

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE REDAÇÃO EM 1.º CICLO — Alternativas para classes numerosas. (*)

Iúta Lerche Vieira Rocha

"Antes tarde do que nunca."

1. INTRODUÇÃO

O teor deste relato foi extraído de minha prática pedagógica no 1º Ciclo de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, junto às disciplinas de Língua Portuguesa I e II, no período de 1977 a 1981 e, posteriormente, na disciplina de Composição e Estilo em Língua Portuguesa, no Curso de Letras da UFC. Inicialmente identificou-se com um projeto de grupo, denominado PROJETO REDAÇÃO, desenvolvido numa época em que a credibilidade do 1º Ciclo era tida em mais alta conta (77/79). Num segundo momento prevaleceu o trabalho individual, razão por que, no presente relato, mesclam-se o projeto grupal e as tentativas isoladas.

Este projeto primeiro, bastante ousado em relação a um ensino predominantemente verbalista e conteudístico, centrava-se no desenvolvimento da percepção e do raciocínio e tinha como motivação a comprovada incapacidade para a comunicação oral e escrita dos alunos que ingressam na universidade também traduzida na constatação de que o conhecimento de

(*) Comunicação apresentada por ocasião do I Encontro Nacional de Redação e Leitura para Professores do 3.º Grau, PUC São Paulo, 20 de agosto de 1982.

nível universitário requer atitudes, conhecimentos e habilidades distintos dos que a escola de 1º e 2º graus está formando no aluno.

Embora esta motivação inicial tenha se perdido face aos impasses do 1º Ciclo e do ensino em geral, o espaço criado pelo PROJETO REDAÇÃO deu ensejo a diferentes experimentações e a uma nova postura de ensino, deixando sementes que passaram a ser cultivadas individualmente.

Como sabemos, o maior desafio para os que militam em 1º Ciclo vem a ser o exercício de sua *função recuperação*, definida em lei como "recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação dos alunos." (1). Do mesmo modo, sabemos que tais insuficiências se revelam mais abertamente na linguagem, exigindo o desenvolvimento de habilidades de leitura e de redação.

Do ponto de vista docente, no entanto, o problema vem sendo, desde a implantação do 1º Ciclo, o de *encontrar um modo como atingir o aluno diante desta tarefa complexa*.

Duas convicções nortearam o trabalho: a idéia de que para recuperar a contento é preciso *recorrer a técnicas não habituais, bem como retomar nosso espaço pedagógico*.

A utilização de técnicas de ensino diferentes das usuais não surtirá efeito se não for acompanhada de uma intervenção docente apropriada, sobretudo em relação às turmas numerosas, cuja dinâmica favorece o alheamento e encobre problemas reais, o que exige do professor um cuidado especial para assegurar o envolvimento de cada aluno.

Feitas estas considerações, vejamos como se processou a experiência, tentando caracterizar seus principais aspectos.

2. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Para facilitar a referência à relação professor-aluno, gostaria de desdobrá-la nas seguintes perspectivas de interação: professor-aluno, aluno-aluno e monitor-aluno.

De um modo geral, poderia dizer do esforço que se fez para manter uma prática de diálogo e de questionamento constantes. Tanto professor como alunos, tivemos que mudar o jogo didático costumeiro nos tornando mais disponíveis para as situações. Professor, ouvindo, e alunos falando mais.

Tentando, ainda, ir além da comunicação unilateral do professor ao aluno e vice-versa, ensaiamos uma *comunicação*

interpessoal ampla, no sentido de que os alunos se ouvissem mais uns aos outros, e a si próprios, refletindo sobre o teor dos pensamentos manifestos.

Esta foi a forma de comunicação mais difícil de ser trabalhada, talvez por fugir à relação habitual em sala de aula. Mas não podemos ignorar, como advertiu Piaget, que a exclusividade dos processos expositivos por parte do professor pode chegar a impedir o adolescente de atingir o pleno desenvolvimento do pensamento formal. Conforme sugere Castro (2), no livro *Piaget e a Didática*, "roubados da oportunidade de conjugar pensamento e palavra, para que um e outro se afirmem e apoiem mutuamente", o aluno fica restrito ao papel de ouvinte-receptor e tem sua experiência empobrecida.

