

O TEXTO NOS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

João Wanderley Geraldi

Introdução

Desde que concebido, o bebê está imerso num mundo de sons. Com uma rapidez incrível, percebe quando estes sons lhe são dirigidos, debruçando-se o adulto sobre seu berço ou tomando-o no colo e com ele conversando. E também rapidamente ele começa a distinguir, neste emaranhado de sons, o som da voz da mãe, do pai ou do seu cuidador. Qualquer família que tenha tido filhos – porque a família não se define pela união de um macho com uma fêmea e sua prole – sabe: quando o pai ou a mãe chegam do trabalho e de longe falam com seu bebê, este se movimenta, às vezes se agita e ri, mostrando que reconhece a voz de quem lhe é próximo.

Nem todos os sons que ouve são textos: o ruído de um carro, o barulho de uma tampa de panela que cai, um espirro etc. são sons, mas seria necessário ampliar e gaseificar o sentido de texto para lhes atribuir esta qualidade.

No entanto, os sons das falas sempre se compõem como textos, ainda que se trate da enunciação de uma única palavra. Separar ruídos e barulhos dos sons da fala é uma etapa do processo de desenvolvimento do bebê. Também faz parte deste processo seus ensaios precoces produzindo ele mesmo sons: prepara seu aparelho fonador, experimenta ouvir a si próprio, responde com sons aos sons que lhe são dirigidos. Em todas estas circunstâncias, desde sempre, o bebê convive com textos, alguns dos quais compreende – produz para eles um sentido; outros são textos que lhe escapam e caem na vala comum dos ruídos.

Os bebês crescem e amadurecem. Como nós, crescemos, amadurecemos e definhamos. E sua vida de berço se expande e em todas as circunstâncias – com exceção talvez de famílias muito distantes de distritos e cidades, casos cada vez mais raros com o acesso à eletricidade – o bebê passa a conviver com textos que não soam: em vez de sonoros, são visuais. Ele vê letras em sua casa, na TV, em toda parte. E muito cedo, para alguns mais cedo do que para outros, ele ouve o adulto lhe mostrar figuras e ler o escrito que as acompanham nos primeiros livros que manuseará. E muito rapidamente também aprende mais do que a denominação de figura a figura, para ouvir histórias que ele percebe provêm da leitura das letras que enxerga. Só para dar um exemplo: minha neta Sophia, desde que começou a caminhar tendo um ano e dois ou três meses, aprendeu a pegar livros de sua biblioteca, livros que estavam a seu alcance. Mas a surpresa

maior deste período inicial, alguns meses depois, foi sua capacidade de retirar um livro da sua estante e dirigir-se ao pai para ler sempre que o livro era em alemão; dirigir-se à mãe sempre que o livro era em português; aos avós quando o livro em português tivesse sido lido pela primeira vez para ela por um dos avós; e deitar-se, sozinha, na cama ou no sofá folhar atentamente os seus livros em dinamarquês! Ela sabia: nem os pais nem os avós sabiam dinamarquês que ela, desde um ano e dois meses, estava ouvindo e aprendendo na educação infantil dinamarquesa. Certamente ela reconhecia as diferentes línguas pelas figuras, pela capa do livro, etc. O surpreendente é que ela não esquecia e não pedia a não falantes de uma língua que lessem os livros em tais línguas. Ou seja, havia uma consciência clara de que o que ouvia (e via) era lido pelo adulto!

O exemplo mostra-nos que muito cedo as crianças percebem a escrita e a oralização da escrita na leitura! Mesmo em famílias sem acesso a livros – um dos resultados da desigualdade social que nos assola – as crianças distinguem o que é desenho e o que é letra muito precocemente.

Em todos estes momentos, textos de diferentes tipos circulam no mundo em que emerge cada um de nós. E são sobre textos, inicialmente orais e oralizados, que produzimos sentidos na escuta. Desde sempre, o diálogo fundante do modo de funcionamento da linguagem.

O ingresso no mundo da escrita

À passagem da escuta para a possibilidade da leitura individual, silenciosa ou oralizada¹, da escrita que compõe o texto e para a possibilidade de uma escrita própria temos dado, historicamente, o nome de alfabetização. Este processo exige uma mediação explícita do outro. Ela pode se dar de forma assistemática ou de forma sistemática. Sempre que ouço pais dizerem que seus filhos se “alfabetizaram sozinhos” imagino as inúmeras ocasiões em que os adultos explicitamente mediarão este processo, razão por que não se pode dizer que a aprendizagem foi solitária! Aliás, acompanhando os pontos de vista defendidos por Vigotski, não há aprendizagem alguma sem mediação do outro.

