

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Lucia Helena Sgaraglia Manna¹

RESUMO

Este artigo destina-se a dar notícia, à comunidade acadêmica do Instituto Superior Anísio Teixeira, localizado em São Gonçalo, RJ, sobre o desdobramento de um projeto apresentado ao Colegiado de curso no ano de 2012. O objetivo era oferecer um curso de produção escrita aberto à comunidade atendida pelo ISAT. Para isso, foi realizada, ainda no primeiro semestre, uma seleção de monitores para acompanhar o trabalho pedagógico do professor responsável, que consistiu não só em elaborar e ministrar as aulas do curso mas também em orientar os monitores em relação à preparação de aulas e à correção de exercícios. O público-alvo era constituído por candidatas a vestibulares ou a provas do ENEM. Pretendia-se, pelo exame dos textos produzidos durante o curso, detectar possíveis causas para as dificuldades que muitos jovens estudantes enfrentam para expressar-se por escrito. Tais dificuldades acompanham a vida de universitários que, para obterem o diploma de graduação num curso superior, precisam enfrentar a preparação de um trabalho de conclusão de curso.

Palavras-chave: curso de produção escrita. levantamento de dificuldades dos alunos.

ABSTRACT

This article aims to inform the academic community of the Instituto Superior Anísio Teixeira, located in São Gonçalo, RJ, of the unfolding of a project presented to the Collegiate of the course in the year 2012. The objective was to offer a course of written production, open to the community that ISAT belongs to. To that end, a selection of student monitors was held, still in the first semester, to follow the pedagogical work of the professor in charge, which was constituted not only by elaborating and presenting the lessons of the course but also by guiding the monitors with regards to lesson preparation and homework grading. The target audience was composed of university entry exam candidates or ENEM candidates. By means of the examination of the texts produced during the course, the intent was to detect possible reasons for the difficulties that many young students face when trying to express themselves in writing. Such difficulties accompany the life of university students, who need to face the preparation of a graduation thesis in order to obtain their diploma.

Key words: writing course. survey of students' difficulties.

Por duas vezes eu já havia sido a professora responsável por cursos de redação – ou de produção escrita, como se prefere nomear hoje – no ISAT – Instituto Superior Anísio Teixeira, localizado em São Gonçalo, RJ – quando a Coordenadora do curso de Letras, professora Gysele Colombo, me sugeriu elaborar um projeto, a ser apresentado ao Colegiado da instituição, e que tivesse um alcance mais amplo, ou seja, que não pretendesse apenas oferecer esse tipo de curso à comunidade mas recolher da experiência dados que pudessem apresentar aos profissionais atuantes no magistério de Língua Portuguesa algumas reflexões sobre tal tipo de prática pedagógica.

Essas duas oportunidades funcionaram com turmas pequenas, que pagavam mensalidade, mas cuja participação foi minguando ao longo do período previsto para o curso. Compreensivelmente, portanto, eu não senti a princípio nenhum entusiasmo pela sugestão

¹ Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense.

recebida. Apesar disso, apresentei ao Colegiado o projeto intitulado *Dificuldade de expressão escrita: problema sem solução?*, em maio de 2012. Tinha dois objetivos gerais que hoje me parecem muito pretenciosos:

1º identificar as causas da dificuldade de expressão escrita registrada entre adolescentes e jovens para poder elaborar material adequado a ajudá-los a vencer o problema;

2º preparar, através da experiência da prática em sala de aula, jovens universitários para uma vida profissional na área do magistério de Língua Portuguesa.

Uma vez aprovado o projeto, foram disponibilizadas duas vagas de monitoria, a serem preenchidas por meio de uma avaliação escrita destinada a alunos do curso de Letras da instituição. Três alunas se candidataram, as três foram aprovadas. Foi preciso aproveitar as duas maiores notas.

A primeira nota foi de Ellen Carolina Simas, que já havia sido minha aluna desde que entrou no ISAT. Acompanhou, portanto, nessa condição, meu trabalho na disciplina “Leitura e produção textual” da própria grade de Letras. Profissionalmente estava já atuando no magistério de Língua Inglesa. A segunda colocada, Priscila Paula Marins, formada pela UERJ, pediu reingresso no ISAT, e não me conhecia senão de nome. Buscava, como afirmou na entrevista após a avaliação, um conhecimento de natureza mais prática, uma vez que já estava em sala de aula com a disciplina de Língua Portuguesa. Por isso candidatou-se: para ter uma vivência do tipo pré-docência, ao lado de uma professora mais experiente.

