

**unes**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO  
CLARO**



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
(Linguagem – Experiência – Memória - Formação)**

---

**LITERATURA CLÁSSICA E PRÁTICAS ARTÍSTICAS: NARRATIVAS E  
ESTUDOS DE UMA PROFESSORA ACERCA DA FORMAÇÃO DO LEITOR  
ADOLESCENTE**

**LARA JATKOSKE LAZO**

**Agosto - 2018**



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
( Linguagem – Experiência – Memória - Formação)**

---

**LITERATURA CLÁSSICA E PRÁTICAS ARTÍSTICAS: NARRATIVAS E  
ESTUDOS DE UMA PROFESSORA ACERCA DA FORMAÇÃO DO LEITOR  
ADOLESCENTE**

**LARA JATKOSKE LAZO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

**Agosto - 2018**

L4311 Lazo, Lara Jatkoske  
Literatura Clássica e Práticas Artísticas : Narrativas e  
Estudos de uma Professora acerca da Formação do Leitor  
Adolescente / Lara Jatkoske Lazo. -- Rio Claro, 2018  
238 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientadora: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

1. Literatura Clássica. 2. Formação do aluno leitor  
adolescente. 3. Leitura, escrita e arte. 4. Práticas artísticas. 5.  
Estilo e linguagem. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do  
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Literatura clássica e práticas artísticas: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente

**AUTORA: LARA JATKOSKE LAZO**

**ORIENTADORA: MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. JOAO BATISTA TOLEDO PRADO  
Departamento de Linguística / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP



Profa. Dra. ELIANE APARECIDA BACOCINA  
Área de Educação / Pedagogia / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Boituva / SP

Rio Claro, 27 de agosto de 2018

Dedico esta dissertação ao mundo da Literatura Clássica, “espaço” em que se pode criar e viver intensa e subjetivamente. Não há como fazer uma dedicação à Literatura Clássica, sem simultaneamente a fazer aos meus pais, cujas existências e união me geraram e cuja contribuição afetiva e educativa me permitiram acessar o mundo subjetivo e encantado da contação de histórias e da leitura. Sem eles, nada seria ou teria valido a pena. Cada um ao seu modo, um exemplo de vida e dedicação aos ideais; uma mãe sonhadora e um pai prático, ambos importantes em seus modos de ser, cada um, um pedaço de mim.

Também, aos meus irmãos, Samanta, Matheus e Lizie, e ao meu Marcio, meu "Galba", que, por anos, incentivaram-me ao retorno aos estudos e à continuação deles, proporcionando-me momentos de discussão, conhecimento e inspiração. À cigana Olinda, senhora octogenária, que foi a parte verdadeira de um mito em minha vida e hoje está espalhada nas estrelas. À minha grande amiga Maria Fernanda Laurito, com quem troco conhecimentos e experiências inesquecíveis. À minha tia Armindá, por ser presente em minha vida. Aos bichinhos de estimação, que estiveram comigo colorindo muitos momentos de estudo.

Dedico-a, ainda, aos meus alunos e ex-alunos, à Coordenadora pedagógica da escola onde trabalho, Catia Fernanda Biafore, à professora Bruna Gomes Rossin, e às pessoas que cruzaram o meu caminho, que me possibilitaram chegar até aqui, e aos mistérios da existência, a Deus, ou ao que chamamos de Destino ou Energia Primordial, que me permitiram estar neste mundo e realizar este trabalho, neste ínfimo segundo na linha infinita do tempo.

Ainda, uma dedicação especial à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, que me abriu as portas da pesquisa, a todos os meus ex-professores, principalmente aos Prof. Dr. Paulo Martins, Prof. Dr Alceu Dias Lima e Prof. Dr. João Batista Toledo Prado, que me levaram a um contato mais profundo com o mundo da cultura clássica (Língua Latina e literatura); ao grupo de estudos Laboratório Escriarte, dirigido pela minha orientadora, espaço possibilitador de muitos estudos, questionamentos, invenções e fruição e à Unesp, espaço possibilitador dos estudos.

**AGRADECIMENTOS, NUM TOM FRANCÊS, EM HOMENAGEM À OBRA DE  
VICTOR HUGO, “OS MISERÁVEIS”**

AGRADEÇO ÀQUELES QUE NUM PASSADO LONGÍNQUO ESCREVERAM DOS  
DEUSES,  
SOBRE O BELO E O SONHO DO IDEAL;  
QUE DA ARGILA, DERAM FORMAS À ARTE IMORTAL,  
QUE DA IMAGEM DE UMA CAVERNA, FIZERAM NOTAR, NA ESPLENDOROSA LUZ,  
A CISMA EM MANCHA ESCURA DA FORMA DO PRÓPRIO HOMEM  
QUE TOMOU CONSCIÊNCIA DE SI, AO PERCEBER SUA FACE.  
LITERATURA POSSIBILITADORA E CRIADORA DO MUNDO...  
LIBERDADE.

AGRADEÇO ÀQUELES QUE NO PRESENTE ME POSSIBILITARAM EXISTIR,  
SOBRE ESTE SEGUNDO ÍNFIMO DO UNIVERSO;  
QUE ME DERAM ASAS PARA SER FELIZ,  
QUE ME TORNARAM AÇÃO, VONTADE E CONSCIÊNCIA MOMENTÂNEAS;  
NA DUALIDADE MATEMÁTICA E INDISPENSÁVEL, PROSSEGUIR,  
DA LINGUAGEM UNIVERSAL: A MÚSICA, O VERSO, A LIBERDADE,  
LITERATURAS MUSICAIS CRIADORAS DO MUNDO...  
IGUALDADE.

AGRADEÇO À INVENTIVA NATUREZA O AQUI E AGORA,  
À MINHA FAMÍLIA, À UNIVERSIDADE,  
AOS MEUS PROFESSORES E ORIENTADORA,  
AO ESCRIARTE, AMIGOS E COLEGAS,  
ÀS MINHAS LEMBRANÇAS E AOS LIVROS,  
QUE DA SUBLIME AURORA AO POÉTICO PÔR DO SOL,  
FIZERAM-ME UNIÃO NO TODO UNIVERSAL,  
UM EU A TANTOS NÓS: HIC ET NUNC, HUMANIDADE...  
FRATERNIDADE.

Com águas fluviais embrandecida,  
Dela, o filho de Jápeto afeiçoa  
Organiza porções, e as assemelha  
Aos entes imortais, que regem tudo.  
As outras criaturas debruçadas  
Olhando a Terra estão; porém ao homem  
O Factor conferiu sublime rosto,  
Erguido para o céu, lhe deu que olhasse.  
(OVÍDIO, 2000, I, v. 83 – 88)

## RESUMO

A presente dissertação traz observações e elaborações teóricas da experiência de uma professora com a Literatura Clássica. Apresenta reflexões sobre a interseção entre leitura, escrita e práticas artísticas na formação e constituição do espaço subjetivo fronteiro entre essas práticas, na formação do aluno adolescente leitor. De abordagem qualitativa, apresenta-se como uma pesquisa narrativa e autobiográfica (ARFUCH, 2002). A professora parte de observações ao longo de alguns anos de experiências realizadas em uma escola pública agrícola de período integral de um município de São Paulo. Das colocações discursivas, “Amo ler” e “Odeio ler”, identificam-se três tipos de leitores: o que ama, o que odeia ler e o indiferente; dois níveis de leitura: o narrativo (“Tempo Relativo”) e o atemporal (“Tempo Absoluto”), que se interligam pela “Ponte de Einstein-Rosen”, processo pelo qual se dá a diluição e reconstituição do eu no ato de ler. Outras elaborações teóricas, que possibilitam outras relações do aluno com o ato de ler, também foram desenvolvidas. O’Sullivan et al., (2015) e Calvino (2007) embasam o porquê da proposta da Literatura Clássica. E a partir das ideias de Barthes (1987) e Proust (2003), observou-se que, e como, os espaços físico e psicológico influenciam o “espaço psicológico” da leitura. No âmbito artístico, com Chekhov (2015), na representação teatral, e Vigotski ([1999?]), na valorização do social, as práticas artísticas tornaram o contexto de ler um ambiente criativo de liberdade, de releitura e recriação da literatura e de si, em que a construção dialógica polifônica (BAKHTIN, 2015) assumiu destaque e potência. A pesquisa identificou elementos cognitivos, psicológicos, sociais e concretos importantes no processo de formação de alunos leitores adolescentes, e constatou a importância e a efetivação da leitura coletiva de clássicos na escola pública em que foi experimentada, a sua não efetivação nas práticas individuais e a importância das atividades artísticas no processo de ler. Valorizou-se a experiência do discurso num espaço enunciativo criativo.

**Palavras-chave:** Literatura Clássica. Formação do aluno leitor adolescente. Leitura, escrita e arte. Práticas artísticas. Estilo e linguagem.



## ABSTRACT

The present dissertation brings one teacher's theoretical observations and elaborations from experiencing Classic Literature. It is a compilation of reflections on the co-interactions among practices of reading, writing and artistic tasks, as well on their influence on adolescent-student-reader's formation and constitution. Findings, obtained from qualitative approach, are presented as a narrative and autobiographical research (ARFUCH, 2002). Observations were conducted, experiences gathered over several years at a public agricultural school in Sao Paulo city (Brazil). Based on statement positions: "I love to read" and "I hate read", three types of readers were identified: "loves reading", "hates reading" and "indifferent". Adjacently defined two levels of reading: the narrative -"Relative Time" and the timeless and continuous time -"Absolute Time", which are interconnected by an "Einstein-Rosen Bridge". This is a process by which the "I" is diluted and reconstituted in the act of reading. Other theoretical elaborations that enabled other student relations with the act of reading were also developed. O'Sullivan et al. (2015) e Calvino (2007) substantiate the proposal of Classical Literature reasoning. Barthes (1987) and Proust (2003) ideas supported observations of physical and psychological spaces influence on the reading "psychological space". Chekhov (2015)'s theatrical performance along with Vygotsky ([1999?])'s social valorization transformed the context of reading in a creative environment of freedom, of re-reading and re-creation of the "literature" and "self". In this context the polyphonic dialogic construction (BAKHTIN, 2015) got emphasis and power. This research project identified important cognitive, psychological, social and concrete elements in the process of training adolescent students. It was verified the importance and the effectiveness of the collective reading of classics in the public school where the observation was conducted. Classics individual reading failed to deliver effectiveness reinforcing the importance of artistic activities in the reading process. Discourse experience was valued in a creative enunciate space, making representation also a reinvention.

**Keywords:** Classical Literature. Formation of the adolescent-student-reader's. Reading, writing and art. Artistic practices. Style and language.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>TE</b>	Classe ou Turma Experiência
<b>LC</b>	Literatura Clássica
<b>LNC</b>	Literatura não clássica
<b>ELP</b>	Estilo Literário Pessoal
<b>TR</b>	Tempo Relativo de Albert Einstein
<b>TA</b>	Tempo Absoluto de Isaac Newton
<b>PER</b>	Ponte de Einstein-Rosen

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1: POR QUE LER AS PRÁTICAS? A CONSTITUIÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO</b> .....	<b>16</b>
1.1 <b>Leitura individual de obras</b> .....	<b>27</b>
1.2 <b>Leitura coletiva</b> .....	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO 2: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA. PERCURSOS DE SUBJETIVIDADE E REFLEXIVOS</b> .....	<b>30</b>
2.1 <b>Caminhos de uma leitora</b> .....	<b>31</b>
2.2 <b>Aqui vai a minha história</b> .....	<b>31</b>
2.2.1 <i>Reflexões sobre a pesquisa de humanidades</i> .....	<b>38</b>
2.3 <b>Um ensaio sobre a pesquisa e a vida: os limites entre realidade e ficção, um desafio à pesquisa</b> .....	<b>41</b>
2.4 <b>Não, sem antes, outro retorno pela memória</b> .....	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO 3: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA</b> .....	<b>50</b>
3.1 <b>Primeiras Observações das experiências de leitura: Amar E Odiar Na Constituição Discursiva Do Leitor</b> .....	<b>51</b>
3.2 <b>Os Níveis da Leitura e um Possível Caracterizador dos Clássicos: Teorias do Tempo</b> .....	<b>60</b>
3.3 <b>Narrativas e Análise de Leituras dos Contos de Clarice Lispector na Turma Experiência - TE</b> .....	<b>64</b>
3.3.1 <i>Leituras de Clarice Lispector. Práticas que se constroem</i> .....	<b>65</b>
3.3.2 <i>Poesia clássica latina de Quinto Horácio Flaco, Públio Vergílio Maro e Públio Ovídio Naso. Outras práticas</i> .....	<b>71</b>
3.3.3 <i>Outras Narrativas de Experiências de Leitura de Clássicos. Ainda outras práticas</i> ....	<b>77</b>
3.3.4 <i>Da obra “Os Miseráveis” de Victor Hugo. Leituras, Práticas e Sonhos</i> .....	<b>83</b>
<b>CAPÍTULO 4: DA LEITURA E FORMAÇÃO DO ALUNO ADOLESCENTE LEITOR. PERCURSOS PELA LITERATURA CLÁSSICA</b> .....	<b>95</b>
4.1 <b>Das Práticas que se Inventam</b> .....	<b>100</b>
4.2 <b>A Literatura Clássica e o eu duplo residual do leitor/autor</b> .....	<b>107</b>

4.2.1 <i>Dos Clássicos da Leitura Experiência</i> .....	114
4.2.2 <i>O Clássico para uns e para outros</i> .....	143
4.2.2.1 <u>Um adendo: a Literatura Clássica Antiga</u> .....	145
4.2.2.2 <i>A Literatura Clássica num Eixo de Historicidade, com Práticas Escritas e Artísticas</i> .....	148
<b>CAPÍTULO 5: SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO SUBJETIVO</b> .....	<b>157</b>
<b>5.1 Arte, Estilo e Processo Dialógico: Aportes para a Leitura</b> .....	<b>157</b>
<b>5.2 Das Observações com as Práticas de Leitura</b> .....	<b>162</b>
<b>5.3 A Subjetividade no Espaço entre o Ler, o Escrever e o Fazer Arte</b> .....	<b>165</b>
<b>5.4 A Escrita a partir da Leitura de Clássicos</b> .....	<b>175</b>
<b>5.5 O Contexto da Leitura e Aspectos da Memória</b> .....	<b>178</b>
<b>5.6 Aspectos da Relação do Aluno com a Leitura a partir da Prática Artística</b> .....	<b>184</b>
5.6.1 <i>A prática artística na efetivação da leitura</i> .....	187
5.6.2 <i>Outras Observações</i> .....	200
<b>5.7 Aspectos que diferenciam a leitura de um clássico de um não clássico na prática escolar, na constituição do leitor adolescente</b> .....	<b>206</b>
<b>5.8 A dificuldade do aluno adolescente na leitura dos clássicos</b> .....	<b>209</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>217</b>
<b>6.1 Problemas Surgidos para a Realização da Pesquisa</b> .....	<b>224</b>
<b>6.2 Do meu Incômodo com o Aluno Indiferente à Leitura</b> .....	<b>225</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>230</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	<b>237</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz o estudo do acompanhamento da experiência da leitura de literatura clássica (LC) na escola pública, que se configura pelas atividades de leitura, escrita e práticas artísticas na composição e formação do espaço subjetivo “inter”, fronteiro entre essas práticas, na formação do aluno leitor, tendo como eixo articulador a experiência de professora. O intuito é analisar o ato de ler mais próximo do que seria o viver uma experiência, esta, segundo as ideias de Larrosa (2004) e de Novaski (1988, p. 25-30). Tendo como público-alvo os alunos regulares do Ensino Fundamental II, o estudo foi desenvolvido a partir das observações, apontamentos e análises da própria experiência profissional da pesquisadora, enquanto professora de Língua Portuguesa, do ano de 2010 ao término de 2017, com turmas do 7º ao 9º anos, com idade adolescente entre 12 e 16 anos, numa escola municipal agrícola de período integral do interior de São Paulo. A escolha do público-alvo se deve ao entendimento de que os adolescentes entram em um estágio de formação de conceitos, como vemos pelas palavras de Vigotsky (2001, p. 228), “só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto”. Segundo o psicólogo russo, a aplicação do conceito, pelos adolescentes, dá-se em situações concretas, porque lhes orientam mais facilmente os pensamentos. Situações que, envolverem ações mais concretas, disparam a elaboração do pensamento abstrato.