A sociedade moderna atribuiu a uma instituição o papel de mediador desta passagem. A escola moderna alfabetiza (ainda que tenham perdurado os tempos em que os nobres e os ricos de hoje contratam preceptores particulares para seus filhos). Talvez de todas as funções contemporâneas que cabe à escola, a alfabetização é a principal e a essencial. Com isso não estou querendo dizer que a escola alfabetiza, hoje, sozinha! Todo o convívio com a escrita por que passam

¹ Em nosso exemplo, a leitura dos livros em dinamarquês que fazia a pequena Sophia (e faz até agora) é uma escuta “visual” das figuras e das letras, mas não uma leitura destas letras.

as crianças de hoje, incluindo o acesso a jogos na internet, é parte – às vezes não reconhecida – do processo de aquisição da escrita em que a escola joga papel decisivo.

Mas que é a escrita e que significa sua “aquisição”? Considero a escrita um artefato² construído ao longo da história pela humanidade, tendo percorrido dois dos possíveis caminhos de registro do que se fala: ou ela se baseia nos sentidos ou ela se baseia na sequência sonora, duas faces de toda e qualquer língua. As escritas ideográficas partiram dos sentidos, ainda que hoje seus caracteres estejam bastante longe dos ideogramas iniciais. Uma das características da escrita que percorreu o caminho dos sentidos é que os caracteres não são “isoláveis”, como denominações singulares, porque contêm mais do que isso, variando segundo a participação num evento. Assim, a escrita de “homem” pode variar segundo o que ele está fazendo ou segundo o que dele se diz.

A escrita alfabética, de base fonética e fonológica, é bem mais arbitrária. Nenhuma característica de qualquer som corresponde aos “desenhos” das letras que o representam. Mais: como o som é um *continuum*, seu recorte também é arbitrário. Acrescente-se: seguindo de forma pouco lógica o princípio de que sons diferentes devem ser representados por configuração gráfica diferente (os desenhos das letras), o alfabeto foi sendo composto ao longo de um período histórico, desde o alfabeto fenício.

É precisamente esta longevidade que também foi simplificando o alfabeto, de modo que sons diferentes acabam sendo escritos com a mesma letra (a), como ocorre em “banana”. Também ocorre o contrário: o mesmo som receber diferentes representações, como em “acesso”. Mais ainda, um mesmo som pode ser representado com dois desenhos colocados linearmente, como em “rainha”, “excesso”, etc.

Estes exemplos da diferença entre o fone e sua representação, e entre o fonema e sua representação, mostram que há uma arbitrariedade muito expressiva no registro da fala, o que nos leva a outra distinção: no caminho de ingresso ao mundo da escrita, as primeiras produções dos alfabetizando podem registrar de formas distintas as mesmas sequências sonoras, utilizando-se dos recursos que conhece e segundo sua própria audição dos sons. Aos poucos eles vão criando uma lógica idiossincrática, até chegarem aos modos coletivos de representação. Mas esta pode não corresponder à ortografia oficial! Há, pois, uma distinção entre estar “alfabetizado” e escrever segundo os cânones ortográficos.

No senso comum, a ausência desta distinção acaba por considerar como analfabetos aqueles que escrevem palavras de forma não canônica! Deste lugar

² Um artefato não tem assinatura nem data de nascimento. É invenção coletiva. Uma tecnologia tem assinatura e data de nascimento.

da ortografia, no processo de aquisição da escrita, abusa-se a torto e a direito, marcando para sempre muitos dos aprendizes.

Final, quando se pode dizer que alguém entrou no mundo da escrita de forma produtiva? Para alguns, desde que domina o alfabeto, “mistura todas as letras” para escrever com sentido, escrever algo legível: palavras e pequenos textos. Reconhecer as letras, ser capaz de representar a fala e ser capaz de oralizar a representação gráfica, é ter “adquirido a escrita”?

Todos entramos para o mundo da escrita desde pequenos, através das mediações por que passamos. Quando o processo se torna formal, escolar, e é compreendido como “inicial” sem sê-lo (reconhece-se, hoje, que esta fase é continuidade do passado e alargada no presente), os caminhos metodológicos podem ser extremamente distintos. Infelizmente, os “caminhos metodológicos” seguem o princípio comeniano de ensinar o mesmo e ao mesmo tempo para todos (de uma turma). Assim, diferenças individuais são silenciadas pelos “métodos”, quando a experiência de qualquer alfabetizadora mostra que o percurso de cada um é diferente, ainda que submetidos todos ao mesmo “método”.