Esta entrevista com as candidatas, aliás, me motivou um pouco mais para a empreitada, já que me dei conta de que, apesar do longo exercício do magistério, eu nunca havia preparado jovens profissionais para tal tipo de trabalho, que se afasta bastante do padrão de aulas de Língua Portuguesa habitualmente ministradas nos moldes escolares tradicionais para aprofundar-se em questões de emprego da língua viva, em sua modalidade escrita, em gêneros e registros variados. O fato de uma das candidatas, já graduada, ter manifestado o desejo de preencher o que considerava uma lacuna na própria formação fez parecer que de fato o projeto poderia ser útil.

Depois da escolha das monitoras, o ISAT abriu inscrições para o curso, a ser iniciado no segundo semestre de 2012. O público-alvo deveria ser constituído de estudantes que se estivessem preparando para algum vestibular ou para provas do ENEM, provenientes da comunidade em que a instituição está inserida. Dos matriculados não foi cobrada nenhuma taxa ou mensalidade.

O número de inscrições foi muito alto, comparado com as duas vezes anteriores. Matricularam-se 44 estudantes e o curso começou em 22 de agosto de 2012. As aulas

passaram a ser ministradas todas as quartas-feiras, no horário de 16 h a 18h30min. A reunião com as monitoras ocorria às quintas-feiras, com o objetivo de comentar as aulas, dividir as tarefas de correção dos textos que os alunos fossem produzindo e discutir o desdobramento do curso.

Para a apresentação da primeira aula, foi organizado um questionário de oito questões, cujo objetivo era conhecer o público que atendeu à divulgação promovida pelo ISAT. Além de nome e idade, perguntas óbvias (nº 1 e 2), eis aqui as outras indagações:

3. Escola onde está cursando (ou cursou) o Ensino Médio
4. Objetivo da matrícula no curso de redação
5. Costuma ler jornal? Que parte?
6. Lê revistas regularmente? Quais?
7. Quais foram os três últimos livros que você leu?
8. Tem hábito de escrever? Que tipo de texto?

Dos 44 matriculados, compareceram 41 ao primeiro dia de aula. Das respostas ao questionário, foi possível detectar que a maioria dos inscritos (25) tinha entre 17 (17 alunos) e 18 anos (8 alunos), estando, portanto, na faixa etária esperável de concluintes do Ensino Médio. No entanto havia cinco alunos com 16 anos e cinco que estavam na faixa dos 20. Vinte e três estudantes eram provenientes de escola particular e quinze frequentavam a escola pública.

A motivação que a maioria (28 alunos) manifestou para ter-se matriculado no curso foi preparar-se para ser aprovada na prova de Redação do ENEM ou de algum outro vestibular. Somente dois alunos confessaram com clareza sua dificuldade de escrever e dez disseram que pretendiam aprimorar sua capacidade de expressão escrita, sem apresentar objetivo prático imediato.

Trinta e três alunos afirmaram que leem jornal regularmente, e o assunto mais procurado nas páginas de jornais é o esporte (14 pessoas); oito alunos afirmaram que não leem jornal. A maioria (29 alunos) respondeu que não lê revistas regularmente; dentre os doze que leem, as mais citadas foram *Época* (5 votos) e *Capricho* (4 votos).

Dos vinte e três que afirmaram ter o hábito de escrever, a maioria citou produções exigidas em tarefas escolares: “dissertações”, “resumos”, “fichamentos” e “textos argumentativos”. Um apenas escrevia “letra de música”, três escreviam poemas, dois produziam “textos de blog” e uma “anota recados”. Dezoito alunos revelaram que não têm o hábito de escrever.

Quanto à questão sobre os três últimos livros lidos, cinco alunos afirmaram não ter lido nenhum (dentre estes, quatro provinham da escola pública; o único da escola particular afirmou que não se lembrava). Todos os demais citaram livros lidos, às vezes um só ou dois.

O livro mais citado foi *Querido John*, de Nicolas Sparks (7 indicações). Como há também um filme, confesso que me veio a dúvida: terão mesmo lido o livro? Mas... como alguém citou o autor e não o título, admiti como feita a leitura. Em segundo lugar ficou *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (5 votos). Com quatro votos empataram *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, *As crônicas de gelo e fogo*, de George R. R. Martin e *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak. Com três votos empataram Harry Potter (um dos volumes, não necessariamente o mesmo) de J. K. Rowling e *Nunca desista de seus sonhos*, de Augusto Cury. Pode-se concluir, pelo menos no caso dos mais votados, que a leitura foi feita por indicação escolar. Mesmo dentre livros citados uma única vez, tais como *Vidas secas*, *Memórias de um sargento de milícias*, *O tronco do ipê*, *A moreninha*, *O cortiço*, percebe-se uma predominância de obras que foram lidas para o “cumprimento do dever”, em termos escolares.