Assim, as turmas numerosas, embora acarretem muitas desvantagens, oferecem valiosas oportunidades para explorar as atividades de grupo, tão necessárias à superação do egocentrismo do pensamento. A discussão em grupo com argumentação variada é, então, bastante útil para levar o estudante a atingir uma maior objetividade, permitindo-lhe "subordinar o progresso do conhecimento a um constante remanejamento de perspectivas." (3)

Outra atividade, com objetivo análogo, consistiu em levar o aluno a examinar uma situação de diferentes ângulos de observação.

Nos debates, ou mesmo nas interferências rotineiras de sala de aula também foi utilizado o recurso de devolver a pergunta ao aluno, para que ele a transformasse numa afirmação (4). Além de revelar, freqüentemente, que a pessoa não necessita, de fato, de informação, ou que a pergunta não é, realmente, necessária; quebra a passividade e leva o aluno a verbalizar mais.

Explicitadas as relações professor-aluno e aluno-aluno, resta esclarecer a relação monitor-aluno, variante desta última.

Em nosso sistema de trabalho contamos com um monitor para cada turma numerosa. Por ocasião do PROJETO REDAÇÃO os monitores passaram a atuar num sistema de "clínicas" de atendimento individual, funcionando cada uma delas sob a orientação de um professor. Pensava-se, assim, dar conta mais efetivamente da recuperação das insuficiências manifestadas em sala-de-aula, através de um apoio individual maior. Dada à grande incidência de erros ou dificul-

dades, essas unidades de acompanhamento organizaram-se em torno de treinamentos em: 1º) pontuação e ortografia, 2º) concordância e regência, 3º) estruturação frasal e 4º) desenvolvimento da fluência ideativa, esta última logo desativada em razão da falta de maturidade freqüente dos monitores para lidar com critérios como a criatividade.

Através de uma ficha, com a respectiva habilidade a ser treinada, o aluno que necessitasse de uma assistência maior era encaminhado ao monitor adequado. Após o treinamento, o monitor relatava a situação do aluno, dando conta ao professor do trabalho realizado.

Teoricamente o sistema tinha tudo para dar certo e funcionou razoavelmente durante certo tempo, até que a interferência de problemas institucionais no trabalho docente não permitiu garantir o tempo e o envolvimento que um trabalho desse tipo demanda.

3. O MÉTODO

O problema de como atingir o aluno foi enfrentado através da *adoção de uma metodologia ativa, de um método múltiplo, do ensino simultâneo da leitura e da composição, acompanhados de uma mudança na linguagem docente*. Sem entrar em detalhes maiores sobre sua fundamentação teórica vale a pena dar uma pincelada em cada um destes aspectos:

1º) O ensino da língua se fixou mais diretamente no nível produtivo, deixando os níveis prescritivo e descritivo em segundo plano. Como sabemos, a maioria das metodologias utilizadas ao longo da formação do aluno tem insistido em demasia nesses aspectos, numa atitude metalingüística de reflexão sobre a língua, em detrimento da manipulação direta da "linguagem-objeto" pelo aluno. Além de não terem logrado sucesso em termos de aprendizagem, tais metodologias parecem, ao contrário, inibir ainda mais a capacidade de expressão dos indivíduos. Daí a escolha de um *sistema de oficina de trabalho*, em que o aluno tivesse oportunidade de aprender fazendo. A idéia era trabalhar *com* o aluno (ao invés de trabalhar *pelo* aluno), em situações pedagogicamente preparadas para recuperar seu nível operatório, especialmente no manejo da leitura e da escrita.

Procurei montar meus cursos sobre *tarefas* a serem desenvolvidas em sala de aula. Tais tarefas consistiam em propostas variadas, provocadoras e percebidas pelos alunos como significativas. Nas primeiras tentativas, que visavam a reativar a percepção e o raciocínio, cheguei a utilizar objetos e situações concretas, no sentido real da palavra. Depois percebi que através da leitura poderia mobilizar a percepção da mesma forma, avançando mais rapidamente.