Os métodos: caminhos opostos com objetivos compartilhados

Partamos de um ponto: todos queremos uma educação com melhor qualidade; todos queremos que as crianças aprendam a ler e escrever nos primeiros anos de sua escolaridade regular. Mas nem todos concordamos com os caminhos a serem percorridos nem definimos do mesmo modo o que seja “qualidade”.

Fui alfabetizado decorando o alfabeto. Não consegui juntar as letras e compor palavras no primeiro ano: fui reprovado. No segundo ano de escolaridade, felizmente tive uma prova elaborada, e depois corrigida, pela Secretaria de Educação do Estado. Recebemos envelopes lacrados; entregamos as suadas respostas colocando-as noutro envelope que, na nossa frente, foi lacrado e enviado à capital para correção. Fui aprovado. Mas no início do ano letivo seguinte, eu feliz da vida em meu tapa-pó branco na fila do segundo ano, fui apontado por minha alfabetizadora que disse em alto e bom som: “você não podia ter sido aprovado”. Tive sorte, escapei de uma professora e recebi outra que me colocou no banco bem da frente e me ensinou novamente e me tornou, a partir de então, sempre um dos primeiros da turma (posição invejada, mas que quando adultos detestamos).

Decorar o alfabeto, desenhando todas as letras, minúsculas e maiúsculas, é um caminho que abandonamos nos anos seguintes. Ninguém mais alfabetiza pedindo que os alunos cantem o ABC.

Produzimos outros caminhos. Alguns deles compartilhando um dos fundamentos do “decorar” o alfabeto: **trata-se da suspensão dos sentidos, dos**

significados, no tempo necessário e intermitente à apreensão das relações sons/letras. Uma letra nada significa, mas ser capaz de registrar um som com uma letra – e a letra adequada segundo a arbitrariedade do alfabeto – parece ser considerado caminho necessário para depois retornar aos sentidos. Mata-se o funcionamento efetivo da língua para aprender seu registro escrito! Defensores do processo “fonético-fonológico” que não atentam para os sentidos, se houver, estão muito próximos daqueles que mandavam, no passado, decorar o ABC.

Creio que não haja mais quem o faça. Mesmo as famosas fases “pré-silábico, silábico e alfabético” defendidas pelo construtivismo à Emília Ferreiro e Ana Teberosky têm presente os sentidos, embora somente mais tarde tenham percebido que era preciso ultrapassar o nível da palavra. No entanto, a base da proposta continua investindo no alfabeto para depois ir além, em passos que se completariam com o nível alfabético sem muita preocupação com o nível textual e discursivo.

Noutra perspectiva, a distinção estabelecida entre “alfabetização” e “letramento”, no lema “alfabetizar letrando” e “letrar alfabetizando”, ainda que o conceito de “letramento” seja tão gaseificado que é impossível apreendê-lo, as questões do sentido estão sempre no horizonte, mas a base fonético-fonológica da alfabetização separada dos sentidos está aí, e ela se resolveria pelo método porque se trata de uma questão técnico-científica. Consciência fonológica aparece como o objetivo deste processo. Ao mesmo tempo em que se vai adquirindo esta “consciência”, interna certamente, o aprendiz também vai “se letrando” porque está lidando com palavras e com textos. Um letramento “adequado” a suas circunstâncias, cujo avanço, nesta perspectiva, somente poderia se dar depois de fonologicamente consciente³, outro modo de dar ou referir, para usarmos uma distinção fregeana, o mesmo fenômeno: o conhecimento das letras (que constituem o alfabeto ou a que chega o aprendiz quando no nível “alfabético” do construtivismo).

Qualquer destas três vertentes exige a suspensão do modo de funcionamento da linguagem, em que nível discursivo se sobrepõe aos demais níveis – o textual, o sintático, o morfológico para chegar, supostamente entre os alfabetizados, ao nível fonológico.

Entre nós, desde Paulo Freire, com seus temas geradores, inaugurou-se uma inversão da flecha tradicional de ir da parte não significativa da língua para a parte discursiva e significativa da “leitura do mundo” que fazemos pelos significados. Em seu método, a palavra-chave apreendida tinha a ver com o discurso e com a vida, e por isso mesmo era uma palavra-chave independente de sua complexidade fonológica ou ortográfica (como é o caso da palavra “tijolo”, usada na experiência de Angicos).