O olhar para a própria experiência profissional é essencial para a compreensão de como acontece a criação e o desenvolvimento da leitura no meio escolar, já que a formação humana ocorre a partir das suas relações sociais e não no isolamento dos indivíduos.

Por que a LC? Calvino (2007, p. 11) responde: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 2007, p. 15).

Além disso, a minha experiência na leitura de clássicos desde a adolescência, também foi um ponto importante de influência para a escolha da LC para as práticas de leitura, assim como a minha formação em Latim Clássico, em que pude conhecer a literatura latina clássica antiga, tão presente na escrita dos clássicos de todas as épocas e à qual, portanto, darei uma atenção especial.

Com relação ao trabalho com a linguagem visando ao social no desenvolvimento do adolescente, refiro-me à performance artística, ou prática artística, que será tomada como

ferramenta pedagógica, porém, sem perder de vista o valor em si, como expressão e forma de desenvolvimento do potencial artístico.

É imprescindível deixar claro qual a significação do termo “performance”, quando utilizado nesta dissertação.

Segundo a autora Goldberg (2012), performance ou desempenho, até o final da primeira metade do século XX, quando relacionado à arte, passou a ter o sentido de qualquer exposição pública vinculada às práticas artísticas, como o teatro, a dança, a mímica, o canto, entre outras. Após a segunda metade do século XX, passou também a significar um gênero artístico americano específico, designado Performance Arte.

Aqui, tomarei o significado de performance artística anterior à segunda metade do século XX, ou seja, como sinônimo de práticas artísticas.

A performance artística entrará com o foco de ação e interação social, pelo ponto de vista de Vigotski, segundo as palavras de Oliveira e Stoltz (2010, p.80): “A função primordial do professor é organizar o meio de modo a provocar o interesse da criança e levá-la a agir para aprender, pois é a atividade do sujeito sobre o mundo que lhe permite se apropriar do conhecimento e da cultura.” Pela performance artística, acontece o brincar de experimentar o mundo em diversas situações, com o apelo à criatividade na construção da “imitação do real”, por onde o adolescente, pelo “passar” (LARROSA BONDÍA, 2002) por essas situações, experimenta impressões e emoções de maneira que “o desenvolvimento de formas superiores de pensamento ou de comportamento é possível, portanto, no processo de internalização da cultura.” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 79). Segundo Vigotski, por Oliveira e Stoltz, há nesse processo de internalização da cultura, a transformação do processo interpessoal ao intrapessoal, do interpsicológico ao intrapsicológico.

A performance artística, portanto, é permissiva no sentido de vivência de pluralidades de situações e emoções no contexto social, que, na escola, vem privilegiada pelo estímulo de grupo, em que a afetividade (NOVASKI, 1988, p. 25 - 30) é explorada amplamente no contato inter colegas/amigos/professores, tendo o adulto (o professor) como mediador e direcionador de práticas para a aquisição e/ou desenvolvimento de conhecimentos, que atua no espaço em que a aprendizagem acontece, considerando a noção conceitual de “zona de desenvolvimento proximal (ZDP)” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 81) para o adolescente, não sendo, pois, um determinante de processos e de conhecimentos.

A performance artística possibilita um mais amplo contato com os signos linguísticos, imagéticos, sonoros, gestuais, sensíveis, entre outros, o que estimula o desenvolvimento do adolescente em sua totalidade, como Homem Complexo (MORIN, 2002), nos âmbitos cognitivo, afetivo, motor e social, com forte desenvolvimento da criatividade, o que deverá se refletir nas práticas de elaboração de textos e de leitura, vinculadas às performances artísticas. O contato com uma variedade ampla de tipos de signos de linguagem permite um amplo desenvolvimento cognitivo, ampliando a leitura de mundo.

Dentre as performances artísticas, a que mais apresenta potencial na escola, para explorar a pluralidade dos tipos de linguagens e a complexidade do ser humano, é a teatral, pela sua capacidade de abranger outros tipos de linguagem no intento de sua realização: o teatro “[...] é uma atividade artística que privilegia a interação social e a ação dos próprios sujeitos, promove o desenvolvimento da imaginação e o uso da linguagem e cria a ZDP. O teatro é uma linguagem artística que possibilita o uso da linguagem oral de forma especial.” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 81).

A arte, inclui-se a performance artística, é uma forma de conhecimento, segundo Vigotski ([1999?]), e, portanto, um acréscimo positivo a qualquer prática escolar em diversas disciplinas no trabalho do ser humano como um todo, como um “homem complexo” (MORIN, 2002).

Além do desenvolvimento cognitivo, ela está relacionada à saúde da mente, como vemos por pesquisas recentes, como, por exemplo, as de O’Sullivan et al. (2015) e Anauate (2014). Estudos mostram que, respectivamente, o envolvimento com leitura de clássicos e/ou com arte e performances artísticas estimulam positivamente partes do cérebro de pessoas com problemas mentais, resultando melhoras.

Esta pesquisa objetiva, pois, identificar e compreender processos que envolvem o desenvolvimento subjetivo do aluno adolescente leitor pela leitura de clássicos, considerando o olhar para a própria prática profissional de professora na inter-relação com os alunos em atividades de leitura na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, por anotações recuperadas que refletem sete anos de observações de modos e em momentos distintos, em uma escola agrícola pública de período integral do interior do estado de São Paulo. A partir da experiência docente e leitora, objetiva observar, compreender e descrever a influência e a prática do professor no desenvolvimento do espaço subjetivo e na forma como este acontece, constituindo-se na interseção leitura/escrita/práticas artísticas. É importante

acompanhar o desenvolvimento do sujeito do discurso nessa interseção, atentando na formação do aluno leitor pela experiência de leitura dos textos clássicos no meio escolar.

Portanto, nesta pesquisa, optei pela observação do desenvolvimento da leitura de clássicos na prática em si e na sua releitura vinculada a performances artísticas, considerando a valorização da experiência como transformação pelo sentido, pela vivência (LARROSA BONDÍA, 2002) e pelo conhecimento a partir do social (VIGOSTKI, 2001), da relação alunos/professor e do desenvolvimento integral do ser humano (MORIN, 2002).

A escolha do objeto de estudo também envolveu uma questão política. Eu não era, nem sou de elevado poder aquisitivo, e não considero, portanto, os clássicos como uma leitura das classes dominantes, classificação que me causa certa mágoa e desconforto. Acredito, sim, que nós, professores, fortalecemos o discurso de que a classe popular não pode ler clássicos, argumentando que são livros fora de sua realidade. Subverter essa visão elitista de que o “povo” não pode ler clássicos, porque não é capaz de compreendê-los (discurso que presencio entre professores), tornou-se um desafio para mim. A proposição do objeto material de leitura não deve se limitar por classe social, por mais que a sua linguagem esteja atrelada a um determinado grupo. Deve ser livre para que tenhamos o direito de “decifrar” a sua diversidade linguística e seus efeitos. A obra escapa ao autor, ao seu tempo e classe social (BARTHES, 2004). Assim como eu sempre quis ler livros populares e também clássicos, e como todos os tipos de leitura eram capazes de me trazer algum efeito agradável ou não, então decidi que gostaria que assim fosse com os meus alunos. Normalmente buscam os livros populares, sendo que resolvi atrair a atenção em obras que nunca os atraíram, porque não estão na mídia popular. Assim, os clássicos passaram a ser o objetivo de minhas práticas coletivas de leitura.

Segundo Fuza et al. (2011, p. 479), de acordo com cada momento ideológico, as concepções de linguagem podem ser classificadas em três tipos: “Subjetivismo Idealista”, “Objetivismo Abstrato” e a “Concepção Dialógica de Linguagem”. Este trabalho se constitui a partir da terceira concepção de linguagem.

O texto, que ora apresento, organiza-se em capítulos como segue: Na **INTRODUÇÃO** apresento a pesquisa e No **CAPÍTULO 1, POR QUE LER AS PRÁTICAS? A CONSTITUIÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO**, tal pergunta orienta a constituição de um objeto de estudo. Por ele construo uma narrativa focando o **CAPÍTULO 2, A MINHA EXPERIÊNCIA LEITORA: PERCURSOS... O CAPÍTULO 3** constitui-se como **NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA**, em que faço as primeiras inserções reflexivas de



alguns textos literários. No **CAPÍTULO 4, DA LEITURA E FORMAÇÃO DO ALUNO ADOLESCENTE LEITOR, PERCURSOS PELA LITERATURA CLÁSSICA**, exercito uma teorização relacionada à Literatura Clássica. No **CAPÍTULO 5, SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO SUBJETIVO**, ensaio análises preliminares. Finalizo este texto tecendo algumas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**.

## **CAPÍTULO 1: POR QUE LER AS PRÁTICAS? A CONSTITUIÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO**

A PROPOSTA. Este trabalho propõe, pela narrativa de experiências pessoais, ensaios teóricos de minhas observações realizadas considerando a experiência leitora e docente das práticas de leitura (lenta e aprofundada) de clássicos; de sua releitura, interpretação, compreensão, reflexão pelo trabalho de escrita e reescrita (comentários, redações, etc), de fala (contar a história, comentar, discutir, expressar sensações e emoções, memórias, etc) e de práticas artísticas (teatro, mímica, dança, expressão corporal, entre outros, trabalhados em contextos diversificados), experimentadas no desenvolvimento dos conteúdos de leitura e escrita, com base na importância da leitura de obras clássicas na formação do sujeito.

Para tanto, tomo anotações e relatos pessoais de uma turma de oitavo ano, que chamarei de Turma Experiência (TE), e opto por retomar observações anotadas e ensaiar análises gerais de minhas experiências de leitura em outras turmas e anos com o intuito de acrescentar pontos que corroborem e reforcem os resultados presentes nesta dissertação, a partir da TE.

Muito antes de minha pretensão de voltar aos estudos e iniciar uma pesquisa pelo ingresso na pós-graduação, por preocupação com a modificação, renovação e o aperfeiçoamento de minha metodologia de ensino, que muitas vezes era insuficiente para os objetivos de uma professora de Língua Portuguesa, principalmente no âmbito da leitura, e, portanto, com o intuito de desenvolver uma didática diferenciada, que envolvesse mais práticas de leitura de formas não tradicionais para cativar os alunos, passei a experimentar, nos sete anos de Escola Agrícola, maneiras diferentes de realizar as práticas, atentando em observações, das quais muitas registrei para o meu próprio aperfeiçoamento, que acabaram por indicar qualidades positivas e negativas da minha atuação profissional e elementos importantes no desenvolvimento do aluno adolescente leitor. Desses registros de experiência, levantei proposições que acabaram por fomentar elaborações teóricas para a dissertação aqui presente, vindo a corroborar para o próprio estudo de minha atuação e relação na e com a TE. Tais observações, que partem inicialmente de pressupostos dialógicos, serão aqui abordadas segundo o meu ponto de vista, resultado, em constante movimento, de toda a minha constituição de sujeito e profissional. Das minhas memórias conscientes e inconscientes, nasceu o interesse pelo objeto de pesquisa aqui tratado. “Por entre o lembrado, o vivido, o

reproduzido em texto, uma narrativa foi se construindo [...]” (CAMARGO, 2008). Fui construindo uma narrativa de vida, pela qual o meu objeto de estudos foi se constituindo.

Esses registros pessoais, anteriores ao ano de 2016, segundo ano de meu ingresso na Pós-Graduação, tratavam de observações registradas sem a intencionalidade própria de um projeto de pesquisa, no entanto, tinham o propósito do olhar para a minha própria metodologia (o que sempre me preocupou) e formação, baseando-me na própria experiência de leitora, a fim de compartilhá-la, aperfeiçoá-la e ou modificá-la. Dessas observações e relatos de turmas escolares, além dos meus materiais pedagógicos, há muito material procedente de alunos que será utilizado com a devida cautela ética inerente à pesquisa. No entanto, devido à não aprovação do projeto pelo *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos*, pela argumentação de que eu não poderia pesquisar os meus próprios alunos pelo risco de coação à participação na pesquisa, as turmas escolares não serão referenciadas diretamente; apenas aparecerão tecendo a narrativa. São registros de memória e anotações pessoais, dos quais serão mencionados aspectos dialógicos gerais e comuns observados do sétimo ao nono anos.

Este estudo é de caráter qualitativo (GATTI, 2002), em estilo narrativo e autobiográfico (ARFUCH, 2002, p. 11-66), constituindo-se de um estudo dialógico do processo de inter-relação da constituição do sujeito professor e aluno no desenvolvimento do leitor em experiências escolares com clássicos literários. Pelo percurso metodológico da pesquisa autobiográfica, o sujeito é presente enquanto constituinte dela ao atentar em aspectos de sua experiência de vida e formação, como elementos que interferem no processo de escolha e observação do objeto, sendo que trago relatos de minha experiência profissional e de vida, e elaborações teóricas a partir da minha vivência de sala de aula com algumas turmas, principalmente com a TE, por ser a minha turma de tutoria, que defino mais adiante.

A pesquisa narrativa foi categorizada em quatro tipos: “1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas” (LIMA; GERALD; GERALD, 2015, p. 24). Esta dissertação não se encaixa especificamente em um só dos tipos. Trata-se, portanto, de uma narrativa que se caracteriza por traços dos quatro tipos, com foco autobiográfico, visto que foi a partir da minha experiência de vida, da paixão pela Literatura Clássica (LC) e pela ânsia de dar um

movimento metodológico constante, diferente e mais efetivo em cada enunciado de minha vida profissional, que cheguei até a constituição deste estudo.

O "espaço autobiográfico" (ARFUCH, 2002) se apresenta, na contemporaneidade globalizada e massificante, como uma "recuperação" de uma consciência, de uma subjetividade singular do sujeito constituído da multiplicidade de vozes (BAKHTIN, 2015). A autora deixa claro o papel de essencial do "outro", na constituição de si; da importância da interlocução no processo de formação da subjetividade. Segundo Arfuch (2002), esse "espaço" transita entre o público e o privado. Nessa tensão entre o *como olhar* e o *que é visto, experienciado e narrado*, que se instala a identidade do sujeito que vivencia e dá voz a sua experiência. Como diz a autora: "contar a história de uma vida é dar vida a uma história."<sup>1</sup> (ARFUCH, 2002, p. 38, tradução nossa).