Feito o levantamento das respostas, o resultado foi apresentado à própria turma, no encontro seguinte, da maneira mais neutra possível, sem intervenções da professora. Curiosamente, algumas vezes as respostas provocaram risos. Estávamos no início do curso, queria que os alunos se sentissem à vontade, não apurei as causas do riso.

O desafio de enfrentar uma folha de papel em branco para nela expor-se à medida que expõe sentimentos, visões de mundo, ideias próprias sempre me parece grandioso para os jovens, razão pela qual em qualquer curso sob minha responsabilidade prefiro deixá-los à vontade, sempre que possível, naturalmente.

A começar pela seleção do material com que se vai trabalhar durante o curso, defendo a busca da variedade. É importante que os alunos entrem em contato com todo tipo de texto para que comecem a perceber que é possível expressar-se de várias maneiras, e que não existe uma única fórmula “correta” que precisem seguir. Essa, aliás, é uma preocupação constante, manifestada por sucessivos grupos de alunos com os quais já trabalhei. As perguntas sobre a tal “fórmula” não faltaram, também dessa vez: quantos parágrafos são necessários? Pode-se começar a redação com uma pergunta? É preciso escrever um título? E por aí vai.

A expectativa, percebe-se, é a de que um curso de redação opere como uma espécie de “passe de mágica”: basta matricular-se, receber “dicas” breves (de preferência vindas de um professor exatamente como eu, com larga experiência em bancas de correção de vestibulares e concursos públicos, apto, portanto, a divulgar todos os “truques” que os avaliadores usam para dar nota às redações) e... pronto! Todos serão bem sucedidos quando chegar a sua vez, sem necessidade de frequência regular às aulas, sem cumprimento de tarefas, sem atenção às correções feitas nos exercícios devolvidos.

Começa-se então um longo processo para demonstrar que não é bem assim que se desenvolve a capacidade de expressão escrita. Não há “dicas” milagrosas. Há trabalho. E o primeiro passo desse trabalho é voltar-se para a leitura cuidadosa de textos.

Além de observar o comportamento dos jovens, procuro aproveitar os textos selecionados como estímulos para ajudá-los a vencer a timidez e/ou a insegurança e fazê-los expor as próprias ideias. É através de longas conversas sobre o que lemos juntos que eu trabalho. Vou, assim, conhecendo suas dificuldades e provocando reflexões não apenas sobre o conteúdo do que leram mas também sobre a forma que o escritor escolheu para apresentar tal conteúdo. Conduzo sua atenção para a construção do texto, uma vez que estou convencida de que aprendemos a escrever pela observação atenta dos recursos disponíveis na língua que os outros usaram para escrever antes de nós. Também não é pela imitação que aprendemos a falar?

Abro aqui um parêntese: no meu tempo de estudante de escola pública, nos períodos equivalentes aos chamados “ensino fundamental” e “ensino médio”, não constava da grade nenhuma disciplina, sob nenhum título, destinada a aprimorar a expressão escrita dos alunos. Creio poder afirmar que nem havia, na época, qualquer expectativa de que tal ocorresse em aulas de Língua Portuguesa. Mesmo ao chegar à Graduação em Letras na UFF não encontrei nada equivalente ao que hoje temos no ISAT, e que se nomeia “Leitura e produção escrita”.

Após a alfabetização, cada um desenvolvia a própria capacidade de expressão escrita, lendo. Como qualquer criança, eu gostava de histórias. E lia tudo que me caísse nas mãos, que despertasse meu interesse. Só fui conhecer a leitura escolar obrigatória no ensino médio, mas já então eu tinha me tornado uma leitora independente, que retirava da biblioteca escolar o que julgava leitura atraente, sem preocupações de receber nota por isso. Lia por prazer. E as estruturas sintáticas da Língua Portuguesa, o vocabulário, as noções de concordância e regência, os recursos estilísticos, tudo se foi internalizando naturalmente, sem a atuação consciente de nenhum professor.

Mas é fácil reconhecer que eu teria caminhado mais rápida e eficazmente com um guia. E é esse guia que eu tento ser para meus alunos. Fecho o parêntese.

Tratava eu da seleção de textos a serem apresentados num curso de redação. Trabalho com alguns critérios, que podem ir-se alterando à medida que vou conhecendo o público a que se destinam. Já anteriormente mencionei a variedade. Isso significa utilizar desde charges até poemas, editoriais ou artigos de jornal e revista, crônicas, trechos extraídos de romances ou de obras ensaísticas. Mas escolho também buscando atualidade de temas que os textos abordam, os interesses que a turma vai manifestando e, sempre que possível, humor. Se consigo que os

jovens riam enquanto estão fazendo a leitura silenciosa de algum texto proposto, sei que vou poder provar-lhes que a leitura não precisa ser obrigatoriamente uma tarefa desagradável e que pode tornar-se, inclusive, uma escolha de lazer.