³ Neste aspecto há uma ambiguidade insolúvel entre aqueles que defendem o letramento: pode-se ser letrado sem ser alfabetizado, mas ao mesmo tempo é preciso ser alfabetizado para se letrar concomitantemente.

A aposta das perspectivas discursivas no processo de alfabetização, aprofundada entre nós por Ana Luíza Smolka, parte do discurso e do texto para chegar à palavra e à letra. E também a produção escrita das crianças visa o discurso, o que demanda necessariamente um texto, e não a letra ou uma palavra (escrita graças a uma “consciência fonológica”). Usando dois textos de crianças em processo de alfabetização, e tomando as perspectivas discursivas e enunciativas como ponto de ancoragem, elaborei no passado uma distinção entre “texto” e “redação” (Geraldi, 1984).

Um alfabetizando que caminha do fonológico ao texto acaba escrevendo sequências de frases, inclusive ortograficamente corretas porque esta é a preocupação presente, mas sem objetivos discursivos (de contar uma história, de defender um ponto de vista, de elogiar uma ação, de criticar um desmando, etc). Isto é uma redação que mostra ao leitor que “sabe escrever”. Outro alfabetizando, visando o sentido, escreve seu texto sem qualquer atenção à ortografia e desvelando inconsistências fonológicas (não teria ainda “consciência fonológica”?). Um e outro fizeram percursos distintos neste processo “inicial” de entrada para o mundo da escrita como leitores e como autores. O redator de uma redação não é um autor; o escritor de um texto é um autor. O primeiro não põe sua assinatura à sua escrita, o segundo assina o que escreve.

Esta perspectiva discursivo-textual aceita caminhos idiossincráticos e singulares entre os aprendizes. Não os classifica segundo uma lógica de caminhos previstos e hierárquicos. Não pretende ensinar tudo a todos do mesmo modo. Demanda mediação entre sujeitos, muito frequentemente um a um. Pode ser mais demorada, mas certamente é mais fértil. A “consciência fonológica” a que chega é vista como um produto e não como um instrumento.

Somente nesta perspectiva se dá centralidade ao discursivo, ao texto. E somente nesta perspectiva o alfabetizador tem diante de si aprendizes que se fazem autores. Aqui não se defende uma “leitura adequada”, cuja definição sempre demanda a pergunta “adequada a quê?” para optar por leituras produtoras de sentidos para quem lê. A falta de definição de um caminho único a ser percorrido segundo fases ou segundo a ascensão à consciência fonológica não significa falta de método! Partir do discurso, tomar sua materialidade textual como base e mediar o processo de passagem da escuta para a leitura, e da leitura para a autoria é metódico, mas não é linear.

Se defendemos uma educação que vise a formação de agentes no campo social e político, no exercício da cidadania, temos a obrigação de enxergar nos pequenos aprendizes seres sociais e políticos que têm o direito de apor sua assinatura em seus textos desde sempre e não somente no futuro, depois de treinados em redações (de preferência em muitos gêneros...). Enquanto os treinamos para redatores, matamos os autores.

A experiência de alfabetização que conduz a Profa. Cristina Campos com seus alunos é um exemplo concreto de construção de autorias ao mesmo tempo em que as crianças se alfabetizam. Os livros editados que ela e seus alunos compuseram (Que brincadeira é essa? A história da escrita, Pedro & João Editores) são assinados, e representam um empoderamento de um grupo destinado, pela reprodução social, a jamais escrever um livro. Tive a oportunidade de compartilhar com eles uma mesa-redonda num evento científico: eles explicaram, para uma plateia atônita, como escreveram seus textos e como estavam felizes por estarem publicados e estarem dando autógrafos. Escutar crianças de 8 anos, no seio de uma universidade, é raro, raríssimo. Certamente me vi em palpos de aranha para falar depois deles, “teorizando” a experiência da forma como a compreendi, e tentar ser entendido por quem acabava de me ensinar como fazer!

Nos tempos que vivemos, com imposições às escolas de uma base nacional curricular comum, com um ensino médio alardeado como profissionalizante que não será, o horizonte que queremos que tenhamos é o da formação de agentes para o mercado da produção e consumo.

Cada vez fica mais distante, neste burburinho trepidante do whatsapp, nesta inflação de escritas, neste sem-fim de mensagens, o necessário silêncio para a compreensão do vivido a fim de o narrar; para a leitura do mundo a fim de o criticar em nossas falas e em nossos textos. Para a reflexão, não sobra tempo.