2º) Se aceitamos a redação como sendo um processo não apenas lingüístico, mas que envolve aportes psicológicos, lógico-lingüísticos, semânticos, além dos estritamente lingüísticos, parece evidente que o ensino da redação também não pode se ater, exclusivamente, ao plano lingüístico. Ora, se "redigir é uma habilidade de síntese, oriunda de dupla fonte: interior (idéias, sensibilidade) e exterior (gramática normativa)" (5), a redação não pode ser ensinada por um método único, sob pena de correr "o risco de ser ineficaz, precisamente com aqueles alunos para quem o ensino é indispensável e não um simples apoio à sua habilidade multiforme". (6)

3º) É preciso ter em mente que "o processo de comunicação lingüística envolve o ir-se reciprocamente das estruturas profundas às manifestacionais (no compor) e das manifestacionais às profundas (na leitura)" (7), havendo evidência de que a leitura e a escrita não só podem, como devem ser ensinadas juntas.

Deste modo, meu trabalho se desenvolveu num movimento contínuo de ir-e-vir da leitura à composição e vice-versa enfocando a cada momento um aspecto em particular.

O trabalho consistiu em procurar simplificar e variar minha *gem como meio de ensino* (e não como objeto de ensino). Constatei como uma mudança na linguagem didática pode mobilizar a ação discente.

O trabalho consistiu em procurar simplificar e variar minha linguagem, permitindo uma maior mediação do pensamento. O que, de nenhum modo, significou relaxar o padrão lingüístico. Poderia exemplificar concretamente essa atitude com os roteiros elaborados para orientar a abordagem de textos ou livros. Ali procurei revitalizar a linguagem didática, dizendo de modo mais atraente, tentando mexer com o aluno, reativando sua experiência prévia (*) face à situação expressa na leitura,

(*) Reativar a experiência prévia do aluno constitui um dos movimentos da **Metodologia da Compreensão Existencial**, de autoria de PINTO, Leonel C., com especial utilidade no ensino da Redação.

fazendo-o transitar de dentro para fora e de fora para dentro do texto.

As orientações didáticas contidas nos enunciados de trabalhos ou nas propostas de sala-de-aula, ou até mesmo em textos de apoio se reduziram ao essencial, dizendo de modo variado e vivo.

As perguntas formuladas, por sua vez, foram muito mais perguntas do tipo *pergunta divergente*, do que perguntas que convergem para uma resposta certa e convencional. É preciso ter em mente que nossa meta era ajudar o aluno a pensar, a usar sua experiência e imaginação. Para tanto, convinha inverter a perspectiva. Tentei, assim, formular perguntas que levassem o aluno a atualizar seu potencial, ao invés de apenas falar sobre o texto. Outro modo de exercitar o questionamento foi pedir aos alunos que provocassem o texto com perguntas, refletindo em seguida, sobre sua formulação.

Poderia dizer ainda que o procedimento aparentemente simples, de levar os participantes a assumirem uma atitude lúdica, vivencial, diante da leitura, funcionou muito bem *como pretexto de redação*. E para isso repito, foi importante o modo de formular essas *questões-geradoras*.

4. AS SITUAÇÕES PROPOSTAS

Resultantes da metodologia e postura docente adotadas, as situações propostas identificam-se com os exercícios utilizados na experiência ora relatada. *Envolvem duas linhas de treinamento básicas: 1 — uma intervenção no processo gerador das idéias e 2) a formação de atitudes de correção falada ou escrita.*

A partir dos estudos de Piaget sobre pensamento e linguagem, podemos inferir que o ensino da linguagem deveria sempre mobilizar o pensamento. Ou ainda, que para usar a linguagem de modo reflexivo, a ordem natural deveria ser trabalhar primeiro o pensamento e depois a linguagem.

Não adianta tentar recuperar a escrita, se a fala é ruim. É preciso intervir na própria fonte das imagens, nos esquemas subjacentes à fala. Assim, tentei, inicialmente, provocar as bases, para então trabalhar com a linguagem emergente.

Entre as abordagens utilizadas neste nível do treinamento, merecem destaque:

1.1. O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO E DO RACIOCÍNIO, usado para ampliar a fluência de idéias e a sensibilidade.

Treinei os alunos em relação ao *USO DOS SENTIDOS* (8), como fonte de inspiração, como receptor de estímulos e emissor de imagens para descrever: procurei incrementar sua percepção através do contacto direto com objetos, pessoas, situações, contextos lingüísticos e extralingüísticos.