Não é muito fácil vencer a rejeição à leitura que os anos na escola conseguiram suscitar na maioria. Não vislumbro, porém, outra maneira de desenvolver a capacidade de expressão escrita senão tentando despertar o gosto por ler.

Antes de apresentar o material usado durante o curso, cabe ainda esclarecer que, diante do horário semanal disponível para as aulas (um só encontro de duas horas e meia), ficou combinado que as propostas de redação seriam lançadas em sala, mas as tarefas seriam realizadas em casa. Desta forma, disporíamos de todo o tempo das aulas para ler e comentar textos, para discutir orientações sobre o uso de língua e construção de parágrafos, para comentar os trabalhos dos alunos, sempre apresentando à turma os problemas mais frequentemente encontrados em seus textos.

A propósito, foram estabelecidas determinadas siglas para que o acompanhamento das correções pudesse ser feito por todos, sem necessidade de “bilhetes” que eu e as monitoras escrevêssemos para cada um, em cada trabalho. Vez por outra, entretanto, esse sistema de “bilhetes” era empregado também (“A ausência de pontuação torna seu texto confuso.”; “Você tentou costurar as ideias de uma maneira interessante. Com um pouco mais de prática vai ser bem sucedido.”; “O exercício pedia um comentário sobre os dois textos lidos, o que você não fez.”, etc.).

Com grupos pequenos é possível executar tal tarefa da maneira ideal, ou seja, pode-se comentar cada redação com seu autor, individualmente. Desta forma o professor tem meios para assegurar-se de que o aluno compreendeu integralmente os aspectos de seu texto que precisam ser aprimorados.

Com grupos grandes isso não é possível. Assim, após a primeira correção, sem nomear os responsáveis, apresentei no quadro exemplos de situações que deveriam ser observadas e as siglas que foram usadas para identificar problemas (e que seriam sempre usadas a partir daí). Foram elas:

FS – significando “falta de sujeito”. É bastante frequente ler frases em que o sujeito gramatical não aparece (não se trata aqui de indeterminação):

Ex: “Fala de um papai noel que faz tudo ao contrário.” (Quem fala?);

AT! – significando que é preciso prestar atenção ao texto sobre o qual se está escrevendo:

Ex: “Papai Noel entrou pela janela da frente (...)” (no poema há indicação clara de que ele entrou pela porta dos fundos);

CV – concordância verbal:

Ex: “(...) sobrou apenas os legumes para o natal daquela família.” (sobraram os legumes; o sujeito está no plural, mesmo posposto; logo, o verbo deve ir para o plural);

CN – concordância nominal ou referência por pronome a um substantivo anteriormente mencionado:

Ex: “(...) enquanto as crianças dormiam (...) os sapatos deles já estavam cheinhos de brinquedos (...)” (“crianças” é um substantivo feminino; o pronome que vai substituí-lo deve estar também no feminino);

OS – oração subordinada sem vínculo com qualquer outra que pudesse funcionar como principal:

Ex: “Deixando para trás somente a horta familiar com seus vegetais.”;

NV – significando que não se devia empregar vírgula no caso assinalado:

Ex: “O jornal Folha de São Paulo, publicou no dia 12/8/2012 uma charge (...)” (aqui a vírgula aparece separando o sujeito do predicado, ou seja, onde não deveria estar);

R – indicando problemas de regência verbal ou nominal:

Ex: “(...) ele sai da casa pelo mesmo lugar que entrou (...)” (quem entra, entra por algum lugar; logo, a frase deveria ser “(...) pelo mesmo lugar por onde/pelo qual entrou”);
 “(...) indo até ao quarto das crianças, o qual entrou atento.” (seria melhor: “no qual entrou atento”);

*: o asterisco remetia para um comentário ao final da redação:

Ex: “(...) as luzes ascenderam (...)” *

“(...) resolveu ascender um cigarro...” *

O aluno deveria procurar o comentário no pé de página, onde encontraria:

*acender = ligar, atear fogo

ascender = subir;

...? – significando a falta de algo, a redação de uma frase incompleta:

Ex: “Papai Noel, cujas barbas, só as postições.” ...?

Estabeleceu-se também que certos problemas de ortografia não receberiam siglas, mas barras separando palavras que não deveriam ser escritas juntas (“porcima”, por exemplo), ou letras escritas acima ou ao lado de outras indevidamente grafadas (como, por exemplo, “partil” no lugar de “partiu”, ou “orta” no lugar de “horta”).