Esta Dissertação se embasa no papel da *interlocução* como fonte de formação do leitor, durante e no intermédio das atividades de leitura de clássicos, escrita e práticas artísticas. Pela interlocução a leitura é "desbravada" e os sentidos construídos conjuntamente. No olhar para si, durante as práticas, na tensão entre o que acontece, o que se passa (LARROSA BONDÍA, 2002), a experiência e a sua afetação na subjetividade entra como fatores de possibilidades e movimentos metodológicos, na construção de si e do "outro".

TURMA EXPERIÊNCIA. Trata-se de um 8º A, composto por vinte e quatro alunos (24) presentes, sendo treze (13) meninas e onze (11) meninos, na faixa etária de treze a dezesseis anos. Oito (8) alunos são das áreas rurais de Rio Claro e dezesseis (16), de periferias da cidade. Desses últimos, seis (6) já viveram em sítios. A turma mantém um mesmo perfil do sexto ao término do oitavo ano: é agitada e animada; os adolescentes são participativos e gostam de opinar, questionar e argumentar; apreciam desafios e atividades sociais; demonstram abertura para propostas diferentes e se atraem pelas práticas artísticas. Porém, de meados do oitavo ano, mostraram-se mais seletivos nas apresentações culturais para a escola e, também, mais grupais e rivais entre si. Havia três alunos atendidos na Sala de Recursos<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup>"contar la historia de una vida es dar vida a esa historia." (ARFUCH, 2002, p. 38)

<sup>2</sup> A Educação Básica organiza-se pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nacional. Acesso em: 17 jul. 2018. O Art. 4 dispõe sobre a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade; o Art. 23 dispõe da organização da Educação Básica, e o Art. 32 trata do Ensino Fundamental.

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado,

dos quais um (uma adolescente) era muito participativo. Há, também, alunos com o hábito de leitura (isso a partir do sétimo ano já), mas alguns deles muito tímidos e pouco participativos. Quando me refiro a essa turma em anos anteriores, como em 2016, faço-o por entender relevante, no sentido diacrônico, para ilustrar narrativas que culminaram na configuração da TE, em 2017. Assim, considero como TE apenas a turma no ano de 2017.

O CONTEXTO. A escola, onde realizei as práticas de leitura durante sete anos, apresenta uma linha de atuação Vigotskiana, focada nas práticas culturais e na postura afetiva, democrática e autônoma. Gosto muito de trabalhar nessa linha teórica que possibilita uma flexibilidade em práticas sociais e culturais mais constantes. Durante o ano, muitos projetos culturais e artísticos são realizados na escola e apoiados pela coordenação em todos os sentidos. As crianças e adolescentes gostam muito e se empenham em participar dos projetos. Alguns deles, realizados anualmente, são: Show de Talentos; Semana de Arte e Cultura; Semana da Criança; Semana do Folclore, Gincana Agrícola, entre outros.

Como espaço físico para as atividades de leitura com a TE, utilizei a sala de aula ambiente de Língua Portuguesa, a Área de Lazer (com mesinhas sob árvores), a Bovinocultura (durante o trato do gado e da limpeza dos cochos), o Campo de futebol gramado, o Meliponário, o Milharal, o Jardim e um dos terrenos de plantio, que possibilitam um local amplo e diversificado. A Biblioteca estava interditada em 2017, portanto utilizei o seu espaço físico em anos anteriores a 2017, ano da TE. Nos anos anteriores, também algumas dificuldades ocorreram para a prática na biblioteca, sendo que lemos poucas vezes nela e, as leituras foram livres e individuais, não de clássicos especificamente. Esses espaços foram utilizados nas práticas de outras turmas também.

---

regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto No. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Resolução No. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

A escolha dessa turma, a TE, como principal no estudo da prática docente, justifica-se por ser a minha sala de tutoria. O professor-tutor<sup>3</sup> é aquele que, de preferência, acompanha uma turma desde o sexto ao nono ano, responsabilizando-se por orientar, representar, acompanhar e gerenciar as suas reivindicações, atividades e projetos. Acontece, portanto, uma proximidade e vínculos emocionais mais intensos.

A escola é de período integral, sendo que as atividades de leitura da TE aconteceram, na maioria das vezes, na parte da manhã. As aulas de Língua Portuguesa acontecem de manhã, e as do Projeto de Leitura e Produção de Texto, à tarde, além de haver uma concentração de atividades de práticas agrícolas às quais são associados os diversos conteúdos disciplinares regulares, e para as quais os adolescentes têm o acompanhamento do professor e de um técnico agrícola nas atividades. As práticas de leitura realizadas na escola acontecem entre trinta e oitenta minutos de leitura e diálogo.

Dos três últimos anos de prática, poucas atividades de leitura tiveram um caráter avaliativo formal, como relatórios e provas, já que procurei trabalhar a leitura como atividade mais aberta a modos de experimentação e não como tarefa obrigatória e de caráter de leitura escolar. Algumas vezes, servi-me do intento avaliativo, visto que alguns alunos nunca participavam ativamente, o que percebi ocorrer por preguiça e não por falta de gosto, sendo que não entendi como justo que deixassem a preguiça amortecer a ação, e a forma que encontrei para que participassem foram as avaliações ou pontos de participação. Aqueles que eram indiferentes, ou simplesmente não gostavam, não participavam nem com o pretexto avaliativo. Percebi, nesses anos de trabalho docente, que a avaliação não faz com que todos os alunos participem. Hoje, ela não caracteriza forte coerção, já que a reprovação dificilmente acontece por motivos de notas baixas ou de ausência participativa.

A BUSCA. Inicialmente, minha metodologia era mais tradicional e, com a necessidade de mudar, ao longo dos anos, fui buscando outras maneiras de lidar com a leitura, partindo de que os clássicos mudaram a minha adolescência, fato incompatível com os discursos atuais de muitos professores que dizem que esses livros não atraem os adolescentes, porque são

---

<sup>3</sup> *Professor-tutor*, na escola em que foram realizadas as observações descritas neste trabalho, é diferente da função do *professor-tutor* previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado, por apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, no Decreto -Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, e no Decreto -Lei n.º 769 -A/76, de 23 de Outubro. Ministério da Educação. **Lex**: Coletânea de Legislação on-line. Disponível em: < <https://dre.pt/pesquisa/-/search/155636/details/maximized> >. Acesso em: 20 jun. 2018. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04

desinteressantes, desatualizados e difíceis. Diante desse tipo de argumentação docente, que sempre me incomodou, e da diferente experiência que tive na adolescência com os clássicos, é que busquei formas de propiciar ao adolescente a chance de encontrar nessas obras o que encontrei e que me transformou como pessoa e leitora. Busquei, para tanto, entre várias práticas performáticas, os saraus. Em alguns destes, tive o apoio de um ou dois estagiários do *PIBID*<sup>4</sup> o que foi bem interessante e impulsionador do interesse e da atenção dos adolescentes em duas turmas, tendo se tornado rotina por uns tempos, fato que apresentou pontos positivos para os alunos participativos e, negativo, para os alunos de menor atenção, já que a rotina tirava a graça da novidade.

Então, coloquei em cena as atividades de práticas artísticas e jogos e brincadeiras, salientando que dei mais atenção à prática teatral por se mostrar mais ampla no sentido de englobar outras linguagens como a dança e a mímica, por exemplo, além de trabalhar também com as linguagens escrita e oral, focos do ensino da disciplina de Língua Portuguesa, porém outras formas de expressão foram observadas e sugeridas por mim e pelos alunos, em diferentes turmas.

Os espaços de leitura foram propostos como espaços de afeto (NOVASKI, 1988, p. 25 - 30) e experimentação (LARROSA, 2003; NOVASKI, 1988, p. 25-30) discursiva atrelada a práticas lúdicas, criativas, que envolviam ou não a escrita, a partir do trabalho de leitura, releitura e versão de linguagem, em que eram pressupostas atividades pré-determinadas até um certo ponto, ou seja, uma metodologia com espaços "vazios" (BÉJART, 1996) planejados, sendo o pressuposto da sugestão democrática e da improvisação criativa a matéria-prima de seu "preenchimento", principalmente por atividades em grupo, o carro chefe da prática com a linguagem em formas variadas, como a escrita, a teatral entre outras. Foram definidos a leitura

---

<sup>4</sup> PIBID: *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*. "A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto no 7.692, de 02 de março de 2012, torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas sem fins lucrativos, propostas de projetos de iniciação à docência no âmbito do Programa Pibid Diversidade, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), às atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério (Lei no 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31) e demais normas aplicáveis à matéria." BRASIL. Decreto nº 7.692 de 2 de março de 2012 - Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da CAPES, e remaneja cargos em comissão. Edital Nº 066/2013, publicado em Quinta, 18 Setembro 2008. Fundação Capes - Ministério da Educação. **Lex**: Coletânea de Legislação on-line. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2334-decretos> >. Acesso em: 18 jul. 2018.

de clássicos, vídeos, variação no espaço físico de leitura, a afetividade como espaço psicológico, gênero textual, e a proposta de pesquisas, do diálogo e das práticas artísticas como aprendizagem. A partir disso, o "vazio" foi posto para que os adolescentes pudessem descobrir e criar. Chamo de *método do vazio criativo*. Pela criatividade e afetividade, abrem-se caminhos de conhecimento e aprendizagem. A afetividade no sentido de confiança, proximidade e conhecimento (NOVASKI, 1988, p. 25 - 30). Nesse espaço, são observados o que é retido da leitura e como ela é reconstituída na forma de outra linguagem. Nas atividades de expressão corporal, o objetivo é o do movimento como forma de atenção e afetação da memória. Segundo Bordini e Aguiar (1993), há cinco tipos de métodos de ensino: o "científico", o "criativo", o "receptonal", o "comunicacional" e o "semiológico". O método que proponho perpassa pelos métodos "científico", "criativo" e "semiológico", sem, no entanto, carregar todas as suas características. Do "método criativo", pressupõe, na maioria das práticas artísticas realizadas, um objetivo claro, não apenas um divertimento e trabalho criativos. O pressuposto é que a linguagem da leitura, não em nível estilístico, e sim, no nível semântico, seja transposta a fim de que, nesse processo, haja um trabalho de memória, representação, interpretação, estruturação e reelaboração da leitura, com atributos criativos. Assim, do "método científico", há a preocupação com o ponto de partida da leitura pela realidade cultural da turma, o contato com outros objetos culturais e a "proposição de situações desafiadoras aos estudantes, que estimulem a investigação e o raciocínio na resolução de problemas" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 47), por meio de questionamentos da professora e de alunos, e da incitação à pesquisa de conteúdos com fins de reflexão e raciocínio, solucionando os problemas gramaticais, conceituais e ortográficos do texto. Nesse processo de investigação, no entanto, o *método do vazio criativo* deixa livre, na maioria das vezes, a participação ou não dos alunos, assim como não foca na busca por respostas definitivas, mas na busca de reflexões. Pesquisa-se a potencialidade dos questionamentos que levantam outros questionamentos e não simplesmente soluções e conclusões, como no "método científico". Do "método semiológico", o *método do vazio criativo* explora a leitura no contexto social da escola, tendo "[...] por objetivo transformar a aprendizagem numa prática cotidiana de intercâmbio e coexistência de valores diferenciados, que elegem a linguagem literária ou outras linguagens como veículos de circulação." (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 132). Essa prática é interacional dialeticamente, com atenção "à compreensão ideológica dos enunciados textuais" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 135), com a "descoberta



do valor ideológico dos signos linguísticos e das construções formais". (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 135). A partir do "método semiológico", a proposta deste trabalho é a subversão da ideologia dominante e de texto clássico como "molde" ideológico da classe dominante. As práticas gerais, aqui observadas, foram as realizadas a partir de livros clássicos, sugeridos por mim, para o trabalho com várias turmas do sétimo ao nono anos de 2010 a 2017, e ou, pelos alunos, para as leituras coletivas. Ei-los: poemas variados de Fernando Pessoa (em todas as turmas), principalmente os "Heterônimos", como "O descabro a ócio e estrelas..." e poemas, como "Uma vontade física de comer o Universo", de Álvaro de Campos ("Poesia Completa de Álvaro de Campos"), por serem abundantes na biblioteca escolar; "Joãozinho Sem Medo", "O corpo sem alma", entre outros contos, (todos do livro "Fábulas Italianas" de Italo Calvino), no 8º ano B; "Sonhos de uma noite de verão" (adaptação da obra de Shakespeare), no 7º e, mesma turma, no 8º A (TE); "Quase Ministro" (versão integral do conto dramatizado de Machado de Assis), no 7º B, todos em 2017; Livro I.I, v. 1-5, do poema "Bucólicas", em Latim e Português (de Públio Vergílio Maro), nos 7º anos A e B (em Português) e na TE (bilíngue) e B (2016/2017); "Metamorfoses" (de Públio Ovídio Naso), no 6º e 7º B, em 2016, e no 8º B (2016/2017); "Dom Quixote", versão original (Cervantes), num 7º A (2013), a versão adaptada de livro didático, e num 8º ano (2014), a versão original e integral; "O Judas em Sábado de Aleluia" (adaptação do texto teatral de Martins Pena), no 8ª B (2014); poema "À Bárbara Heliadora" (Alvarenga Peixoto), na 8ª série C (2014); "O Pagador de Promessas" (Dias Gomes), no 8º C (2014); Mitos Gregos, no 9ªA (2015); "Lisístrata" (texto adaptado, em livro didático, de Aristófanes), no 8º A (2014) e no 7º A (2015/2016); "Conselhos a seus filhos"/"Soneto" (Bárbara Heliadora), numa 8ª série B (2014) e no 6º A e B (2015); Poema de Alvarenga Peixoto à Bárbara Heliadora, no 8º C (2014); "Mênnon" de Platão (integral), no 8º B e 9ªA (2015); "Minotauro", num 6º A e "O Velocino de Ouro", Poemas de Pablo Neruda e outros, num 7º B (2015); poemas de Cecília Meireles "Romance XXXIV ou de Joaquim Silvério", "Fala á antiga Vila Rica" e "Romance X ou da Donzelinha Pobre" (da obra "Romanceiro da Inconfidência"), "Uma vontade física de comer o universo" (Álvaro de Campos), no 9º C (2015), no 8º A (2015) e nos 7º A (mesma turma da TE) e B (2016); o poema "A Estrela" (Manuel Bandeira), nos 7º B (2017), 8º B (2017); "O Santo e a Porca" (Adaptação, em livro didático, da obra de Ariano Suassuna), no 7º B (2016); "Sonhos de uma noite de verão" (texto adaptado de Shakespeare), na TE, em 2016 e 2017; contos de Clarice Lispector, nos 7º e 8º A (TE) e B (mesmas turmas nos dois anos: 2016/2017) e no 6º B

(2016/2017), entre os quais: “Uma tarde plena”, “Come, meu filho.”, “O morto no mar da Urca”, “Tanta mansidão”. Ainda li muitos contos da carochinha e mitos nacionais e gregos para todas as turmas. Uma parte desses livros fazem parte de mim.

As turmas dos 7º A e B (2016) e 8ºA (TE) e B (2017) são as mesmas turmas em anos diferentes; assim como o 8ºA (2014) e 9º B (2015).