Por isso o ataque e o recuo da perspectiva discursiva no processo de alfabetização. Há um avanço para trás: desde a provinha Brasil que este “avanço para trás” se desenha. Discutindo letramento e alfabetização há algum tempo, antevia que o “método fonético-fonológico” viria na esteira da introdução e divulgação do conceito de letramento entre nós. Na dicotomia alfabetização e letramento.

Como afirmei um pressuposto de que todos queremos a melhoria da escola e de que todos queremos que as crianças aprendam a ler e escrever, agora precisamos distinguir que horizontes de futuro estão fornecendo os critérios para as escolhas do presente nos caminhos percorridos que abrimos para as crianças brasileiras. É neste horizonte que reside a diferença nas ações do presente.

Alfabetizados para compreender. Ampliando o universo da discussão

Retomo aqui parte do que recentemente disse no VII Encontro Despatologiza, movimento contra a medicalização da sociedade:

Estamos imersos num projeto social de uniformidade espelhado, paradoxalmente, nos modos de funcionamento das “máquinas” que um dia os homens criaram. O projeto de uniformidade vem ditando, historicamente, a destruição da diferença. Se num passado não tão distante, os “diferentes em suas crenças

e compreensões da vida” eram considerados, de um e de outro lado, “infiéis” (Wheatcroft, A. 2004), hoje aqueles que projetam mundos diferentes são apontados como retrógrados; e os fundamentalismos religiosos, de lado a lado, produzem seus “terroristas”, levando à doutrina Bush, seguida por Obama e recrudescida por Trump: o mundo um “palco de guerra” (Scahill, J. 2014), cuja finitude é aquela do próprio planeta; e cá mais próximo, entre nós, a intolerância fundamentalista neopentecostal oferecendo a traficantes o perdão pelos pecados desde que destruam os sagrados terreiros da Umbanda e do Candomblé.

La finalidad de este proceso destructivo es, en fin, muy clara: limitar el alcance del pensamiento y estrechar el radio de acción de la mente. Pero si esto se hace en el marco de una cultura electrónica y de una sociedad informatizada, convencida como está de que los humanos pensamos como las inteligentes máquinas que un día nosotros mismos fabricamos, además de destructivo es estúpido y paradójico. (Bárcena, 2001, p.140)

Recuperar a diferença implica recuperar a capacidade humana de se deixar afetar já que “o que nos faz humanos não é tanto nossa racionalidade mas a capacidade para nos deixarmos afetar – na vida afetiva – pelos outros” (op. cit. p.95).

Os outros do mundo contemporâneo estão cada vez mais distantes pela proximidade falsa trazida pelos dois polegares que digitam curtas mensagens no whatsapp. Nestas máquinas, lê-se muito e não se lê nada porque o apanágio da sociedade uniforme é a velocidade. Mesmo vídeos – já que retorna uma “nova oralidade” – que escapam a esta superficialidade veloz: mensagens reflexivas mais longas do que 5 ou 6 minutos raramente são escutadas até o fim. É preciso abrir outra janela, outro site, outra mensagem, acumulando cada um de informações com baixíssimo nível de reflexão.

E a superficialidade desvela ignorâncias tamanhas que bem recentemente, nas nossas redes sociais, afoitos “políticos” recém-chegados à discussão social defendiam que o nazismo é de esquerda, porque o nome do partido era “nacional socialista”. A literalidade atribuída à expressão “socialista”, fixando-a nos sentidos duvidosos do presente, demonstra cada vez mais uma des-historicização generalizada. Os pequenos relatos que cabem na mensagem do whatsapp substituíram o vazio deixado pelas grandes utopias, pelos grandes relatos. A amnésia estabeleceu-se como virtude, como potência capaz de suplantar qualquer pensamento histórico relevante.

O escritor húngaro Imre Kertész, refletindo diante do “Não” que deu como resposta a quem lhe perguntou se tinha filhos, escreve um livro em que deixa correr o fluxo de consciência, ao mesmo tempo dialogando com uma criança não nascida, seu filho ou filha, e refletindo sobre as possibilidades de vida depois de

Auschwitz. Num suposto encontro de sobreviventes, cada um dizendo o “campo de concentração” de que renasceram, quando Auschwitz é citado, imediatamente se afirma que ele “não tem explicação”. Escreve