Tais siglas podem não cobrir toda a gama de ocorrências que um avaliador vai encontrar durante sua tarefa. No entanto, servem de início, até mesmo para fazer com que os jovens releiam o que escrevem, prestem atenção no próprio trabalho. Não é esperável que tenham tido anteriormente alerta esclarecedor sobre a necessidade de tais cuidados.

Também fica claro que essas situações para as quais as siglas despertam a atenção envolvem conhecimento prévio de aspectos sintáticos da língua, tais como as noções de sujeito e predicado, de período composto por subordinação, o emprego de preposições, a necessidade de estabelecer concordância verbal e nominal (se é preciso escrever obedecendo à norma culta, como normalmente se exige em vestibulares e concursos). Por essa razão, quando disponho de mais tempo, não apenas com mais horas semanais, mas também com mais de um semestre de trabalho, elaboro exercícios estruturais em que certos aspectos

sintáticos sejam examinados. O emprego de pronomes relativos, por exemplo. Tal emprego, se bem compreendido, evita repetições desnecessárias e confere certa elegância às frases que os alunos passam a construir.

O estudo da sintaxe da língua é, obviamente, fundamental para quem pretende escrever razoavelmente. Não me refiro a essa metodologia que privilegia a mera classificação dos fatos linguísticos, mas a uma escolha pedagógica focada no emprego dos elementos da língua em situações reais de uso. Para a maioria dos alunos que chegaram a minhas turmas, ao longo de minha vida profissional, isso é absolutamente novidade.

Pelo que se observa entre os iniciantes da Graduação de Letras do ISAT, a escola não cultiva uma intimidade com o uso da língua escrita. A alfabetização não é considerada apenas o primeiro passo para transformar crianças em leitores competentes. Funciona como um processo completo, fechado em si mesmo, conclusivo. Não se graduam os textos a serem lidos e comentados em sala de aula de acordo com o progressivo domínio da língua escrita, após a alfabetização. Não se alerta para a necessidade de consultar o dicionário para descobrir o significado de palavras desconhecidas. Não se faz uma leitura comentada para garantir que os textos distribuídos tenham sido, de fato, compreendidos. Não se valoriza, sequer, uma leitura cuidadosa.

A esse respeito, uma cena vivida em sala durante o curso aberto à comunidade tornou-se inesquecível. Uma de minhas jovens alunas, pretendendo de maneira leve censurar minha forma de trabalhar os textos, me alertou:

– Você pensa que na escola a gente lê como você quer que a gente leia? Prestando atenção em cada parágrafo, sabendo o significado de cada palavra? Não, na escola a gente lê assim, ó...

E sua mão direita espalmada circulou um pouco acima do texto sobre a carteira num movimento rápido, que ela esclareceu (caso eu ainda não tivesse entendido):

– É só pra ter uma ideia...

Então leitura na escola é isso: rápida e superficial. Desnecessário dizer que não aderi ao modelo de comportamento pedagógico que a adolescente sugeriu, e ela – que tem até um bom potencial – passou a frequentar o curso espaçadamente até desistir de vez.

Voltando à questão das correções. Neste curso, especificamente, não bastava comentar com a turma seus trabalhos corrigidos. Era preciso conduzir a observação das monitoras para o tipo de dificuldades que os adolescentes enfrentam para escrever.

Assim, propus a elas que organizassem tais problemas em três categorias:

1ª: os que revelassem desobediência à norma culta da língua escrita padrão (como ortografia, concordância verbal e nominal, regência, pontuação, uso de coloquialismo);

2ª: os que revelassem desconhecimento das estruturas sintáticas e de aspectos semânticos da língua portuguesa (tais como frases sem sujeito, estruturas com um possível sujeito mas sem predicado, orações subordinadas sem principal, emprego indevido de pronomes ou falta de emprego de pronomes, inadequação vocabular);

3ª: os que revelassem falta de compreensão de textos lidos como base para o trabalho escrito proposto.

Tenho certeza de que também para elas isso foi novidade. Assim como estou perfeitamente consciente de que um único semestre é insuficiente para ajudar a vencer todas as dificuldades dos alunos, sei também que para as monitoras esse período em 2012 foi uma mostra, mas não um processo integral de capacitação pedagógica. Prepararam aula, corrigiram textos, acompanharam meu trabalho, apresentaram dúvidas quanto à forma de corrigir os textos dos alunos... Mas seria necessário mais tempo para a vivência de mais situações e até para a revisão de seus próprios conhecimentos de língua, de forma a se sentirem mais seguras.

Há outro aspecto que julgo importante num curso como este: criar exercícios para avaliar a compreensão dos textos lidos e comentados em sala. Tais exercícios cobram respostas por escrito, que devem ser elaboradas sob uma exigência: a de que os alunos empreguem *suas próprias palavras*. Com esse requisito, começam eles a organizar o pensamento a sua maneira, em frases curtas, mas que já representam um primeiro passo para atingirem a autonomia em termos de redação própria. Ora, feitas algumas observações, ouvidos alguns depoimentos, concluí que também esse tipo de exercício entra em choque com os hábitos que muitos trazem da escola.