Alguns critérios variados utilizados na escolha de algumas obras na TE e, em diferentes turmas em anos anteriores, quando comecei a experimentar algumas práticas de caráter diferenciado, foram:

a) os poemas de Fernando Pessoa (na TE e em todas as classes e anos), por serem abundantes na biblioteca escolar e pelo fato do autor ser um grande nome da poesia e um de meus poetas prediletos. Em muitos momentos de sarau, os livros estavam disponíveis e os alunos recorriam a eles, aleatoriamente;

b) contos variados de Clarice Lispector (na TE, no 7º e 8º anos de 2016/2017 e no 6º B de 2016 e 2017) foram escolhidos por mim, porque meus alunos nunca haviam ouvido falar da autora, e porque trazem textos num estilo singular com temáticas variadas e interessantes. São textos difíceis de serem lidos até para um adulto, no entanto, ler com duas turmas do sétimo ano, e depois, com as mesmas, no oitavo, foi bem prazeroso e proveitoso, tendo sido muitas as conversas provocadas a partir dos contos. Uma classe rendeu mais do que a outra em produção discursiva da leitura. Levei o livro de contos como uma experiência para ver como acabaria e, ao contrário de comentários ouvidos de alguns professores de que a leitura seria impossível, tudo correu bem, principalmente com uma das classes, em que os alunos eram mais disciplinados e estudiosos. Acredito que as obras de Clarice Lispector um dia estarão entre os clássicos, principalmente, porque sua leitura é incansável e tocante, pois sempre abre questionamentos e reflexões em um nível discursivo e estilístico intensos e imprevisíveis, que desfocam o olhar comum;

c) a obra “Os Miseráveis”<sup>5</sup>, cuja prática de leitura é o relato foco desta dissertação por ter sido experienciada pela TE (8º A em 2017) com uma intenção totalmente subversiva do colocado pelo discurso docente comum de que é impossível ler um clássico na escola pública.

---

<sup>5</sup> A leitura feita por mim, de "Os Miseráveis", foi a tradução mais antiga da obra integral da Edição das Américas de 1956-1957; a leitura que realizei com a TE foi a partir da versão, que eu tinha disponível na época, que é a edição da Martin Claret: HUGO, V. **O Miseráveis**. Tradução e notas de Regina Célia De Oliveira. São Paulo: Martin Claret, 2015.

A partir dessa obra, as práticas artísticas propostas foram a escrita de poesias, prosa etc., livremente, inspiradas pela leitura, e filme;

d) a obra original de “Dom Quixote” foi lida para um 8º Ano (em 2014) atípico, pois os adolescentes haviam chegado no Ensino Fundamental II com muita defasagem dos conteúdos básicos de Língua Portuguesa e de todas as disciplinas e alguns estavam com idade acima da média para a turma. Durante a leitura, que acontecia no início da manhã ou após o intervalo das dez horas, antes de começar a ler combinávamos comandos, que eu criava, porque tencionava trabalhar conteúdos gramaticais, e com os quais os alunos contribuía na elaboração performática, como: saltar todas as vezes em que eu lesse o nome do protagonista; agachar, ao ler adjetivos; bater palmas, ao ler advérbios, etc;

e) “Lisístrata” (no 8º A), numa versão teatral adaptada de um livro didático escolar, que escolhi por ser uma obra importante da literatura clássica, por ser um clássico antigo, por estar disponível numa versão adaptada e por seus temas trabalhados. Os alunos já haviam ensaiado e apresentado no 6º ano, mas desejaram ensaiar novamente;

f) os poemas de Cecília Meireles (no 9º C, em 2015; no 8º A, em 2015, e nos 7º A, atual TE, e B, em 2016) foram escolhidos pela temática, já que gostávamos de fazer alguma apresentação cultural na semana do dia comemorativo da morte de Tiradentes. Os poemas são compostos em metros tradicionais, com forte teor histórico e com um vocabulário incomum, remetendo ao estilo antigo. As turmas tiveram dificuldades de compreender o poema, decifrar o vocabulário e pronunciá-lo. Cada classe ficou de ensaiar a leitura de um poema e colocá-lo um ritmo. Os poemas foram escolhidos por mim, já que os adolescentes não os conheciam, e procurei os menos extensos, visto que tínhamos pouco tempo para os ensaios. Juntos, fomos entendendo os significados e sentidos, os assuntos históricos e exercitando a leitura. Após leituras quase que diárias, no início ou final das aulas, os textos acabaram decorados automaticamente, sendo que combinei com o professor de artes de colocá-los num ritmo trabalhado com o corpo. Assim ele o fez e ensaiou os adolescentes num ritmo marcado com o acompanhamento de batidas dos pés e das mãos, enquanto recitavam de cor, num ritmo combinado. Então passaram de classe em classe da escola apresentando os poemas;

g) a escolha das fábulas italianas (no 8º B), em 2017, deu-se por conta de seu exotismo, por serem curtas e com o enredo bem delineado, interessante e atraente, indicadas, a meu ver, para os alunos mais novos e imaturos e para as turmas em que a prática de leitura

de contos e romances de mais fôlego não segurava a atenção. Nessa turma, nunca conseguira um rendimento em qualquer tipo de leitura, a não ser quando passei a ler essas fábulas.

Na busca de novas relações com as atividades de leitura, durante as práticas com a TE, em 2017, utilizei um caderno de anotações pessoais e planejamento das atividades, além do caderno de anotações gerais das aulas. O recurso de um caderno coletivo, que chamei de *Caderno de Experiências e Sensações*, com questionário de opinião e reflexões, e com um espaço livre para a escrita de qualquer coisa referente ou não às leituras, como de poesias e frases (estas, por sugestão dos alunos), foi oferecido por mim apenas para a TE, por perceber o quanto os alunos, principalmente algumas meninas, gostavam de se expressar pela escrita. Não era um caderno obrigatório. Por preguiça, alguns adolescentes que gostavam de escrever passaram a registrar menos no caderno no decorrer do ano, mas escreviam e com gosto e capricho, quando o faziam. Essa ideia foi para eu verificar o quanto e como a nossa prática de ler estava afetando os alunos e gerando ideias e reflexões. Mas logo novos, e, às vezes, imprevistos questionamentos iam surgindo no decorrer das observações a partir das práticas de leitura, com perguntas sobre elas e sobre a obra “Os Miseráveis” de Víctor Hugo. A ideia desse tipo de caderno na TE se revelou interessante experiência, visto que me surpreendi com algumas escritas, e, portanto, é uma pena não ter obtido autorização do *Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos* para utilizá-las, sendo que permanecem restritas quanto à apresentação para exemplos de elaborações teóricas deste estudo. A ideia do caderno veio, de certa forma, do hábito que eu tinha de ter cadernos para a escrita de poemas e contos. Hoje, anoto no computador ou até na agenda do celular, porque, com a vida corrida, acabo não me servindo de cadernos, como mais gosto de fazer.

**AS PRÁTICAS.** Para as aulas de leitura individual, em todas as turmas, incluindo a TE, normalmente, sou democrática, pois os alunos escolhem uma obra para ler em algumas aulas e ou em casa. Nas práticas coletivas, opto por dar a chance aos adolescentes de conhecer obras da Literatura Clássica e, portanto, acabo por escolher a leitura para as turmas. Em alguns casos, levo um repertório de livros para que, dentre eles, escolham o que pretendem ler coletivamente. Se percebo que a leitura escolhida não está agradando, após um tempo de insistência, converso com a classe para saber o porquê e troco de obra. Atualmente, não me preocupo com o tempo que levamos para concluir uma obra e se a concluiremos. Quando há

esse tipo de preocupação, busco ler contos e poesias e não romances. Busco o envolvimento com a obra lida e com o momento da leitura.

Na TE, as leituras coletivas e individuais tiveram uma intencionalidade maior decorrente de experimentações direcionadas a um objetivo definido: observações das práticas. As leituras envolveram sempre muitas conversas e discussões.

Além da leitura de romances, também realizei momentos de leitura oral de poesias, lendas, mitos e contos clássicos nas turmas, que foram realizados por mim e/ou pelos alunos no início ou final das aulas. Os alunos podiam comentar oralmente e por escrito, quando desejassem.

### **1.1 Leitura individual de obras**

Umás duas vezes, nos anos de 2015 e 2016, não fui democrática com as turmas ao exigir que, além da leitura livre de qualquer livro, os alunos escolhessem, obrigatoriamente, algum da literatura clássica para ler individualmente. A partir do período literário que cada grupo escolheu para preparar um seminário (estudávamos os períodos literários nos Projetos de *Leitura e Produção de Texto* da tarde), para cada um apresentei um rol de obras da época, a fim de que, dentre elas, escolhessem uma para ler. Pedi à bibliotecária que me enviasse vários exemplares de obras clássicas dos períodos selecionados, principalmente brasileiras, para que eu deixasse na classe e os adolescentes escolhessem uma. Conforme o catálogo da biblioteca escolar, anotei os autores clássicos, que a bibliotecária me enviaria. Então, na classe, os alunos, aos poucos, manusearam os livros enviados e escolheram um. Coloquei essa leitura como um desafio e disse que gostaria que me perguntassem e tirassem as dúvidas quando surgissem. A maioria dos adolescentes tentou ler em casa e em momentos reservados na aula para a prática, mas nunca tiravam as dúvidas, e apenas uma aluna disse que estava gostando de ler, mas não chegou ao fim do livro, que era "Dom Casmurro". Ficou o ano inteiro com ele. Disse que era agradável a leitura, mas difícil.

As escolhas de obras para leitura individual, durante os dois anos, aconteceram junto comigo ou individualmente, na biblioteca escolar, com a ajuda da bibliotecária. Passei na lousa uma lista de obras clássicas disponíveis na biblioteca e sugeridas por mim, mas isso não surtiu efeito como imaginei, já que nem se lembravam de recorrer a ela na biblioteca. Os livros para adolescentes eram os mais buscados. Infelizmente, em 2017, a biblioteca só ficou

disponível a partir do mês de novembro, por ausência de funcionários, prejudicando os trabalhos.

A definição das obras clássicas individuais, portanto, pautou-se na escolha do período literário por grupo, pelo seu valor clássico e pela disponibilidade na biblioteca escolar. Não me preocupei com o critério “texto difícil de ler”, pretendendo apenas que escolhessem o livro que mais lhes chamasse a atenção nas opções do repertório clássico oferecidas. Realizávamos as escolhas por um processo dialógico: em anos anteriores a 2017, na biblioteca, o sentir e o experimentar na leitura eram mais efetivos no contato mais amplo com os livros, envolvendo os sentidos do olhar, do toque e do olfato. Em momentos de leitura individual, na classe ou na área de lazer da escola, cada aluno podia comentar e questionar oralmente sobre a capa do livro, o que leu, sensações e impressões que teve, linguagem etc. Esses livros podiam ser lidos durante o andamento do ano e, a partir daí, em casa, em aulas ou no tempo livre que o adolescente desfrutava na escola; os alunos podiam deixar comentários orais e escritos dessas obras e trocar e escolher outros livros. No caso de troca, podiam também fazer um comentário oral ou escrito do motivo dela, mas raramente o faziam por escrito.

## **1.2 Leitura coletiva**

Os comentários dos alunos e suas práticas orais e escritas da leitura coletiva, raríssimas vezes, foram obrigatórios. Isso de 2015 a 2017. Eles ficavam livres para a exposição oral. Algumas atividades eram realizadas individualmente e em grupos, envolvendo o entendimento das leituras e práticas artísticas, que podiam ser ou não apresentadas de classe em classe ou nos eventos culturais da escola, como *Show de Talentos*, *Semana de Arte e Cultura*, *Mostra Cultural*, eventos de datas específicas, ou simplesmente em uma apresentação agendada, etc.

Assim, principalmente a leitura coletiva de um clássico e as leituras dos textos e obras clássicas individuais eram efetivadas pela fala, pela escrita e por práticas artísticas. Pela fala e pela escrita - o que envolvia diálogos, jogos, seminários e brincadeiras, - eram praticadas atividades de compreensão, reflexivas, críticas, informativas, entre outras; pela escrita, ainda, atividades que envolviam o recontar da história, resumos, entendimento, interpretação e escritas em gêneros variados, como o diálogo teatral, poesias, entre outros. As atividades artísticas e criativas eram baseadas nas orais e escritas, que eram transformadas em

experiências sociais pela prática artística, de preferência, ao final das leituras coletivas ou de trechos delas, mas não em todas as aulas de leitura. Para trabalhar a compreensão da leitura, às vezes eram utilizados imagens, filmes, pinturas e textos produzidos por mim ou extraídos da mídia. Por exemplo, com a TE, após a leitura de relatos do Nobel “A Guerra não tem rosto de mulher”, passei o documentário “O Último Ano de Hitler” de David Korn Brzoza, a partir do que trabalhamos diálogos sobre questões vinculadas a pontos semelhantes ou idênticos encontrados em “Os Miseráveis”, que envolvem questões humanas, éticas, políticas, culturais e sociais; sobre o olhar e o papel feminino na sociedade; sobre agrotóxico, produção de orgânicos, política e meio ambiente; sobre humanismo, ética etc; sobre gêneros textuais, como relatos, propaganda e narrativas. O percurso dialógico foi amplo e extenso.

A realização das leituras coletivas, na TE, ocorrem, principalmente, em sala de aula, mas também extraclasse, nos variados ambientes já citados.

A principal fonte de obras literárias (contos, romances, poemas etc) para a leitura individual foi a biblioteca da escola, que conta com uma seleção de inúmeros autores nacionais e estrangeiros. Para as leituras coletivas, em 2017, eu trazia livros meus.

Assim, das observações e experiências das práticas e de anotações pessoais, busquei dados de como acontece o ato de lecionar, tendo anotado vários, focando o olhar na minha experiência e relação com as turmas, principalmente com a TE, e em como se dá o processo de formação da subjetividade de leitores adolescentes.

## CAPÍTULO 2: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA. PERCURSOS DE SUBJETIVIDADE E REFLEXIVOS...

Distâncias imensuráveis... Aspectos diferentes... Aquela que outrora lia um livro e sonhava com o futuro, e esta que hoje o lê, recorda e sonha com novas experiências... Aquela que, pela “nave” da literatura, ingressava em novos mundos do porvir, e esta, que em sua nave, busca-se como a um borrão sobrevivente e produto de uma aquarela de tons e nuances, componente de uma imagem no foco atual. Grandezas “opostas” e “diacrônicas”: a infância e a maturidade; o sonho e a memória; a construção e a diluição; as respostas e os questionamentos...; Grandezas “sincrônicas”: o experimentar, o descobrir-se, o buscar, o sentir, o ler... Quem é esta que, brincando na ampulheta, viaja no tempo, cria mundos e nele vivencia experiências? É a tinta sobre a tela? É somente alguém que foi criança e adolescente, deslumbrou-se com as letras e por elas viajou pelo mundo em busca de si mesma e do sentido dele. Esse alguém que nada queria, senão viver e experienciar o que não vivia, através leitura. Ali, naquele espaço sem paredes, num universo profundo, emocionou-se, primeiramente, com o olhar de Bram Stoker, Dostoiévski e de Umberto Eco... Percebeu que, por suas palavras, podia dançar livremente pelo espaço e não apenas criar seus passos, mas ainda os guia por um caminho único e solitário, mas repleto das vozes do mundo... Esse caminho se chama *O Infinito do leitor*; o seu método, *O Experimentar*; e seu objetivo, *O Conhecer* e *O Mistério*. Aquela adolescente e esta mulher são padrões criados pela determinação do tempo, retratados pela *Juventude* e pelo *Envelhecimento*, que hoje podem se olhar e se desconhecer e reconhecer simultaneamente. Perdidas as duas realidades na linha temporal, sem nunca poderem se tocar, a não ser pela memória, estranham-se, porém se aceitam e olham para a vida por ângulos diferentes: a primeira, imerge; a segunda emerge. Estranham-se. Nada mais são que uma bailarina que no solo só toca as pontas tão essenciais à sua performance; na sua alma, habita Isadora Duncan dançando a si mesma na liberdade de sentir e descobrir, deixando de sentir os pés para dar forma sensível a um outro mundo, o da subjetividade.