Com este treinamento percepto-sensitivo não se pretendeu ensinar o aluno a perceber, mas levá-lo a se dar conta do que percebia, de modo a enriquecer seu equipamento associativo, a processar suas experiências, idéias, impressões, observações, transformando-as em expressão.

Os exercícios deste tipo foram concentrados mais na primeira etapa do curso, de modo gradual, partindo do mais simples para o mais complexo, da observação direta para a indireta. Neste caso estavam os textos, evocando situações, através da ótica do autor. Num estágio posterior, em Língua Portuguesa II, atingiam uma maior verticalidade, passando da prosa para a poesia, do denotativo para o conotativo.

Em função do número de alunos, além do trabalho individual, foram utilizadas atividades de pequeno e grande grupo, o que contribuiu para diversificar e ampliar o ponto de vista individual, na medida em que se procurou discutir as contradições percebidas.

1.2. A DRAMATIZAÇÃO também foi um recurso a mais para liberar a expressão, para levar o aluno a se manifestar. Na área da linguagem tem diferentes aplicações: seja como oportunidade de desenvolver a expressão oral, seja para perceber concretamente as diferenças entre o falado e o escrito ou entre os diferentes níveis de linguagem, seja, enfim, para exercitar o ato de se dar conta da própria linguagem, quando o aluno tenta perceber sua voz, enquanto dramatiza.

Como atividade criativa cheguei a propor, por exemplo, a adaptação de contos lidos. A propósito, lembro-me perfeitamente, quando trabalhávamos com o livro *Os Doze Parafusos*, do cearense Moreira Campos (9). O envolvimento foi tamanho, que os alunos chegaram a montar pequenas peças, encenando os contos no Teatro Universitário da UFC, ao final das atividades letivas do primeiro semestre de 1978.

Nesses trabalhos ficou claro como a linguagem expõe o ser, manifestando-o ou encobrindo-o, como acontece quando os alunos falam, falam e nada conseguem especificar. Em al-

guns casos, a oportunidade de verbalizar mais através da dramatização, chegou a ser decisiva. Posso registrar o clima positivo instaurado em sala-de-aula depois dessa atividade, o que me levou a perceber que essa inibição para comunicar é como um estado inicial de possibilidades, que pode ser transformado com ajuda adequada.

Passo agora a relatar *algumas técnicas utilizadas para formar atitudes de correção falada ou escrita*, enfatizando que o trabalho da correção gramatical é mais viável a partir de alguma modificação ocorrida na matriz das idéias e na estrutura psicológica do aluno.

Neste nível do treinamento fiz uso de exercícios com ênfase na repetição variada e na imitação de modelos.

2. EXERCÍCIOS ENVOLVENDO REPETIÇÃO VARIADA

Têm como base a flexibilidade no uso da língua e levam a aprender como estruturar e organizar ao seu próprio modo. Algumas possibilidades exploradas na experiência foram:

2.1. *A reestruturação de textos produzidos pelos alunos*

A partir da leitura silenciosa ou em voz alta, procurando o sentido, treinei uma espécie de "desdobramento", ou seja, o aluno tentava sair do que escrevera, para se colocar na situação de leitor, em busca do significado, tal como estava expresso. Ao desfazerem o texto, os alunos tiveram oportunidade de perceber que o processo de armar, de fazer pode ser mais importante que o produto acabado. Na prática, sabemos que, geralmente, ocorre o inverso e o ensino do processo permanece esquecido diante da obsessão de "cumprir o programa."

O esquema seguido nessa atividade foi o de mimeografar redações dos alunos para serem trabalhadas em sala-de-aula e de orientá-los no sentido de que iríamos trabalhar *com* os textos, não estando em questão o autor dos textos.

Vale observar que esta tarefa coletiva em cima de um trabalho individual é uma das saídas viáveis para ensinar a redigir em classes numerosas.

2.2. *O comentário de redações ou de trechos de redações copiados no quadro* é uma variante dessa atividade, que possibilita também uma correção por amostragem, permitindo que todos os alunos tenham seus textos comentados em classe alguma vez.