A maneira pela qual são orientados a responder a perguntas de compreensão sobre qualquer texto lido opõe-se seguramente ao que adoto. Segundo alguns, os professores direcionam cada pergunta a cada parágrafo, de forma que já se saiba que a pergunta 1 pretende avaliar a compreensão do primeiro parágrafo, a pergunta 2 se volta para o segundo parágrafo e assim sucessivamente. Além disso, para responder devem procurar no parágrafo o trecho correto e *transcrevê-lo* no exercício. Quando se veem diante de questões que não obedecem a uma ordem específica, que pressupõem uma leitura crítica e que vêm encabeçadas com a estrita recomendação de redigirem *usando suas próprias palavras*, os alunos sentem-se inseguros e não sabem como proceder. Enfrento esse tipo de situação mesmo na Graduação do ISAT.

Páginas atrás destaquei a importância que atribuo ao material didático selecionado para um curso de redação: textos variados, atuais, interessantes para o público-alvo, dotados

de humor. Faltou incluir a escolha de pares de texto para confronto. Podem ser textos que tratem de um mesmo tema, ou de temas próximos, mas que variem quanto ao gênero (prosa e verso, por exemplo). Podem apresentar um mesmo tema, um mesmo gênero, mas pontos de vista diferentes. Neste particular, a grande imprensa brasileira atual pode ajudar o professor em seu trabalho: jornais como *O Globo* e a *Folha de São Paulo* vêm publicando regularmente editoriais ou artigos em que são defendidas posições opostas sobre um certo assunto. É interessante mostrar à turma os argumentos dos dois lados: isso vai aguçando a capacidade de observação e de análise crítica. Para não ficar a afirmativa sem exemplo: trabalhei com o grupo o tema da demolição do Elevado da Perimetral, na cidade do Rio de Janeiro, a partir de dois textos publicados em *O Globo* de 26 de novembro de 2012, um totalmente favorável, apresentado sob o título geral *Nossa opinião* (tratava-se, portanto, do editorial) e outro, assinado pelo vereador Renato Cinco, denunciando o que ele vê como os verdadeiros interesses por trás da obra, sob o título geral *Outra opinião*.

Está claro que, além do trabalho de leitura, um curso como este precisa examinar técnicas de redação. Mesmo sendo de base teórica, tal suporte tem caráter eminentemente prático. Para este fim, prefiro aproveitar o livro *Comunicação em prosa moderna*, de Othon Moacir Garcia. Dispondo de um período curto, como o deste semestre específico, só foi possível utilizar seu capítulo sobre a construção do parágrafo, com a apresentação das variadas feições que o chamado tópico frasal (ou ideia-núcleo) pode assumir e dos tipos de desenvolvimento que podem servir para desdobrar tal ideia principal. Coube às monitoras, ainda com base no mesmo capítulo, tratar das chamadas “partículas de transição e palavras de referência”, que são os instrumentos linguísticos que permitem estabelecer vínculos entre um parágrafo e outro. Resumi, ainda, o capítulo em que o estudioso aborda a elaboração de textos argumentativos.

Exercícios foram propostos aos alunos a partir da apresentação desses conteúdos. Assim, redigiram parágrafos em que tinham liberdade de escolher o tema, mas precisavam seguir o tipo de feição do tópico frasal solicitado. Ou recebiam um tópico frasal pronto e deveriam desenvolvê-lo de certo modo específico. Após as aulas das monitoras, que trataram dos recursos para estabelecer continuidade e conexão apropriada entre parágrafos, “desconstruí” um artigo da *Folha de São Paulo*, escrito por Hélio Schwartsman, e intitulado *A singularidade humana*, modificando a ordem em que os parágrafos foram escritos. A tarefa dos alunos consistia em descobrir a ordem correta e justificar as escolhas feitas. Só então recebiam o verdadeiro texto. Foi uma das aulas mais interessantes, com intensa participação do grupo.

Como das outras duas vezes em que o ISAT ofereceu esse tipo de curso, a frequência foi-se reduzindo ao longo do semestre. Sem precisão, talvez nem 15 alunos tenham chegado ao final. Na primeira semana de dezembro de 2012, em que organizamos uma pequena reunião festiva de despedida, procurei ouvir, em conversa informal, depoimentos sobre o curso. Alguns perguntaram se haveria continuidade, o que pode ter sido um sinal de que acharam pouco o tempo que tiveram para se exercitar ou simplesmente uma manifestação de gentileza, com intenção de agradar à professora. Um comentário, porém, me impressionou, talvez porque tenha vindo de um aluno brincalhão, do tipo que nem parece estar muito atento às aulas. O rapaz afirmou que a maior contribuição do curso para sua prática foi o fato de destacar a importância de compreender integralmente cada parágrafo que se lê ou se escreve.