Partindo do contraste subjetividade e mundo concreto, arte/dança e razão/ciência não se relacionam? Se quando o corpo dança a mente se sente livre para fluir, lança-se a pensamentos infinitos, e, pela afirmação do próprio eu, torna-se mais segura na construção dialógica e mais completa, porque o corpo toca o concreto e visível, enquanto a mente se espria por um espaço invisível, mas pleno de energia construtiva. Penso: só o concreto é



real? E o que é o concreto? Se há cientistas que desconhecem a força do espaço subjetivo na construção da realidade palpável do mundo, talvez seja por suas mentes estarem tão fortemente obcecadas pelo pensamento racional, ou poder-se-ia dizer concreto, que lhes torna impossível perceber que parte do mundo nasceu primeiramente do campo frutífero das ideias? Segundo Einstein (1981, p. 13): "Aquele que só conhece a pesquisa científica por seus efeitos práticos vê depressa demais e incompletamente a mentalidade de homens que, rodeados de contemporâneos céticos, indicaram caminhos aos indivíduos que pensavam como eles."

## **2.1 Caminhos de uma leitora**

Narro agora os percursos da minha constituição de leitora durante a vida, porque considero que, para analisar com mais acuidade a minha prática de professora e como acontece a formação subjetiva de um leitor pela Literatura Clássica e a sua efetivação pela prática artística, é preciso manter viva a leitura como experiência e o mundo da literatura, pois que conhecer alguns processos faz parte do vivenciá-lo, o que não seria possível por um pesquisador que não se constituiu um leitor e está à parte do mundo dos clássicos. Não poderia dizer quantos são os professores de Língua Portuguesa que sejam leitores de clássicos desde a infância ou adolescência, e que, ao mesmo tempo, se dedicassem a atividades artísticas, como eu, condição necessária a este estudo. Por isso, optei pela pesquisa autobiográfica e pela importância da experiência de trabalho associada à teoria dos estudos, em que a presença do sujeito pesquisador e a sua história na constituição do objeto são o percurso determinante da escolha, do modo de olhar para a pesquisa e do como constituí-la, trazendo observações sobre a minha própria constituição de leitora pelos clássicos e pelas práticas artísticas, com base em minha própria história de vida. História que num vai e vem, fluxo quase ao infinito, tem tornado viva minha prática de professora, quiçá torne viva minha inserção pelos prazeres investigativos a que ora me dedico.

## **2.2 Aqui vai a minha história**

Muitas coisas da infância me marcaram positivamente e envolveram o mundo da criatividade e da linguagem visual, das letras e das artes: o meu primeiro livro, que ganhei de aniversário, intitulado "O Livro Dos Brinquedos De Papai Noel", de Richard Scarry, da Série

“Sacizinho Feliz”, que eu nem conseguia ler ainda, mas que minha mãe lia para mim, e que tinha umas figuras muito bonitas de Natal; a primeira televisão; e o primeiro balé, a “A Fonte Bakhchisarai”, do coreógrafo Rotislav Zakharov, que nela assisti, cujas imagens e dança me fascinaram, pois me faziam acreditar que era possível voar, e cuja poesia me enfeitiçava (mesmo sendo criança e sem poder ainda conceituar, eu atentava no efeito, na sensação da arte, porque esse sentir era muito forte e mágico); as músicas do “Coro do Exército Soviético”, O “Alexandrov Ensemble”, que ouvíamos e ouvimos constantemente; a primeira boneca; os dois primeiros brinquedos de montar (“Tijolinho Mágico” e “Polly”) e os primeiros materiais de desenho (caderno de desenho, canetinha e lápis de cor); no Magistério, as aulas de Filosofia e Matemática (foi a primeira vez que gostei dessa disciplina); a primeira missa que assisti, não por ela em si, porém pelo Latim, que me foi marcante, e pelo qual fiquei intensamente curiosa e atraída; pelos filmes que mostravam a antiguidade greco-romana, porque eu sentia imensa curiosidade de saber como era o mundo no passado longínquo, e sentia imensa atração pela arquitetura e jardins das residências romanas e helênicas que apareciam nos filmes. Essa atração pelo antigo fez nascer em mim também a atração pelo tema viagem no tempo, arqueologia e pelas “loucuras” da física e da astronomia, estas duas, instigadas por meu irmão, cujo estilo narrativo de contar as coisas do céu era muito atraente. Passado o tempo, meu irmão, com cerca de uns oito anos, interessou-se por ser autodidata em astronomia, e Carl Sagan entrou em nossas vidas pelo livro “Cosmos”, que meu irmão lia e do qual nos contava sobre o céu. Meu pai, já em melhor condição financeira, comprou-lhe um telescópio, mas minha mãe imaginava que ele seria poeta quando crescesse por comparar os olhos dela às estrelas. Essas lembranças são vivas em mim hoje e em meus atos na vida pessoal e profissional. Construo a minha metodologia de ensino buscando resgatar tudo isso na sala de aula, porque não posso ser diferente do que sou, apenas posso me aperfeiçoar e acrescentar ao que me constitui. Se eu tentasse deixar tudo isso de lado na profissão de professora (o que entendo impossível), eu me tornaria uma imagem falsa e sem substância para os meus alunos e para mim mesma. Por isso, e também pelo conforto de utilizar os meus saberes, em minhas aulas trabalho um pouco de todos esses assuntos que me foram interessantes durante a vida.

Minha mãe teve pouca escolaridade. Estudou presencialmente até a quarta série e com certo sacrifício, porque a família, muito pobre, não queria que ela perdesse tempo com os

estudos. Ela, mesmo tendo pouco estudo, escreve muito e já tinha o hábito de escrever diários desde a juventude, o que me atraía, e sempre nos incentivou aos estudos e às artes.

Meu pai trabalhava e estudava. Não tinha tempo para nada além. Quando jovem, catava latinhas na rua. Ele nunca me incentivou às artes, mas não nos impedia de buscá-la.

Gradualmente, tornamo-nos uma família de classe média. Com quatro filhos, minha mãe conseguiu uma moça para ajudá-la. Essa moça, a Dalva, assim como a minha mãe, contava ou lia muitas histórias infantis, e nos divertíamos muito de ouvi-las. Eram momentos especiais, que me marcaram. Também foram momentos simples, de diálogo, de contação de histórias, como as conversas de filosofia na cozinha com a minha mãe. Esse espaço afetoso é hoje parte de minha proposta metodológica. A minha mãe adorava inventar e contar histórias de suspense e terror e associava-me e aos meus irmãos aos personagens que criava, dando-lhes características nossas. Isso era muito atrativo. Eu e meus irmãos adorávamos.

Mesmo com a melhora de vida, éramos em quatro irmãos, então estudávamos em escolas do Estado, sendo que minha mãe reforçava os nossos estudos em casa, graças às cartilhas, pelas quais ela conseguia estudar e nos ensinar.

Só consegui realizar o meu sonho de estudar balé aos onze anos. Não foi fácil para os meus pais bancarem a dança, mas trocamos festas de aniversário e presentes pelo estudo dessa prática, que minha mãe valorizava por ser uma arte. Já, meu pai, com o seu olhar objetivo e prático da vida, achava que deveríamos começar a trabalhar cedo e que não deveríamos perder tempo com arte, mas não nos impediu de realizar o nosso sonho.

Por incentivo de minha mãe, apaixonei-me cedo pelos livros, que me permitiram alargar o mundo além de meu espaço de percepção. Entre os doze e dezoito anos, eu já havia lido algumas obras da literatura sem ser pela obrigatoriedade escolar. Foi então que me apaixonei por Dostoiévski. Escolhi “Crime e Castigo” por incentivo de minha mãe, que já o havia lido e falava dele volta e meia. Ver-lhe o entusiasmo deixou-me curiosa. Então o comecei a ler, e, para vencer as dificuldades da leitura de um clássico, busquei o auxílio de minha mãe, que fazia os serviços domésticos respondendo às minhas dúvidas como podia ou conversando sobre o livro e assuntos dele. Foram preciosos esses momentos.

Os livros mais marcantes, entre meus doze e dezoito anos, foram “Drácula”, de Bram Stoker, “O Banquete”, de Platão, “Maktub”, de Paulo Coelho, “O Pequeno Príncipe”, de Saint-Exupéry (este li antes dos doze anos), “O Nome da Rosa”, de Umberto Eco e principalmente “Crime e Castigo”, de Dostoiévski. Este último me marcou com mais força

não pelo seu enredo, mas por algo que havia nas linhas e entrelinhas e que, na época, eu não sabia definir, mas me rendia inúmeras conversas com minha mãe e meus irmãos. Hoje, no entanto, talvez eu saiba. Comparando esse clássico russo e outros com livros não clássicos que já li e leio, percebo que o enredo deixa de ser o atrativo principal neles para dar vez à cativante descoberta de aspectos históricos, filosóficos, psicológicos, artísticos, ontológicos, sociais e algo mais indefinível e inominável pela razão. Talvez, descoberta não seja o termo ideal, mas imersão, sim. Imergir nessas profundidades do conhecimento causava e causa-me um prazer indescritível.

Quando criança e adolescente, o contexto da cozinha foi um complemento afetivo dessas leituras, porque, enquanto a minha mãe cozinhava e lavava louças, conversava comigo sobre as dúvidas que eu tinha dos livros e sobre assuntos vinculados, dando um prazer a mais e um tom desafiante na leitura das obras. Dostoiévski, Platão, entre outros, renderam-nos muitas conversas interessantes na cozinha, e também no quintal e no quarto, que alimentaram e incentivaram a minha prática de leitura. “Drácula”, que eu adorava ler no quintal, chamou-me mais pelo enredo e pela ficção (e não me recordo de ter tido dificuldades com a linguagem), diferente do que acontecia com a maioria dos clássicos que lia, em que a narrativa perdia a força do enredo para potencializar “algo mais”. “Maktub”, que eu gostava de ler na sala, sintonizava-se com a minha criatividade e imaginação. Lia em lugares diversificados, porém as conversas aconteciam mais na cozinha, onde minha mãe passava a maior parte do tempo. Os lugares onde eu lia e conversava criavam atmosferas em mim.

O desafio e a busca por esclarecer os mistérios sempre me chamaram e foram um ponto forte na leitura dos clássicos, e também o é na realização de uma pesquisa. Posteriormente, descobri que o prazer está na busca e não na decifração em si.

O prazer estava e está vinculado à leitura ainda no aspecto de superação dos desafios da linguagem para se chegar à “*substância*” do mundo; no aspecto de força do surgimento de imagens na mente e de abertura de novas possibilidades de busca de conhecimento e ideias; e de transformação pessoal. Era forte a sensação de prazer quando eu venciam um obstáculo da leitura, principalmente com o auxílio de pessoas num espaço social interessante, como na cozinha, enquanto a minha mãe preparava um bolo ou lavava louça, ou no quintal, com meu irmão, buscando estrelas pelo telescópio.

Mesmo estudando numa escola pública do Estado, meus professores de Língua Portuguesa exigiam a leitura de mais de um clássico da literatura brasileira no ano.

Honestamente, nessa época eu não gostava de ler boa parte da literatura brasileira, mas gostava dos poetas e de José De Alencar (amei ler “O Guarani”) e Monteiro Lobato. Líamos as obras originais e não adaptações, portanto sentia dificuldades de ler Machado de Assis, porém minha mãe me ajudava. É uma pena que meu professor, na época, não estava presente nos meus momentos de leitura. Sem a minha mãe, eu não teria conseguido ler. Lembro-me de que não foi fácil ler “Dom Casmurro” na quinta série, sendo que minha mãe acabou lendo-o e então me ajudou a entendê-lo. Nem assim passei a gostar da obra. Gostava muito também da “Coleção Vaga-Lume”, que lia com facilidade e certa agilidade. Era fácil e eu me envolvia no enredo e na criatividade e não nas ideias, como acontecia nos clássicos, que tornavam a leitura muito reflexiva. Eu me colocava no lugar de um personagem. Era como entrar numa outra realidade. Eu lia ouvindo músicas, e hoje, quando ouço alguma delas, reporto-me àquele momento dentro e fora da narrativa, com todas as suas sensações e emoções.

Com o passar do tempo, cheguei na época do Segundo Grau. Minha mãe me incentivou a cursar o Magistério e meu pai, que eu fosse trabalhar com ele no escritório de contabilidade, mas eu queria ser bailarina ou arqueóloga.

O Magistério foi-me uma opção feliz, sendo que me interessei pela área de educação. Tínhamos aulas de Filosofia, o que também me atraía muito. Nessa época, a literatura infantil também me atraía bastante. Minha turma montou a peça “Saltimbancos” para apresentar na escola e foi um sucesso. Antes disso, já, nas aulas de piano, o meu professor Fúlvio Ferrari (atualmente professor no Conservatório Dramático e Musical de Tatuí, “Prof. Carlos de Campos”) conversava bastante sobre filosofia comigo, e eu mais gostava de ouvi-lo falar do que me exercitar na música.

Chegou a época da Universidade. Foi na UNESP de Araraquara, onde realizei o meu sonho de estudar “coisas” antigas, como o Latim Clássico. Amei também as disciplinas de Linguística e Filologia Clássica além de Literatura e achei interessantes as aulas de Gramática Gerativa. Eu não cursei as matérias pedagógicas, mesmo apreciando a área de Educação, porque ansiava por ir logo para a pesquisa. Já havia participado do estágio, em nível de graduação, no Departamento de Linguística, na elaboração de um plano de pesquisa sobre *O uso de expressões imperativas na língua falada da região central do Estado de São Paulo*, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Sílvia D. Fernandes. Eu estava começando a desenvolver um projeto para o mestrado em Literatura Comparada (Tomás Antônio Gonzaga com Públio Vergílio Maro), com o professor de Latim e meu mestre inesquecível, Prof. Dr. Alceu Dias Lima. Ele

é, para mim, uma união de filosofia, poesia e Latim, numa única pessoa. Ele disse que eu poderia ser uma pesquisadora na área de Literatura Clássica mesmo fazendo as matérias pedagógicas. Assim me incentivou muito a cursá-las, sendo que, após pegar o diploma de Bacharel, voltei para concluí-las e amei. Foi-me muito interessante trabalhar com as fábulas clássicas e a pedagogia no ensino de literatura.

Na época da faculdade, eu escrevia bastante além de mexer com traduções das línguas que estudava e de russo. Eu escrevia mais poesia e, às vezes, levava-as aos Prof. Dr. Alceu Dias Lima e Prof. Dr. João Batista Toledo Prado. Eu via neles mestres de áreas que eu adorava estudar e, portanto, sentia-me mais feliz e à vontade com a opinião deles. E uma frase do professor Alceu marcou-me: “Os seus poemas são bonitos, mas neles falta uma coisa: a experiência”. E enfatizou que o grande poeta é aquele que carrega os seus poemas com a força de sua experiência de vida e, para tanto, é preciso viver com intensidade. Sugeri que eu, antes de escrever, fosse viver para dar substância aos poemas. Isso me marcou.

Ao terminar a graduação e ter dúvidas se prosseguia nos estudos ou se ia trabalhar, o professor Alceu ainda me orientou: “Vá viver primeiro: trabalhar, namorar, bagunçar... Depois volte e faça a pós-graduação!” Foi mais ou menos com essas palavras, e assim fiz.