Nos casos em que o pensamento está por demais obscuro, pede-se aos alunos que isolem as unidades de sentido principais, para, então, transitar da forma à idéia e vice-versa. Com este exercício pode-se perceber, claramente, como nem sempre o que está expresso no papel corresponde ao que se pensa ter escrito. Leva também a estruturas de linguagem mais profundas, deixando os participantes perplexos quanto à ambigüidade dos enunciados. Por outro lado, revela como pensamentos tão ricos ficam mutilados pelo uso de estruturas lingüísticas inadequadas, como se a mente trabalhasse num ritmo que as palavras não pudessem acompanhar, isto é, o pensamento indo adiante da linguagem.

2.3. *A reescritura de enunciados é mais uma variante possível. Consiste em listas de exercícios extraídos de trechos de composições da classe, a serem reescritos de modo a se tornarem mais claros e expressivos, mais harmônicos, sintéticos, detalhados etc.*

2.4. *Os exercícios de estruturação lógica de períodos também podem ser enquadrados nesta categoria. No caso, são fornecidos dois ou vários enunciados para serem convertidos em períodos compostos, ou encadeados num discurso, fazendo uso de diferentes estruturas, ou ainda, estabelecendo restrições de determinadas formas, para forçar mais o aluno a usar certas estruturas.*

3. EXERCÍCIOS ENVOLVENDO IMITAÇÃO DE MODELOS

Guardando semelhança com alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras embasados em princípios do estruturalismo lingüístico, leva o aluno a exercitar os padrões da língua, empregando o processo analógico de comparar estruturas.

3.1. *Os exercícios estruturais com base num modelo dado foram os mais eficazes. Pude observar que os alunos reagem muito bem a exercícios assim diretos, que procuram simplificar o aprendizado.*

Descobrimo a gramática de modo gradual, ao fim de cada uma dessas séries, os alunos já têm condições de tentar explicitar as regras gramaticais em jogo no exercício. Apenas no caso de maiores dificuldades procuro apoiar a aprendizagem, remetendo-as à alguma leitura teórica.

4. A LEITURA PROPOSITADA (*)

Trata-se de ler um texto qualquer com um propósito definido. Pode ser utilizada tanto para o apoio teórico de um assunto específico, como para a compreensão de textos, no caso, envolvendo um trabalho direto sobre a linguagem.

5. A LEITURA JUSTIFICADA (*)

Consiste em ler um texto, a fim de justificar algum princípio estudado. Pode ter como base um roteiro para estudo de texto, a ser respondido individualmente e depois discutido em grupo, permitindo a troca de impressões e uma fixação maior da aprendizagem.

Outras tentativas diferentes constaram da experiência, dependendo, inclusive, da motivação ou necessidade especial de cada turma. No afã de ampliar o nível de expressão dos alunos, recorri aos mais diversos materiais, não hesitando mesmo em fazer uso de livros catalogados como de ensino médico, se fosse o caso. Afinal, "antes tarde do que nunca."

6. OS RESULTADOS ALCANÇADOS

Para dar uma idéia de alguns resultados obtidos no ensino da linguagem através deste enfoque processual, valho-me de depoimentos dos próprios alunos, extraídos de apreciações livres realizadas ao final dos diferentes cursos que assumi entre 77 e 82.

Adianto que em nenhuma dessas turmas houve críticas que justificassem a retomada do sistema tradicional.

Outra constatação foi a de que a atitude docente assumida passou, de algum modo para o aluno, levando-o a também questionar suas atitudes de aprendiz.

Seguem alguns depoimentos indiciadores do tipo de mudanças ocorridas:

— ... "Gostaria que meus professores tivessem estimulado essa tarefa, quando a minha mente não estava acostumada a receber coisas prontas." (77/02)

(*) As expressões "leitura propositada" e "leitura justificada" foram tomadas por empréstimo a PINTO, em artigo citado na referência bibliográfica número 6, dada a sua funcionalidade.

— ... “Gostaria que você, lúta, ficasse certa, que o que mais desenvolve o raciocínio são as situações embaraçosas, que achamos difícil começar. E, realmente, isto nos foi aplicado com resultado bastante positivo.”

— ... “Durante todo meu período estudantil, eu nunca havia pensado em redigir sobre um tema. Sempre me preocupando apenas com a gramática, ia estudando o português apenas decorando verbos, pronomes, substantivos etc. Foi na UFC, precisamente no Português I, que adquiri versatilidade no ato de escrever. Acho que estou em condições de redigir sobre qualquer tema. Agora sinto-me desinibido para escrever.