... parem com isso, eu poderia ter dito, que não há explicação para Auschwitz, que Auschwitz seria um produto das forças irracionais não apreensíveis pela razão, pois para o mal há sempre uma explicação racional, pode ser que o próprio Satanás, como Jago, seja irracional, mas suas criaturas certamente são seres racionais, todas as suas ações deixam-se derivar como uma fórmula matemática: derivadas de algum interesse, da ganância, da preguiça, da cobiça de prazer e de poder, da covardia, da satisfação de um ou outro instinto e, se de nada além disso, então de algum delírio da paranoia, da doença maniaco-depressiva, da piromania, do sadismo, do assassinato compulsivo, do masoquismo, ou megalomania demiúrgica ou outras megalomaniacs, da necrofilia, de alguma entre as tantas perversidades que conheço, ou talvez de todas ao mesmo tempo, porém, eu poderia ter dito, tenham agora bastante atenção, pois o realmente irracional e o efetivamente inexplicável não é o mal, ao contrário: é o Bem. (Kertész, I. 1995, p.46-47)

O Bem se torna inexplicável num mundo em que predomina o esquecimento do que funda a desigualdade e o desejo de apagar as diferenças – incluindo aquelas que a natureza produz, pois não foram assassinados somente judeus na Alemanha nazista, mas todos os doentes mentais e todos os deficientes físicos – para construir a uniformidade modelada por uma raça ou etnia (os passados e ressurgidos nazi-fascismos); por uma cultura econômica e modo de vida (os impérios do passado e o império norte-americano do presente) tudo à custa da riqueza histórica produzida ao longo do processo de humanização do homem. Lutar contra as desigualdades é da dignidade humana, porque assim estaríamos lutando contra o esquecimento fundante que permite, hoje, apontar para o uniforme único com que nos querem vestir: o corpo (com investimentos nos músculos e na anorexia feminina); o pensamento pela defesa de que só há uma saída para a sociedade, o pensamento único “produzido” pelo ser mágico denominado mercado; os sentimentos banalizados com que se apaga o que há de humano em nós em troca do prazer rápido e do consumo do outro.

Ao quisermos formar, desde a alfabetização, autores para o Bem navegamos contra a onda avassaladora do presente que destina somente a alguns privilegiados o lugar da autoria, de modo a conter e controlar a Babel contemporânea de vozes fazendo-as soar sempre no mesmo tom, na construção aparentemente inexorável de um mundo dicotomizado entre incluídos e excluídos, elevando a desigualdade econômica a apanágio de uma suposta meritocracia.

Cantamos nosso canto enquanto se gesta o futuro

Mas continuaremos lá, no chão da escola, tentando... o futuro em seu hoje lusco-fusco.

Realmente, eu vivo num tempo sombrio.
A inocente palavra é um despropósito. Uma fronte sem rugas
denota insensibilidade. Quem está rindo
é só porque não recebeu ainda
a notícia terrível.

[...]

E gostaria bem de ser um sábio.
Nos velhos livros consta o que é sabedoria:
manter-se longe das lidas do mundo e o tempo breve
deixar correr sem medo.
Também saber passar sem violência,
pagar o mal com o bem,
os próprios desejos não realizar e sim esquecer,
conta-se como sabedoria.
Não posso nada disso:
realmente eu vivo num tempo sombrio!

[...]

As ruas do meu tempo iam dar no atoleiro.
A fala denunciava-me ao carrasco.
Bem pouco podia eu, mas os mandões
sem mim sentiam-se mais garantidos, eu esperava.
Assim passou-se o tempo
que sobre a terra me foi concedido.

Minguadas eram as forças. E a meta
ficava a grande distância:
claramente visível, conquanto para mim
difícil de alcançar.
Assim passou-se o tempo
que sobre a terra me foi concedido.

Vós, que víreis na crista da maré
em que nos afogamos,
pensai
quando falardes em nossas fraquezas,
também no tempo sombrio
a que escapastes.

[...]

Mas vós, quando chegar a ocasião
de ser o homem um parceiro para o homem,
pensai em nós
com simpatia.
(Aos que vão nascer. Bertold Brecht)

Referências

- BÁRCENA, Fernando. **La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz.** Barcelona: Anthropos, 2001.
- BRECHT, Bertold. **Poemas e Canções.** Trad. Geir Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. **Desigualdades e diferenças: a esclerose da sensibilidade.** VII Encontro Despatologiza. Unicamp, 10.10.2017. Disponível em: <http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi> Acesso em: 10 out. 2017.
- KERTÉSZ, Imre. **Kadish. Por uma criança não nascida.** Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- WHEATCROFT, Andrew. **Infiéis. O conflito entre a Cristandade e o Islã. 638-2002.** Rio de Janeiro: Imago, 2004.