Nunca me esqueço de suas orientações e o agradeco por tudo e por dividir um pouco de sua existência comigo e de forma tão significativa. Suas orientações foram marcantes nas minhas ações futuras.

No período de faculdade, duas das principais leituras que me marcaram foram a das “Metamorphoses”, de Públio Ovídio Naso, e a das “Bucólicas”, de Públio Vergílio Maro”. Amei traduzir trechos dos poemas. E, em minha memória, ficou agregada à leitura deles a lembrança do professor Alceu, com toda a sua poesia e filosofia nos comentários sobre as obras. Lembro-me dele, como se fosse hoje, a me orientar, e mais três alunos, a nos colocarmos sob uma árvore e observar e sentir, em cada movimento das folhas no vento, o sentido e movimentos da composição dos versos. As suas aulas eram pura poesia e filosofia e, talvez, também por isso, até hoje sou leitora desses poetas, apesar da grandeza poética, por si só, dos versos latinos.

A leitura, como descrevi, junto com pessoas que marcaram positivamente momentos da minha vida, sempre esteve junto de mim desde a infância, fosse do contar histórias até ler revistas “Seleções” e clássicos. Foi-me como uma porta para outras realidades tão diferentes da minha - umas mais felizes, outras mais tristes -, para as quais eu me transportava, ora por

fuga, ora por sintonia, ora por ambas as coisas, e em que eu me colocava como “personagem verídico”. Ler principalmente Dostoiévski mudou a minha vida, porque fez com que eu ampliasse os horizontes e abrisse possibilidades de reflexões novas, possibilitando-me experimentar além do meu mundo físico, ampliando o meu espaço, trazendo-me prazer. Tornei-me apaixonada pela arte da literatura. Já era apaixonada pelas artes graças ao incentivo de minha mãe; lendo clássicos, ingressei definitivamente nessa paixão que persiste até hoje.

Só tenho que agradecer a esses grandes escritores, que morreram, mas que deixaram a sua alma sempre viva para as futuras gerações. Se algo de real pode existir na ficção só pode ser o sentir e o sonhar, porque toda a realidade concreta desaparece com o tempo, porém as sensações, os sonhos, a imaginação, isto é, a capacidade de viver, de sentir, de experimentar, no mundo da subjetividade, são permanentes.

A experiência pela leitura não pode conviver plenamente com a individualidade e o egoísmo, porque exige que a mente se abra e abrace toda a humanidade, numa postura de quem necessita se dirigir ao próximo e experimentar estar no lugar dele para descobrir-se.

Nesta pesquisa, portanto, pretendo apresentar observações de momentos em que compartilhei um pouco dessa experiência de leitora com os adolescentes, novos leitores tão abertos aos sonhos e à vontade de experimentar e conhecer os mundos semelhantes e diferentes do deles. Se pude viajar pelo mundo real e imaginário, foi principalmente pela leitura, experiência que não posso guardar só para mim, pois me ultrapassa. Nela, olhei-me, reconfigurei-me, refiz-me e dela voltei transformada, sem que me dissolvesse eternamente no todo e me perdesse de mim mesma. Encontrando-me e compondo-me o tempo todo, através dela me busco na inerência de um quê indissolúvel na corrida incessante do tempo, em que meus “eus” harmônicos e outros dissonantes dialogam e escrevem a sua trajetória conjunta no que chamamos de vida, um momento concreto e pontual da consciência.

O mundo da imaginação, da criatividade, da leitura de ficção, entendo que é um meio pelo qual o cientista pode abrir portas de pensamento e olhar. Aliás, a exemplo de Albert Einstein (1981, p. 82), a criatividade é importante na ciência, desde que unida à seriedade e ao conhecimento: "A história das descobertas científicas e técnicas revela-nos quanto o espírito humano carece de ideias originais e de imaginação criadora." (EINSTEIN, 1981, p. 82).

Em 2015, retornei à Universidade, à UNESP, para me aperfeiçoar. Busquei os cursos oferecidos em Rio Claro, e obviamente a área de Educação me atraiu. Quando descobri que havia a Linha de Linguagens no Programa de Educação, fiquei mais interessada ainda, porque

poderia aproveitar a minha formação em Letras mais efetivamente. Conheci as prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arlete de Jesus Brito, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro e o prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite, que me incentivaram à tentativa de ingresso na pós-graduação.

No processo de ingresso para o ano de 2016, passei e me inscrevi no grupo de pesquisa da UNESP de Rio Claro, *Laboratório Escriarte*, que veio ao encontro dos meus interesses de estudo.

### 2.2.1 Reflexões sobre a pesquisa de humanidades<sup>6</sup>

Um dia, numa Disciplina da pós-graduação, foi-nos colocada a seguinte reflexão pela pesquisadora e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, a responsável pelo *Laboratório Escriarte*: “O trabalho de pesquisa é uma possibilidade de invenção da própria vida? Como articular essas duas possibilidades: invenção da vida e invenção na pesquisa? Realmente é possível separar o pesquisador de uma pesquisa?”

A partir desses questionamentos instigadores, olhei para a questão da experiência de vida (lembrei-me do Prof. Dr. Alceu) e da impessoalidade exigida pelo trabalho científico, chegando às reflexões que trarei a seguir.

O trabalho de pesquisa é consequência de uma vida, porque surge dela a partir da potencialidade das experiências vividas. Não é estático, visto que também é forma de vida. Um projeto só existe por consequência de uma vivência de mundo, de experiências.

Somos produtos de experiências desde o nascimento até o presente; do contato com outros e consigo mesmo. Sendo produtos da vida, compomos os nossos atos e os alheios, e recebemos de volta os seus reflexos. Um dar, e receber, constante, numa interação plasmática entre eu (passado e presente), outro, outros (passado e presente).

O trabalho de pesquisa, por ser um produto de uma vida, também é a possibilidade de invenção dela. É continuação em movimento de trás e para a frente. Quando se pesquisa, além do objeto pesquisado, o pesquisador se conhece; conhece outros, outras coisas, novos pensamentos e passa a refletir sobre a própria existência, sobre o objetivo que busca, carregado de marcas do antigo eu, procurando não “contaminar” os estudos com o seu olhar.

---

<sup>6</sup> Pesquisa de humanidades ou Ciências humanas: pesquisas relacionadas com o estudo do próprio Homem enquanto ser social; e com a cultura e o conhecimento do ser humano.



Mas será que o próprio método de pesquisa não direciona o olhar, “contaminando” um resultado na sua interpretação e modo de fazer?

Num projeto, novas experiências são observadas e vivenciadas, o que torna impossível ao eu pesquisador ser totalmente impessoal e distante do objeto, como propõe a ciência tradicional. Ele está ali de alguma forma, mesmo quando só observa, mudo, o andamento dos acontecimentos. Seus olhos estão ali recortando o real, o que indicia que seus pensamentos, seus sentimentos, suas necessidades pessoais e impressões também estão. E isso é científico? Tal postura não “contamina” a pesquisa? O ser humano consegue não fazer parte de uma pesquisa? Segundo Nietzsche, ao criticar as ideias de Kant: “O que destrói um homem mais rapidamente que trabalhar, pensar e sentir sem uma necessidade interna, sem um profundo desejo pessoal, sem prazer - como um mero autômato do dever?” (2002, p. 25). Sem considerar o envolvimento pela “contaminação” pessoal, o que fundamentaria um projeto vida? Há projeto? Pesquisa é coisa de gente, e gente é ser humano, e ser humano é pensamento e também desejo, sentimento, emoção, ideia e ação. A pesquisa nasce de um desejo. Ela é parte do pesquisador, uma parte que cria uma certa vida própria e o arrasta consigo para novas aventuras incertas; que, muitas vezes, é prevista e controlada por ele, mas que em outras, adquire autonomia surpreendente. A pesquisa e o pesquisador dialogam o tempo todo: discutem, brigam, negam-se, afirmam-se e opõem-se, entendem-se... Redemoinho discursivo, emocional e mental. É ela uma parte, em essência, do pesquisador, a qual se despregou dele e tornou-se pesquisa, mas que continua com o cordão umbilical bem fixo. O pesquisador dirige e determina a pesquisa (por um caminho para alcançar um objetivo) que, arredia, foge-lhe o tempo todo do controle e lhe apresenta novos caminhos pelos quais ele deve seguir ou não (Ela cria uma certa autonomia.). Essa decisão cabe só a ele, o que é extremamente pessoal, e será julgada pela sua escolha, no jogo da ciência de Certo e Errado. Uma vida (o ser humano) tentando controlar a outra (o que o rodeia), e vice-versa, acaba por gerar um universo de interseções. Esse universo depende do ângulo do olhar e do entender desse pesquisador, tão humano quanto todo mundo, para que escolha como, e em que ponto, recortar um pedacinho do real.

Assim, não é necessário articular a invenção da vida com a invenção da pesquisa, porque já são articuladas. Uma depende da outra e não conseguem ser indiferentes e impessoais. Não conseguem existir separadamente, por mais que a ciência tenha criado um tal de “impessoal” pelo discurso de terceira pessoa, que não passa de uma forma de objetivar

para tornar oculto o humano por trás do pesquisador, que modula os dados através do seu olhar e de seu recorte. O pessoal está posto sob o impessoal e objetivo. Por que a ciência positiva, muitas vezes, não compreende a fecundidade das pesquisas na área de humanidades? Por que aquilo que a ciência chama de verdade não pode ter um olhar humano a partir da experiência? Olhar para a pesquisa mesmo com o olhar científico tradicional já é interferir de uma forma, ou de outra, assim como desenvolvê-la, o que mostra a *Mecânica Quântica* na relação das coisas. Tudo tem marcas pessoais que se articulam pelas experiências da vida, que se reinventam constantemente e interferem, ou mais, ou menos, na invenção da pesquisa, que também, por sua vida própria, reinventa-se e interfere na vida do pesquisador. Dessa forma sinto acontecer comigo. Tudo está em tudo e tudo é tudo; as partes formam o todo e o todo influencia as partes. Negar o humano nas pesquisas é negar a vida, a existência e aquilo que fecunda a ciência: o pensamento que turbilhona buscas infindáveis na produção do conhecimento humano. O que é verdade da vida e verdade de uma pesquisa senão a ideia humana de verdadeiro e falso? A sua forma de recortar e entender um pedaço do real? O humano quer definir parâmetros, regras, modelos, focos e não a vida na sua totalidade... O parcial demonstra o real em sua totalidade? O pesquisador, pelo olhar “contaminado” por seus pensamentos, impressões e emoções, ou seja, pelo seu eu, é aquele que busca o verdadeiro ou falso de uma pesquisa num determinado espaço-tempo social, cultural e pessoal. Ele pode evitar ao máximo que esses elementos psíquicos interfiram na pesquisa, porém não há como se distanciar deles. A pesquisa é feita por seres humanos que instituem e contestam o tempo todo as verdades baseadas em suas vivências.

“Não subestimemos este fato: que nós mesmos, nós, espíritos livres, já somos a 'transmutação de todos os valores', uma manifesta declaração de guerra e uma vitória contra todos os velhos conceitos de 'verdadeiro e falso'.” (NIETZSCHE, 2002, p. 28).

Podemos definir por “espíritos livres” aqueles que buscam sempre, porque não determinaram um modelo definitivo para as verdades, que podem ser momentâneas, como muitas, no mundo científico, que já foram derrubadas ou modificadas.

A minha pesquisa, pois, é parte de minha vida, como o texto autobiográfico, aqui narrado, evidencia, porque é parte de mim, quer queira, ou não, e nem por isso deixa de ter as convencionalidades de uma pesquisa. O que me motivou na escolha do objeto nasceu de características muito humanas: o desejo, a paixão, a formação, frutos de minha constituição

como sujeito. Nas palavras de Einstein, embaso-me sobre a educação pelo pensamento livre e a postura do professor:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade. Estas reflexões essenciais, comunicadas à jovem geração graças aos contatos vivos com os professores, de forma alguma se encontram escritas nos manuais. É assim que se expressa e se forma de início toda a cultura. Quando aconselho com ardor 'As Humanidades', quero recomendar esta cultura viva, e não um saber fossilizado, sobretudo em história e filosofia. (EINSTEIN, 1981, p. 16).

Assim, falar da minha vida pessoal é também falar da leitura em geral e vice e versa, do que me motivou a esta pesquisa e, principalmente, dos clássicos, que, na adolescência, exigiram-me a socialização com adultos (no caso, a minha mãe e um professor de filosofia, o padre Syllas), ou com outros livros, para um melhor entendimento e compreensão do texto.

Este projeto é, pois, parte do meu processo de formação de sujeito e leitora e, por mais impessoal que seja o uso do pronome de terceira pessoa em momentos da pesquisa, o meu eu está lá de alguma forma, no recorte do real.

Mesmo com a proposta de uma pesquisa narrativa, autobiográfica (ARFUCH, 2002), não obstante, não me prenderei à primeira pessoa, porque a fruição do texto ditará a preferência por uma ou outra pessoa discursiva.

Enfim, a vida constrói o projeto de pesquisa que constrói a vida, num movimento incessante e dialógico, forte e com ações efetivas, ora determinado, obstinado, ora me entregando às imprevisibilidades da própria vida e, nela, meus fazeres, minhas práticas.

### **2.3 Um ensaio sobre a pesquisa e a vida: os limites entre realidade e ficção, um desafio à pesquisa**

Ainda sobre este trabalho e sobre mim, pesquisadora, lanço aqui reflexões de cunho importante, pois também tiveram influência nesta pesquisa. Para tanto, tomo o filme “Mais estranho que a ficção”, de Marc Forster (2016), para relacionar e esclarecer pontos desta pesquisa, por sugestão experimental do *Laboratório Escriarte*.

O que há de “Mais estranho que a ficção” (FORSTER, 2016) do que a própria realidade? A partir do momento em que a realidade é filtrada pelo nosso olhar, e recortada pelos pensamentos e pela linguagem, deixa de ser tão real e toma um leve aspecto de ficção.

Ao assistir ao filme, vieram-me mais reflexões sobre a pesquisa científica, pois ficou-me perceptível que os limites entre realidade e ficção passam pela experiência humana. Poderíamos pegar a máxima de Descartes, “Eu penso logo existo” (DESCARTES, [?], p. 23), e substituí-la por “Eu penso, logo crio”.

Esta pesquisa poderia ser sobre Literatura Clássica, além da minha experiência profissional e da formação do aluno adolescente leitor. Ser leitor é uma postura de vida, que envolve o prazer e a curiosidade, dois aspectos muito fortes nas crianças que, dotadas de uma capacidade imaginativa muito intensa, “transformam” o real mais facilmente, tornando-se, na história da humanidade, socialmente invisíveis enquanto crianças (ARIES, 1981), praticamente “irreais”, por serem consideradas miniaturas dos adultos, e não seres enquanto tais, e certamente por terem uma visão de mundo diferente da visão dos adultos, sendo reduzidas a potências deles. A lógica padrão desaparece no modo de pensar infantil. Basta saber se isso é apenas um estado imaturo característico da infância ou se é uma outra forma de realidade, outra “dimensão”.

