no Brasil e a mais presente em ritos e práticas religiosas.

6. LAÇOS INVISÍVEIS⁽⁴⁾

Sobretudo nas manhãs de maio e junho, e ainda nos primeiros dias de agosto, após as férias de julho, os pés doíam muito nos oito longos quilômetros de caminhos e estrada de terra que separavam minha casa de pau-a-pique e tábuas, chão de terra batida, do Grupo Escolar “Pedro Taques”, na estação de Guaianases, na Estrada de Ferro Central do Brasil. Naquela encosta de morro em que minha família vivia, nessa época do ano as geadas castigavam sem dó. Descalço, calça curta, camisa de manga curta, desjejum de café preto com farinha de milho, aquele longo caminho era um sofrimento cotidiano para estar na escola às oito da manhã. Chegava na escola com os pés encardidos e roxos de frio, para um turno de quatro horas que terminaria no sol quente e bem-vindo do meio-dia, sem merenda, sem nada.

Guaianases era um povoado rural de umas quatro ruas, iluminadas à noite por lâmpões a querosene. O Grupo Escolar, na Rua da Estação, tinha quatro salas de aula. Levei seis meses para conseguir uma vaga na sala do terceiro ano, transferido de minha escola de origem em São Caetano, quando meu padrasto, analfabeto, resolveu sair da fábrica onde trabalhava para voltar à roça, num pequeno sítio em formação. Ficava num canto da antiga Fazenda Santa Etelvina, dos tempos da escravidão, cujos velhos moradores ainda falavam de almas de escravos falecidos no cativeiro e de libras esterlinas enterradas por um senhor de escravos sovina e mau. Quando finalmente consegui a vaga, era numa sala de carteiras para dois alunos em que sentavam três, meio atravessados para não dar cotoveladas no peito do vizinho.

Nisso tudo, não havia nenhum encanto. A não ser nas tardes de neblina, já de volta da escola, depois de duas horas de caminhada no meio de pastos, roças e fazendas, e do almoço de arroz, feijão e repolho, quando o primeiro silêncio do fim da tarde era quebrado pelo último canto do sabiá-laranjeira. Ouço-o até hoje, gravado no meu

4 Publicado originalmente em: *Informe*, Informativo da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, Nova Série, nº 36, dezembro de 2002, p. 3.

ouvido. Um canto profundo e triste, demorado, lindíssimo, que se perdia por entre as plantas do pomar de encosta que mal se via do terreiro naquelas horas do dia. E parecia um cântico de adeus ao dia na mata próxima, que na Quaresma ficava festivamente colorida pelas flores das quaresmeiras e dos manacás.

O outro encanto, gravado na memória, eram as aulas de um homem simples, bondoso e dedicado, hoje nome de rua no povoado que se transformou em periferia: Professor Cosme Deodato Tadeu. Tinha sempre no rosto redondo um sorriso leve e acolhedor, que mal escondia uma tristeza profunda por um casamento desfeito, de que herdara um filho e o duplo papel de pai e mãe. O encanto de suas aulas pacientes àquele amontoado de crianças estava também num maravilhoso livro didático: *Uma História e... Depois Outras*, de Raphael Grisi, com pê e agá.

De certo modo, aquele livro que eu lia e relia atava a vida à escola. Era como se cada aluno fosse personagem de suas histórias, uma seqüência de episódios distribuídos pelos quatro volumes, correspondentes às quatro séries, que contavam histórias de roça que se desenrolavam ao redor da crônica da família de um pequeno fazendeiro de café, também professor, viúvo, e seu casal de filhos, Lalau e Lili, e do cachorro, Lobo. Eram já os tempos em que só se falava na crise do café. Amigo dos filhos do professor, Pascoalzinho, filho de colonos, personificava os sonhos e trajetórias de milhões de pessoas, descendentes de imigrantes com o destino atado à agricultura de exportação, ao eito, às leiras do cafezal, às geadas adversas. Pascoalzinho cresceria e se tornaria administrador da fazenda.

Depois do término do primário, em 1949, voltamos a São Caetano: a roça não dera certo. Em pouco tempo, eu estava na fábrica, como aprendiz. Trabalhava de dia e estudava à noite. Num certo dia, decidi que queria ser professor primário na roça, onde ainda estava a maior parte dos meus

parentes do lado materno, lá na Bragantina. Abandonei o emprego que, bem ou mal, garantia meu sustento e ajudava a família e fui viver de bicos para poder frequentar o Curso Normal matutino no excelente Instituto de Educação “Américo Brasiliense”, de Santo André. Boa parte dos professores vinha da USP. Lá dividi-me entre a sociologia e a história, motivado pelas respectivas professoras, de grande competência e erudição. Acabei optando por fazer o vestibular para ciências sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e entrei na turma de 1961, no curso noturno.

Naquele tempo, o mundo já era muito grande. Mas a Faculdade de Filosofia era bem maior. Nossa faculdade tinha um grande projeto para o mundo, centrado na missão do educador, projeto saído da cabeça de gente como o professor Fernando de Azevedo, os professores da Missão Européia, os primeiros alunos que se tornariam docentes, como Antonio Candido, Florestan Fernandes e outros muitos. De vários modos, em livros como o de Raphael Grisi e em aulas dos docentes por ela formados, a Faculdade de Filosofia chegava lá longe, formava uma corrente tão eficaz quanto a corrente de Santo Antônio. O projeto se materializava no subúrbio e na roça, muito além dos bairros chiques em que ainda se falava francês em certas ocasiões, como francês se falara em nossas salas de aula dos primeiros tempos.

Já no fim do bacharelado, fiz também a licenciatura, que não era obrigatória e era parte dos cursos que a faculdade oferecia. O olho ainda continuava no magistério. No dia da primeira aula de Didática Especial, entra na sala, no térreo lá da Rua Maria Antônia, o professor da disciplina, já de cabelos grisalhos, e se apresenta: Raphael Grisi, com pê e agá. Era também docente no Instituto de Educação “Caetano de Campos”, a escola da Praça. Esperei o fim da aula e fui procurá-lo. E perguntei: “E o Pascoalzinho?”. Ele me olhou entre espantado e sorridente: “Ué, você também o conheceu?!”.