Quero destacar também a participação do monitor, que me acordou para detalhes que antes eu não percebia, contribuindo, assim, para um melhor rendimento”. (79/01)

— ... “Realmente, acredito que a mais importante das atividades foi a própria atividade. Escrever e escrever mais, escrever mesmo sem refletir, escrever o que lhe vem, uma multidão de palavras numa corrente azul. E quanto mais se escreve, mais se quer escrever...”

O melhor resultado apresentado na turma, creio que se deva a essa dinâmica, a essa constância no escrever. Pena que seja apenas um semestre, no risco de novamente enferrujarem as ‘engrenagens’ ” (77/02)

— ... “Gostei muito de ter feito essa disciplina da forma como ela foi ministrada. Achei interessante ‘brincar’ de perceber o mundo, os objetos, as pessoas... Adorei criar estórias, personagens, situações.” (77/02)

— ... “Aprendemos a organizar o pensamento antes de escrevermos, aprendemos até a nos ‘soltar’ mais na sala-de-aula, isto é, falar expondo nossas idéias, aprendendo a dizer de outra maneira alguma coisa e a colocar no papel, de maneira lógica, o que nos vem à cabeça.” (82/01)

— ... “Aqui tomei consciência de que não devemos fazer afirmativas das quais não temos certeza.” (82/01)

— ... “Aprendi a perceber melhor as coisas, como também as pessoas. Aprendi também a falar melhor, a me expressar com mais clareza. Sou capaz também de fazer muito mais coisas...” (77/02)

— ... “Depois desse pequeno curso de português, meu gosto pela leitura aumentou...” (77/02)

— ... “Com relação ao que aprendi e o que sou capaz de fazer, o principal foi o senso crítico que desenvolvi muito durante este curso.” (77/02)

— ... “Agora eu me sinto mais livre, menos limitado que outrora para me comunicar.” (77/02)

— ... “O curso serviu-me para descobrir uma nova maneira de usar minha ‘máquina de pensar’. O fato de anotar todas as observações sobre algo e depois procurar organizá-las e escrevê-las de uma forma mais elegante, ajudou-me inclusive no emprego, onde aplico as observações de classe quando preparo relatórios de vendas e de viagens.” (77/02)

— ... “Com relação à metodologia, achei que o ponto crucial de todo o curso foi a falta de opressão, fazendo com que eu me sentisse muito mais responsável por mim mesmo.” (77/02)

— ... “Sei que aprendi bastante, sinto agora mais facilidade em me expressar. Já sou capaz de usar a gramática com mais segurança em minhas redações.” (79/01)

— ... “Neste curso aprendi muito, até na forma didática de como ser professora, de como escrever e voltar atrás para analisar, sem violar o meu pensamento.” (78/01)

— ... “Antes de fazer este curso, ou mesmo no começo dele, quando eu entrava na sala-de-aula já era com medo que a professora mandasse fazer redação ou falar em voz alta para a turma. Já no meio do curso, eu não sentia mais medo de entrar na sala, ao contrário, dava o maior valor quando a lúta entrava com aqueles exercícios e com aqueles debates sobre algum trabalho que havia passado.

Para mim o curso foi ótimo, aprendi muita coisa que não sabia, e quanto à minha timidez, sumiu por completo quando dramatizei o conto ‘O Mestre’ ”... (79/01)

— ... “Com o passar do tempo me envolvi completamente nesse novo modelo de aula e passei a gostar e senti que era mais proveitoso do que ficar o semestre inteiro sentada diante do professor a copiar coisas que em qualquer livro tem, a ouvi-lo falar de suas experiências, vendo-o a cada dia roubar as chances dos alunos crescerem, vivendo as experiências sem a participação da turma.

Quando eu falo que aproveitei bem essa cadeira, não estou mentindo, porque as situações que me foram dadas aqui, me levaram a crescer, a desenvolver, a capacidade de mostrar meu ponto de vista, escrevendo. Isso me ajudou bastante. Até nas outras disciplinas, em que as provas eram subjetivas, eu melhorei muito, à medida que eu me entrosava com Língua Portuguesa. E agora não sinto medo quando sei que vou fazer uma prova subjetiva.