A pesquisa científica tradicional trabalha com hipóteses que exigem respostas positivas, ou negativas, para confirmar ou negar um ponto de vista. Mas há um *elemento inter, deformante*, entre a pesquisa e o real: o Homem. Esse Homem, o pesquisador, detém o poder de conduzir uma pesquisa e ser conduzido por ela, sendo participante ou não. Ao escrevê-la, faz, além de dissertar, apenas uma descrição, pela representação da linguagem, dos dados observados que passam pelo recorte do seu olhar. Sempre do seu olhar. Torna-se um narrador do que chamamos de real, recortando dados de um todo de inominável grandeza, para então dissertar sobre ele. Mas o que é o real? É aquilo que toca na, ou pela experiência? É o que é hegemônico que, pela vivência individual, é afetado pelos cinco sentidos, sentimentos, emoções e ponto de vista? É um monstro criado pelas ideias? É o que nos faz sentido? E o que é a narração, senão mais um modo de constituição da realidade? E o que é a dissertação, senão um trabalho reflexivo, e argumentativo, com base no olhar humano e num modo de dar forma a esse trabalho? Seria um simulacro do real?

No filme “Mais estranho que a ficção” (FORSTER, 2016), o personagem protagonista, Harold Crick, descobre que não conduz a sua vida, e, sim, que há alguém a conduzindo, uma

narradora. Essa narradora é uma pessoa real de carne e osso, cuja voz se faz ouvir pela aparente loucura do protagonista, que a capta definindo a sua sina. Tem poder temporal sobre ele, pois conhece e determina o seu passado, presente e futuro. “Mal sabia ele” (FORSTER, 2016) é a frase indiciadora de uma voz que narra o futuro e que não pode ser do próprio eu de Harold. Ela faz parte dele, mas não o é; é um real no mundo de suas ideias, construindo o seu real e vice e versa; um discurso no discurso; a "polifonia" (BAKHTIN, 2015). Onde está a sua autonomia de sujeito de existir? Seria mais uma “Alice No País Das Maravilhas”, num determinismo inflexível? Quem é Harold Crick? Quem é a narradora? Ela teria quanto da própria escritora Karen? Seria um efeito físico de uma relação tripla espaço-temporal entre Harold, a narradora e a escritora, em que são a mesma pessoa em momentos e posições diferentes do discurso? Realidades em “dimensões” simultâneas e diferentes? Ou dimensões diferentes de uma mesma realidade? Como os seus pensamentos afetam diretamente a existência do outro na composição de um sujeito discursivo? Onde está o limite entre o real e a ficção? Há limites claros? Não seria a diferença entre eles somente a experiência pela ideia ou experiência pela matéria? Apenas isso? Só níveis de experiência diferentes?

Trabalhar com pesquisa é muito semelhante à ação da escritora Karen. O pesquisador narra recortes do real, para então os analisar e dissertar, e ele passa a ser aparentemente mais real, só porque foi escrito, mostrado, discutido, mas, ao ser escrito, foi recortado de uma forma e interpretado nos níveis da ficção, por mais que haja a terceira pessoa a conferir-lhe um aspecto de objetividade que esconde o eu por trás do objeto. Ser humano já é ser ficção. Ao descrever, dissertar ou enarrar, o sujeito já está em posição de futuro dos fatos descritos, dissertados ou narrados. Nunca o sujeito do discurso e o fato concreto estão no mesmo momento na linha do tempo, portanto se descreve e narra algo a partir da memória, do passado. E memória é algo muito humano. Ao nascer, o ser humano recebe um nome, aquele que o representará na vida, isto é, que lhe atribuirá uma marca identificatória de personalidade, a ficção maior da sociedade ao lado da invenção da ideia de tempo. Chamarei, por analogia, para me referir ao tempo narrativo marcado pelas ações, o “tempo no tempo” de Tempo Relativo (TR), termo da teoria de Albert Einstein. O tempo “atemporal”, ou seja, o tempo do leitor, do sentido não limitado e atrelado à ação narrativa, mas ao efeito estético (do qual se desprende depois, enquanto apenas um estado de sentir), à arte, aos conceitos, à reflexão profunda, chamarei de "Tempo Absoluto" (TA), pois me refiro ao tipo de abstração de tempo feito por Isaac Newton. Sirvo-me da analogia, por ver nela um recurso mais

expressivo. Gosto muito dos recursos estilísticos, por possibilitarem imagens mais intensas e definidas que permitem mais clareza na compreensão das ideias, ao lhes darem uma “forma visual”, além de proporcionar uma leitura “menos técnica”, com um estilo mais leve e interessante. Também me sirvo dessa analogia, por eu estar habituada a ela, já que é a forma que utilizo, de dois anos para cá, no ensino das noções de verbo e narrativa. Como demonstram os aspectos autobiográficos aqui descritos, a imaginação é um recurso que está em minha formação pessoal. Essas teorias físicas diferentes (SILVA, 1998), no âmbito da análise da linguagem, estão ligadas, mas em níveis diferentes e paralelos, que não se tocam. Na linguagem, as palavras também marcam relações entre si e tempo, e pontuam significados reais em dado momento. As palavras têm o poder de marcar o tempo no tempo e conduzir. Talvez haja fundamento no que diz a antiga tradição de estudo do poder das palavras dos judeus: que uma palavra de força conduz as ações do ser. A *palavra*, a voz *sagrada* da ficção humana. O narrador, pesquisador ou escritor, o humano como todos os humanos, conduz esse narrar e dissertar com a força de sua linguagem científica, e dita esse pedaço de real ao mesmo tempo que é ditado por ele. Karen acaba se colocando na existência real de sua obra literária, assim como também o pesquisador acaba se colocando na pesquisa. Aliás, não se coloca, simplesmente está lá. Não há como fugir. Escritor, cientista e narrador são existências diferentes, mas ligadas por um cordão umbilical? Realimentam-se? As verdades de um circulam pelas verdades do outro; as verdades da ficção e a ficção das verdades. É impossível o sujeito pesquisador não estar lá, por mais que um discurso impessoal de terceira pessoa disfarce um eu existente, participante ou “não” da pesquisa.

Verdades ou mentiras do mundo... O verdadeiro e o falso, portanto, estão intrinsecamente vinculados a questões temporais, assim como o Homem e a a narrativa estão. Tudo é uma questão de tempo e ordem dos fatos. O tempo transforma e permite a mudança, ou melhor, as mudanças criam o tempo do relógio (TR) no tempo infinito e subjetivo (TA) (SILVA, 1998), sendo ele outra grande ficção do homem. A ficção conduzindo a ficção... Onde entra o real nessa história? Platão estaria certo? Tudo é um simulacro do mundo das ideias? Ou tudo é apenas ideia e o real é simplesmente uma sensação tátil de experiência em intensa potencialidade? O que é real então o deixa de ser pela linguagem e pela memória, porque o tempo que marca tempo no tempo corre, determinando o antes e o depois, o velho e o novo, o ultrapassado e o moderno, o irreal e o real. Como o homem nunca consegue falar de seu exato momento presente, porque, ao falar, já está no futuro dele, só vence essa situação ao

trazer o tempo na sua pureza de qualidade infinita, por aquilo que pode ser chamado de clássico, como na literatura, na arquitetura, na arte clássica. Nos clássicos, as palavras marcam tempo, mas o conteúdo e seus efeitos, não. São atuais sempre.

No filme, as marcas temporais se descontrolam. Quando a voz narrativa aparece, o tempo fica “louco”... A vida insossa e cotidiana de Harold muda, a partir do momento em que ele ouve a voz da narradora de sua história de vida, e que ele descobre que a sua vida não é tão sua e tão real assim, mas, também, não irreal e dos outros. A certeza do que é real deixa de existir ao dar espaço à certeza da ficção na condução de seu destino, a qual passa a interferir no real, integrando e construindo-o, tornando-se o próprio real. Os sentimentos, emoções e ideias se colocam sobre a razão. Se havia limites entre uma e outra, aqui deixam de existir. O único poder sobre esse estado de criação/vida parte das emoções e sentimentos: a vontade. Quando o amor surge, a vontade de viver e a beleza (observadas por Karen, na oportunidade de permitir a vida ao outro, à sua criação) colocam-se como realidades transformadoras. A escritora olha para si, reconhece-se e modifica o seu eu, tocada pela alteridade e, transformando-o, muda o seu discurso, e o seu estilo de escrever, ao deixar de matar o personagem protagonista no final de suas histórias. Está aí a força do humano na ficção de sua vida real: a vontade. Só esse poder da subjetividade é capaz de alterar, transformar o determinismo da existência e da razão. E a vontade é momentânea, porque está diretamente relacionada com o indivíduo, sua experiência e com o tempo no tempo. É algo pontual, concretizador, e passa assim como o tempo. Harold consegue um nível de vontade tal, que contesta o seu destino e consegue mudar a voz determinista da narradora que faz parte do seu eu. Quando autora, narradora e criação se encontram, uma relação de olhar para o outro e para si se constrói pela identificação das marcas de individualidade antes misturadas na pluralidade discursiva, e o humano de um toca o do outro conscientemente. Karen enxerga que durante a sua vida de criação de ficção matou tantas existências, tantas histórias, e então se coloca no lugar do seu personagem, Harold. E este, ao aceitar a sua triste sina, coloca-se no lugar de sua criadora. Mas as suas emoções, vontades e sentimentos tocaram a escritora num nível profundo, mudando o curso do determinismo, mudando o sujeito humano e discursivo. Isso após se encontrarem, permitindo que a experiência ditasse as novas regras, com um eu consciente que escolhe o seu destino.

O pesquisador, assim como Karen, procura vivenciar experiências, distanciando-se, ou se colocando no objeto, para tornar mais real o que escreve. O homem precisa disso: de

definições de real, irreal, verdadeiro ou falso, para se sentir em terra firme na existência, mesmo que tais conceitos sejam relativos, momentâneos e parciais. Precisa de palavras que ditem o real, o “lugar” seguro, porque as palavras são *potências* de criação. Ambos sofrem e se consomem pelo ideal a que almejam alcançar. O objetivo é quase maior do que a própria existência naquele momento, porque está intrinsecamente ligada a ela.

Harold e a pesquisa aqui apresentada caminharam; pareciam tão autônomos, mas eram conduzidos: o primeiro, por uma voz de escritora; o segundo, pelo olhar e pela voz da pesquisadora. Conduzidos parcialmente, porque ambos adquiriram uma certa autonomia. O tempo era de suma importância para ambos personagens, porque regulava as suas ações na narrativa. Mas há algo que está lá, porém escapa à ficção do escritor e do pesquisador, que lhes escapa à percepção, isso que, indefinidamente, podemos chamar de possível real verdadeiro, porque escapa à linguagem, e está embutido na experiência. É invisível e sensível nas pesquisas de humanidades, e, concreto, na pesquisa das ciências, num determinado recorte. Na linguagem, talvez sejam os espaços prazerosos, ditos por Barthes (1987), entre as palavras; espaços silenciosos, em que provavelmente não exista o tempo, portanto neles o sujeito se encontra não em estado, mas em ser; de "onde" o eu retorna sobrevivente enquanto indivíduo e transformado da polifonia discursiva.

O tempo no tempo (o TR) é marcante no filme, no projeto de pesquisa e na vida, porque dele, nele e por ele, as verdades são “descobertas” e ditas, sejam momentâneas ou permanentes. Quando se desregula, abre-se uma queda ao infinito, em que a relação cronológica, portanto lógica, deixa de existir; diga-se até que é por "onde" anda a mente do artista. Um lugar sem tempo, porém menos real? Seria, aí, o “lugar” do adjetivo *clássico*? Talvez o único real seja apenas uma realidade criada pela própria ficção do homem, ou aquilo que permanece invisível e atemporal à cultura humana, mas a engendra ou/e envolve e permeia.

Isso tudo tira a legitimidade de um projeto de pesquisa de humanas? (FOUCAULT, 2016). Legitimidade enquanto ciência, enquanto valor de pesquisa, porque ainda são desconsideradas, pela classe científica positivista, pesquisas científicas da área de humanas, em que o pesquisador pode se colocar mais próximo do objeto ou ser parte dele?

A pesquisa de humanas, por trabalhar com objetos não materiais num campo mais subjetivo e móvel, o "espaço" humano, torna-se mais passível de diversidade de resultados, que variam de acordo com o tempo e o espaço físico e social em que acontecem. No entanto,



a pesquisa é legítima enquanto tal. Tanto a ciência tradicional como as ciências humanas olham e analisam uma forma, isto é, a *imagem concreta ou abstrata* do real físico ou psíquico, portanto, no fundo, ambas estudam formas que só possuem sentido pela linguagem. Digam-se objetos de "densidades" diferentes. As verdades são atreladas ao tempo e ao "eu penso logo existo" (DESCARTES, [?], p. 23), num momento em que as verdades são verdades e ponto. O tempo no tempo, correndo, poderá dizer o contrário ou não.

Um projeto que visa a estudar o papel da Literatura Clássica na formação de alunos leitores lida com o traço atemporal dos clássicos e com o olhar pontual da pesquisadora: TA X TR, respectivamente. Não é diferente do olhar de Harold ao seu relógio de pulso desgovernado; os números da lógica se desfazem momentaneamente, e, assim, passa-se a lutar com outros sentidos. Na pesquisa, trabalhar dentro de um tempo regulado e pequeno com algo atemporal requer muito estudo e postura. Para tanto, faz-se importante atentar na própria prática profissional, porque é na interação professora e alunos, que a realidade momentânea da prática acontece.

Neste trabalho, o meu olhar é um olhar humano e científico, que filtra e representa pela linguagem a partir da experiência vivida. É errado o sentir, o prazer, no pesquisador? Penso que é simplesmente humano e agrega outras formas de conhecimento.

Isso faz parte da pesquisa? Sem o pessoal há vida realmente? Há projeto? Pesquisa é coisa de gente<sup>7</sup>, e gente é ser humano, e ser humano é pensamento e também sentimento, prazer e emoção. Para responder à pergunta, é só imaginar se há pesquisador sem gente. Gente, palavra que carrega a geração, a coletividade, a união do *Homo Sapiens*. Fora do *Homo Sapiens* não há a construção dos sentidos racionais e tampouco o traço de humanidade. Pesquisa e humanidade estão atreladas.

<sup>7</sup> Gente: palavra originária do Latim *gens*, *gentis*, substantivo feminino, que significa "1. Gente (conjunto de pessoas que pelos varões se ligam a um antepassado comum, varão e livre), 2. Família; descendência; raça. 3. Prole; filho. 4. Povo; nação; 5. *gentes*, ium [...] a) as nações estrangeiras (em oposição a *populus Romanus*); b) os pagãos, os gentios (em oposição aos *judeus* ou aos *crístãos*). [...] (Obs.- Todos os membros da mesma *gens* usavam o *gentilicium nomen*, isto é, o nome do antepassado epónimo). O sentido mudou e agora ela designa "número indeterminado de pessoas, pessoas com interesses semelhantes". TORRINHA, F. **Dicionário Latino-Português**. 3. ed. Porto: Marânus, 1945. p. 360

No sentido moderno, do substantivo feminino *gente* significa: 1. Conjunto indeterminado de pessoas.

2. Conjunto dos habitantes de um território, país. = POPULAÇÃO, POVO; 3. Género humano. = HUMANIDADE; 4. Alguma ou algumas pessoas (em oposição a *ninguém*); 5. Grupo de pessoas com afinidades ou interesses comuns; 6. Grupo de homens armados. = BANDO; 7. Índole das pessoas. 8. Ser humano. = PESSOA. 9. Os membros de uma família. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online], 2008-2013. Acesso em: < <https://www.priberam.pt/dlpo/gente> >. Acesso em: 18 jul. 2018.