Não se pode expor o desdobramento de qualquer projeto sem voltar ao exame de seus objetivos. Afirmei de início que, agora, passado o tempo e vivida a experiência do curso, os objetivos redigidos me pareceram muito pretenciosos. Ei-los, novamente, para julgamento do leitor:

1º: identificar as causas da dificuldade de expressão escrita registrada entre adolescentes e jovens para poder elaborar material adequado a ajudá-los a vencer o problema;

2º: preparar, através da experiência da prática em sala de aula, jovens universitários para uma vida profissional na área do magistério de Língua Portuguesa.

Para avaliar o sucesso ou fracasso do primeiro objetivo, reli agora os exercícios e textos escritos pelos participantes ao longo do curso (foram feitas cópias xerografadas de todo o material que foi devolvido corrigido aos alunos). Tal retomada me permitiu concluir com clareza que a principal causa da dificuldade de expressão escrita é a falta de intimidade com a leitura. Simples assim. Pode ser, por exemplo, que muitos não façam a concordância do verbo com o sujeito porque nem conseguem identificar o sujeito das próprias frases que criam. Isso significaria que na escola o estudo de sintaxe tem deficiências. Mas é irrelevante se enfrentamos questões muito maiores como a dificuldade de produzir ideias ou a incapacidade de organizar ideias (quando elas existem) de maneira clara.

Não à toa Othon Moacyr Garcia afirma, na obra anteriormente citada:

Escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer porque não aprendeu a pôr em ordem seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe bastam as regrinhas gramaticais, nem mesmo o melhor vocabulário de que possa dispor. Portanto, é preciso fornecer-lhe os meios de disciplinar o raciocínio, de estimular-lhe o espírito de observação dos fatos e ensiná-lo a criar ou aprovisionar ideias: *ensinar, enfim, a pensar*. (GARCIA, 2011, p. 303)

E é justamente para “ensiná-lo a criar ideias” que o professor Garcia escreve a sexta parte de seu livro, na qual destaca a leitura como importante ferramenta para esse fim, pois,

ajudando o estudante a conhecer a experiência alheia, “fertiliza” sua mente e estimula seu espírito de observação. Sem intimidade com a leitura, portanto, torna-se impossível escrever bem.

A propósito, reproduzo trecho de artigo relativamente recente do jornalista e escritor Ruy Castro, apropriadamente intitulado *Intimidade essencial* e publicado na *Folha de São Paulo* de 17 de dezembro de 2014:

RIO DE JANEIRO – Os dados, divulgados na semana passada, são para nos deixar apreensivos quanto ao futuro deste país: 60,1% dos alunos de português da 5ª série da rede pública estão abaixo do nível de rendimento que se considera minimamente adequado. Aos 10 anos de idade, são incapazes de identificar o personagem principal de uma narrativa simples ou reconhecer o assunto de uma reportagem. E, aos 14 anos, 76,4% dos alunos da 9ª série não conseguem interpretar certas expressões ou analisar o que um cronista quis dizer com seu texto.

O escritor manifesta estarrecimento diante do fato de que os estudantes não conseguem “apenas demonstrar que entendem o que estão lendo”. E prossegue, imaginando como poderiam lidar com questões das outras disciplinas, como geografia, história, matemática, química e até mesmo aquela que hoje parece ser seu único interesse, a informática. E conclui as reflexões:

Eu sei, o mundo mudou e a palavra impressa talvez já não seja o principal reduto da inteligência. Mas uma certa intimidade com ela continua essencial para fazer de um jovem um cidadão em potencial. Capaz, por exemplo, de justificar o título de eleitor que logo começará a usar ou de saber para onde vai o dinheiro dos impostos que em breve será obrigado a pagar.

Ruy Castro estabelece uma conexão nítida entre o que chamou de “intimidade essencial” com a palavra impressa e a vida real, a vida prática, cotidiana de qualquer pessoa inserida numa comunidade. Evoluindo como leitor, o jovem desenvolve a capacidade de raciocinar, o que o torna mais apto para exercer sua cidadania, seja votando seja examinando a atuação dos políticos eleitos para administrar os interesses da população.