Também desenvolvi a capacidade de falar e já me sinto capaz de enfrentar palestras, que antes eu fugia só de ouvir falar nelas." (77/02)

— ... "Parando agora e olhando o semestre que passou, procurando comparar o que sabia com o que eu sei agora, realmente não encontro mais quantidade de saber. Mas, sou justa em dizer que me deparei com melhor qualidade.

As orientações que tive com a ajuda da professora e com a leitura do 'Oficina do Pensar' mudaram minha atitude de leitora. Está bem gravado no meu comportamento ante qualquer leitura, um grupo de atitudes que aprendi a assumir e valorizar neste semestre. Entre estas atitudes destaca-se a de aprender a PERCEBER, que me ajudou, inclusive, em minha vida total." (77/02)

— ... "Para mim foi muito válido este sistema de aprender através de exercícios. Este método nos leva a pensar, raciocinar e é isto que torna o curso no seu todo difícil. Nós não estávamos acostumados com esse tipo de estudo. Durante o semestre eu senti uma série de dificuldades, principalmente no começo. Depois vi que estava melhorando e fui me adaptando ao método. Achei muito válido também o treinamento com os monitores. (77/02)

7. COMENTÁRIO FINAL

Em razão do pouco tempo disponível para o relato desta experiência, tive que reduzi-la ao essencial, talvez correndo o risco de ter omitido algum aspecto. Justamente por isso, não poderia encerrar o trabalho, sem dizer da consciência que tenho de suas limitações.

As dificuldades são de vários níveis. Desde a execução em sala de aula, com professores voltados para o processo e não apenas para a transmissão de conteúdos, até os critérios valorativos vigentes na universidade, segundo os quais o Ciclo Básico é considerado perda de tempo, assim como os problemas diretamente ligados ao ensino são relegados a segundo plano. Citaria, ainda, a dificuldade de manter uma proposta interdisciplinar e a questão da descontinuidade na Graduação.

Assim, gradativamente, o projeto foi sendo desativado, como outras propostas de mudança centradas apenas no compromisso, nem sempre duradouro, das pessoas envolvidas.

À medida que o trabalho foi se desenvolvendo pude perceber também como trabalhar as insuficiências do ensino básico e de segundo grau pode ser uma tarefa sem fim. Significa, talvez, resgatar toda uma experiência de ensino mal sucedida. Significa, quem sabe, levar o aluno a enxergar a realidade, a partir de suas próprias limitações. Valeria indagar a quem interessaria prosseguir nesse caminho espinhoso.

Penso que interessa aos que, como nós, acreditamos que vale a pena tentar, ainda que seja preciso colocar muita coisa "entre parênteses". Trata-se de aproveitar o tempo e o espaço existentes para a concretização de propostas realmente educativas, seja no 1º Ciclo, seja na Graduação, seja enfim, em qualquer instância de educação formal. Está em jogo a autonomia da escola como instituição e ela se define, também, por meio de nossa prática.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, que estabelece normas complementares à Lei 5540, de 28/11/68 e dá outras providências.
2. CASTRO, Amélia Domingues, "O Ensino da Linguagem e a Linguagem do Ensino", in **Piaget e a Didática**, S. Paulo, Saraiva, 1974, p. 79.
3. PIAGET, Jean & INHELDER, Barbel, De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent, Paris, PUF, 1955, in **CASTRO**, op. cit. p. 79.
4. PERLS, Frederick S. & LEVITSKY Abraham. "As Regras e os Jogos em Gestalt-Terapia", in **Gestalt-Terapia — Teoria, Técnicas e Aplicações**; organizado por FAGAN, Joen e SHEPHRED, Irma Lee, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1977.
5. PINTO, Leonel C., "Para uma psicologia do ensino da redação", **Educação em Debate**, Fortaleza, 1, (1); 2, 118. 1978.
6. PINTO, op. cit. p. 95.
7. OFICINA DO PENSAR: uma experiência metodológica de ensino de redação na UFC, Comunicação realizada na Terceira Jornada de Estudos Lingüísticos, promovida pela GELNE (Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste), Natal, novembro de 1978.
8. PINTO, op. cit. p. 77 ("Método dos Sentidos, método para alterar idéias a curto prazo está descrito neste artigo.")
9. CAMPOS, Moreira, **Os Doze Parafusos** (Contos), S. Paulo, Cultrix, 1978.