Ora, o que venho percebendo que se está acentuando entre muitos jovens é a incapacidade de reconhecer esse vínculo entre a leitura e a vida real. Agem como se ler fosse atender a um capricho do professor de Língua Portuguesa, que cobra deles uma tarefa sem qualquer utilidade prática. E mais: como se o que está escrito nos textos não fizesse parte da vida. Como se um texto fosse um amontoado de palavras sem sentido, em frases desconexas que não remetem a nada que realmente exista ou tenha qualquer importância na vida real. É desesperador. Mas ajuda a compreender a razão pela qual não gostam de ler. Não gostam de ler porque, na verdade, não aprenderam verdadeiramente a ler. Isso, conseqüentemente, explica perfeitamente a dificuldade de escrever.

Quanto ao segundo objetivo, teria sido melhor escrever “contribuir para a preparação de jovens universitários...”. Se assim tivesse feito, poderia considerá-lo plenamente atingido, a crer nas palavras das monitoras, que avaliaram a experiência para uma apresentação da Semana Acadêmica do ISAT, em 2013. Respondendo à pergunta “O que a monitoria acrescentou a sua vida profissional?”, assim se manifestaram elas:

- Ellen Carolina Simas:

Ao longo do curso, pude perceber que só com muito trabalho e muita leitura é possível melhorar consideravelmente o desempenho na compreensão e na escrita. E esse trabalho não depende só do professor, é necessário que o aluno se dedique.

A metodologia da professora Lucia Helena mudou muito a maneira como eu penso e como faço a preparação das minhas aulas. Passei a prezar sempre o significado, me certificando de que dúvidas não fiquem sem esclarecimento e me preparando psicologicamente para a possibilidade de imprevistos que sempre podem e provavelmente irão acontecer.

- Priscila Paula Marins:

O curso de redação para a comunidade mudou substancialmente a maneira como eu dou aula. A partir das reflexões e constatações com a professora, percebi que toda aula de redação, ou português, tem que ser pautada em trabalho com texto.

Percebi que alunos só produzem com um bom modelo; por isso as aulas têm que ser muito bem preparadas, vislumbrando as necessidades dos alunos e principalmente seus interesses. Nada como despertar o interesse dos alunos a partir de textos divertidos ou ligados às escolhas dos jovens.

Também percebi que trabalhar redação não é instantâneo e rápido, necessita de tempo e dedicação tanto dos professores quanto dos alunos.

Para finalizar este relato, cabe uma explicação sobre as referências bibliográficas que se seguem. Tais obras foram utilíssimas para a preparação das aulas, pois delas se extraíram trechos utilizados como material didático do curso. Servem, portanto, para ilustrar os comentários sobre a variedade de textos apresentados aos alunos. Mas, à exceção da obra de Othon Moacir Garcia, sob alguns aspectos, não contribuíram para as reflexões pedagógicas aqui expostas. Estas são fruto da observação e da análise do desempenho de alunos, não somente durante o segundo semestre de 2012, mas em sucessivos cursos ministrados ao longo destes muitos anos no exercício do magistério de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS BRASIL. **Redação para o vestibular**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1994.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005.

CAVALCANTI PROENÇA, Manoel. **Exercícios de Português**. Rio de Janeiro: Antunes & Cia Ltda, 1960.

DE LIMA, Jorge. **Poesia completa**. Volume 1. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Reunião**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1971.

FAZIB, Sara; TAVARES, Ulisses; et al. **Livro da tribo**. São Paulo: Editora da Tribo, 2002.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1989.

MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, em licença para a Folha de São Paulo, 2000.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Publifolha, 2000.

RAMOS, Graciliano. **Insônia**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1984.

VENTURA, Zuenir. **Cidade partida**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

VERISSIMO, Erico. **Incidente em Antares**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

VERISSIMO, Luís Fernando. **O suicida e o computador**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1992.

_____; NOVAES, Carlos Eduardo; et al. **Para gostar de ler**, Volume 7. São Paulo: Editora Ática, 1981.

Em jornais:

CASTRO, Ruy. **Intimidade essencial**. Folha de São Paulo, 17 de dezembro de 2014.

CINCO, Renato. **A quem interessa?** O Globo, 26 de novembro de 2012.

EDITORIAL. **Rios moribundos**. Folha de São Paulo, 8 de novembro de 2011.

EDITORIAL. **A caminho do futuro**. O Globo, 26 de novembro de 2012.

GALVÃO, Jean. Charge sobre Dia dos Pais. Folha de São Paulo, 12 de agosto de 2012.

GALVÃO, Jean. Charge sobre Eleições municipais. Folha de São Paulo, 29 de agosto de 2012.

MEDEIROS, Martha. **Posto, logo existo**. Revista O Globo, 25 de março de 2012.

NETO, Lauro. **Receita para a redação do Enem, que terá novo formato de correção**. O Globo, 30 de outubro de 2012.

SCHWARTSMAN, Hélio. **A singularidade humana**. Folha de São Paulo, 12 de agosto de 2012.