Eis, mais uma vez, a linguagem, ou seja, a ficção, descrevendo a realidade, e a realidade sendo representada, construída e realimentada pela ficção da escrita.

E vamos à pesquisa!

#### **2.4 Não, sem antes, outro retorno pela memória**

O quanto a leitura e a experiência marcaram e formaram a minha identidade e personalidade pode ser exemplificado por um pequeno momento de experiência, mas de infinita duração. Contraditório? Pela lógica gramatical adversativa, sim; pelo sentido dado no enunciado (BAKHTIN, 2015), não. Tanta razão gramatical e a verdade detrás, nas sublinhas.

Um dia, no estresse, pelo tempo se esgotando para finalizar um projeto, imprimir e encaminhá-lo imediatamente à inscrição da pós-graduação da Unesp de Araraquara, meu professor e mestre, Dr. Alceu Dias Lima, disse-me que eu precisava alterar um trecho em que não fora clara. Eu não compreendia o que ele queria que eu entendesse, e restavam uns vinte minutos apenas para que eu terminasse tudo e anexasse nos documentos de inscrição dentro do prazo. Eu mal podia pensar, na ansiedade de ser mais rápida do que o tempo.

Então o professor Alceu pediu que eu deixasse tudo e fosse me sentar sob uma bela árvore do campus. Fiquei desesperada! Até chegar na bendita árvore, sentar-me, refletir etc, o prazo para a inscrição teria expirado. Mesmo diante de minha incompreensão e relutância, ele insistiu. Na certeza de não conseguir concluir a inscrição, e portanto chateada, fui até a tal árvore, e, no caminho, ele foi me dizendo em palavras similares a estas:

Sente-se lá embaixo, sozinha, e sinta o vento balançar as folhagens, acariciá-las nos galhos finos e suaves...; sinta o perfume da clorofila; sinta o carinho dos ventos; sinta como se sentia Vergílio se inspirando para escrever da sua bela Amarílis; sinta o que sentia o poeta; a sua experiência... vivencie toda ela e simplesmente entenda o que tem que fazer para concluir o projeto.

Ele me acompanhou por pouco tempo no corredor, enquanto eu seguia para o destino sugerido. Fiz como disse. E... Incrível! Após breves minutos de “forçada” calma, voltei ao computador e finalizei, como deveria, o que antes não compreendera. Como, em tão pouco tempo, uma prática simples, mas de tal grandeza e intensidade, impregnou-me a memória com a força da experiência, e as minhas futuras atitudes e personalidade?

Só sei que não me esqueço daquele breve e eterno momento, propiciado por um professor e filósofo que, além do discurso e da didática excepcionais, no exemplo de sua vivência no dia a dia, mais ensinava pelo seu jeito de ser do que pelas palavras.

Essa atenção, essa marca na memória me acompanhou, desde então, até os dias de hoje, tanto no dia a dia como na didática na escola. Sempre me recordo do professor Alceu quando, sob as árvores com meus alunos, fazendo alguma atividade, pareço ouvir a flauta leve de Títilo (VERGÍLIO, in NOVAK; NERI, 2003, I,1-5).

Só tenho que ser infinitamente grata àquele que tanto me ensinou pelo discurso como pelo exemplo e pelas vivências e experiências. Ter um “grãozinho” da tamanha bagagem de vida do professor Alceu na composição de meu ser, faz-me feliz. Com ele aprendi um pouco do que é ouvir a música da poesia nas coisas simples da vida. Da linguagem, experimentei a concretude de seus sentidos no mundo ao meu redor.

### CAPÍTULO 3: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA

Antes de iniciar a narrativa de minhas experiências profissionais, quero esclarecer que não há nenhuma intenção pejorativa ou positiva pendente a um sexo ou outro, quando específico as diferenças de características femininas e masculinas, nas práticas de leitura. Apenas o faço para justificar o porquê das escassas observações descritas de colocações verbais dos meninos (que foram mais distraídos e menos participativos nas práticas de diálogo e escrita), visto que tal fato é um dado comum no dia a dia, e influente na formação do leitor; e porque me chamou a atenção, nesses anos todos de trabalho, cujas características talvez sejam decorrentes de aspectos próprios biológicos dos sexos e, principalmente, de movimentos históricos e sociais, pelos quais não passamos incólumes (RAGO, 2012).

De início, apresento dois subitens com elaborações teóricas de base deste estudo, a partir das observações e análises que realizei de colocações discursivas dos adolescentes com relação às práticas de leitura. Durante o trabalho, ilustro como aconteciam as propostas de leitura e práticas artísticas nas aulas de Língua Portuguesa, pela narração de algumas experiências realizadas não só com a TE.

Durante o percurso da dissertação, apresento o material de estudo que foi sendo composto a partir de meus registros pessoais de professora, como cadernos de anotações pessoais das aulas de leitura e caderno de anotações gerais das turmas e questionários. Nem todos os momentos de atividades de leitura de clássicos são relatados, tendo sido escolhidos aqueles em que observei pontos mais relevantes para esta pesquisa, e que não dependeram de dados não autorizados pelo *Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos*. Os nomes de alunos são todos fictícios e apresentam a função, neste trabalho, de demonstrar o sexo, a ocorrência e o modo de participação dos alunos nos discursos, fatores que influenciam no processo de leitura. As poucas falas dos alunos, aqui transcritas, são modificadas sem alteração do sentido, ou seja, são réplicas equivalentes, em que o sentido se preserva.

Dos dados produzidos a partir dos meus arquivos pessoais, que são ilustrativos em momentos de teorização, neste trabalho, principalmente do processo inicial das aulas de leitura de "Os Miseráveis" (obra escolhida pela turma para a leitura coletiva) com a TE, e de como os alunos as consideraram, defino alguns relatos descritivos de atividades coletivas de leitura como *MOMENTO A, B, C, D, E, F, G, H, I e J*, apenas para me referir a cada uma delas durante o texto. Optei pelo termo *momento* para tornar o sentido mais próximo da experiência.

Os outros relatos perpassam o estudo sem definição por letras. Tomo o critério ilustrativo de reflexões e teorizações do texto para a sequência dos *MOMENTOS* relacionados à experiência de leitura da obra “Os Miseráveis”, sendo que não estão, em parte, na sequência cronológica dos acontecimentos. Essa leitura com a TE abrangeu muitas aulas durante todo o ano, com uma maior intencionalidade de observação, e, por isso, delonga amplo campo de análise.

Início o próximo subitem com observações e teorizações que me motivaram a diversas reflexões e resultaram em análises e teorizações nesta pesquisa.

### **3.1 Primeiras Observações das experiências de leitura: Amar E Odiar Na Constituição Discursiva Do Leitor<sup>8</sup>**

Amar e odiar... Termos antônimos, mas com a mesma qualidade: a força. O termo *odiar* poderia ser substituído eufemicamente por *detestar*, mas seria o mesmo que arrancar a condição de oposição dos termos numa mesma reta, em que um sentimento apenas varia de direção, conforme se desloca por ela para um polo, ou para outro. Amar e odiar são o mesmo sentimento em polaridades opostas, portanto, ambos com forte potencial de ação. Quem ama pode odiar, e não detestar; quem detesta pode adorar, e não amar. É comum ouvirmos, na escola, adolescentes dizerem hiperbolicamente: “*Odeio ler*”; “*Amo ler*”. Partindo de observações dessa realidade discursiva adolescente importante na constituição do leitor é que desenvolvi este capítulo.

Na prática de ler, é possível dizer que ambos os termos, amar e odiar, exercem uma força potencial para que aconteça e se mantenha a atenção na leitura. Logo, ler não implica necessariamente o prazer, mas o prazer ou o ódio. Ambos sentimentos indiciam a existência de atenção e tal oposição não impede o deslocamento do sentimento de uma polaridade a outra após o decorrer de uma leitura. Tanto, que é comum na escola, numa atividade de liberdade participativa, alunos que odeiam ler participarem da prática de leitura, o que já não acontece com aqueles que se colocam numa postura de indiferença. Quando se ama, ou se odeia, emite-se uma opinião de conhecimento e uma afirmação social, posicionamento democrático, atraente ao adolescente, e quase característico dele. O mesmo não ocorre com a

---

<sup>8</sup>Texto completo apresentado e publicado em “VI CBE - Congresso Brasileiro de Educação: Educação e transformação humana: praxis e transformação social, 2017, Bauru - SP. ANAIS DO VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, v. 4 Educação e formação humana: práxis e transformação social Pesquisas Concluídas. 2017. Homepage: <http://www.cbe-unesp.com.br/2017/>; ISSN/ISBN: 9788599703991 e ISSN/ISBN: 9788554440022. Revisado para a inserção na Dissertação.

postura de indiferença, um posicionamento talvez sinônimo de *não estar presente*; pergunto-me se não seria negar a própria adolescência enquanto potência transformadora.

Na formação de adolescentes leitores, observei que: muitas vezes, o aluno que não gosta de ler participa de alguma forma; os que gostam participam com mais intensidade e constância de atenção; os indiferentes permanecem alheios o tempo todo. Só se pode amar ou odiar a leitura, quando se é tocado pela experiência de ler. A atenção já é leitura e, exemplificando pela narrativa, é o sair de si para experimentar uma “outra vida”, sem corpo de carne, em forma de linguagem. Essa “outra vida” pode incomodar inicialmente, porque exige do adolescente o tirar o foco de si mesmo e do seu mundo de conforto e domínio para colocá-lo em “território” desconhecido. Esse “território” subjetivo está ali, como um simulacro de realidade, com o qual a personalidade do leitor se sintonizará, ou não. Estabelecida a atenção inicial, o adolescente começa a “entrar” no texto e em si mesmo, reconhecendo-se, identificando-se, ou não, nele e com ele, ou pontos dele, crescendo a intensidade do campo imaginativo, e firmando-se daí as reações de amor à leitura, que são essenciais para a manutenção da atenção inicial durante a prática de ler. Ainda há aqueles que dizem odiar ler, talvez porque não tenham conseguido se “transportar” para o “território” subjetivo com plena sintonia e força visual imaginativa, após a atenção inicial na leitura, para experienciá-la fora do nível da “realidade”, o que é possibilitado com intensidade pela “visibilidade” (CALVINO, 2000) mental. A atenção inicial é uma mudança territorial em que o *controle* está no adolescente, mas a sua *manutenção*, na voz discursiva, em que se leitor e vozes se confundem, quando há sintonia. Então, o leitor precisa aceitar se colocar em atenção, considerando que a “vida literária” é imposta pela linguagem e pelo eu discursivo; precisa aceitar a sua impossibilidade de mudar o texto lido, mas perceber que pode construir, a partir dele, através de seus “espaços”. Como leitor, poderá dialogar consigo mesmo, aceitando ou não ideias, porém não poderá fugir à “sina” delineada pelas palavras. Necessário se faz, então, uma postura inicial de aceitação para encarar a experiência de ler, de submeter-se ao domínio da linguagem. A partir do momento em que o adolescente se identifica positivamente ou não com uma obra, nasce uma relação não de submissão, mas de trocas de “experiência”, o que tornará a leitura potente enquanto momento de liberdade, criação dialógica e construção do conhecimento e da sensibilidade. Há um projetar-se na leitura, que causa emoções, sensações, e alcança o campo da memória, da imaginação e do sonho, mexendo com o que há de esquecido ou oculto e até mesmo consciente. Nessa movimentação interior, os cinco sentidos

podem ser despertados pela memória. Conforme a intensidade do lançar-se no texto e vivê-lo, confundindo-se com ele ou personagem dele, o que dependerá da imaginação, a força do amar e odiar se intensifica e toma “corpo”, quase como uma experiência no real. Assim, tanto a leitura agradável como a chata são forças atuantes na subjetividade na constituição do leitor, resultantes de uma movimentação interior de reflexão, sintonia ou repulsão. O hábito de leitura, portanto, não deixa de ser um hábito de viver experiências alheias, experimentá-las e realimentar as próprias. Quem não está habituado precisa de curiosidade, além de força imaginativa, para se deslocar do território experiencial e do esforço de concentração e trabalho ocular e mental. Parece-me que a força visual das imagens pode manter calma, pela atenção, a energia irrequieta do adolescente. Diante de um filme, ocorre o mesmo, mas a potência das imagens sonoras e visuais, baseando-me na ideia de “visibilidade” de Calvino (2000), entendo que supre a “fabricação” das imagens mentais, o que torna a leitura de filmes muito mais leve e atraente do que a leitura de um texto, escrito ou oral, que exige a construção das imagens pelo trabalho da imaginação. (CALVINO, 2000)

No caso dos que presumo como indiferentes, observam-se traços comuns: baixa autoestima, curiosidade e iniciativa; preguiça mental; defasagem escolar; falta de sonhos para o futuro; carência afetiva, verbal e de estímulos no lar; e, principalmente, dificuldade imaginativa e criativa. Eles reúnem essas características ou várias, mas o último item é pertinente a todos, como tenho acompanhado na realização de variadas atividades. A curiosidade é inerente ao adolescente, assim como a disposição para experimentar o novo e “outros mundos”, e está vinculada à imaginação. Dela se imagina o que pode ser ou será. Na prática de leitura, há como um esquecimento do mundo dito real substituído pelas imagens mentais, e, pela atenção se deslocar do local “real” para o imaginativo, surge um ar de “experimentar” ser um outro alguém, de estar num outro espaço sem deixar simultaneamente de ser o que é. A identificação com uma personagem, quando nesse nível, dá-se pela *confusão* ou  *fusão* de *personalidades*, a do leitor, a do eu discursivo e a do personagem. Nesse processo de  *fusão*, há um quê de  *transformar-se*, enquanto ser vivente, em movimento, por experiências que vão além do real. Ser capaz de entrar nesse nível de identificação promove fortemente o  *amar* ler. O  *viver* a  *vida* de um personagem é essa simbiose “experiencial”, que mantém a atenção. Observando a desatenção nas práticas de leitura, a afetividade, muitas vezes, é o que desloca a atenção de foco para a leitura, e, depois, a capacidade de experimentá-la a mantém. É então o afeto um meio de experiência e conhecimento, sem

espaço para a racionalidade, do que há de humano no Homem (NOVASKI, 1988, p. 28). Na leitura para a classe, a maneira de ler do professor contribui em muito para essa manutenção. O processo de deslocamento psíquico, projeção do eu leitor ao estado de eu literário de um personagem ou espaço discursivo, possibilitado pela atenção mais sintonia; em seguida, a simbiose da construção do personagem e fusão do eu leitor, e então o “esquecimento da realidade” para “concretizar” a experiência num espaço psicológico com potência de real, constroem a subjetividade de leitor, mantendo-lhe o estado de atenção.

No caso de ódio à leitura, o deslocamento "espacial" também ocorre, porém tenuemente, já que o leitor atenta na leitura, encoraja-se para adentrá-la e experimentá-la, mas sintoniza-se apenas momentaneamente, porque a atenção não consegue se fixar, já que a imaginação, no processo criativo, não alcança uma “visibilidade” (CALVINO, 2000) suficiente para possibilitar a permanência nesse espaço subjetivo, num nível imaginativo suficiente para criar a sensação de “realidade” necessária à manutenção da atenção e da concentração. Assim, quando se odeia ler, mesmo com interrupções a atenção volta-se para a leitura, e afasta-se, mantendo-se o leitor entre dois “mundos”. Toda vez que o foco muda, relativiza-se o tempo para que se crie com força imaginativa e atrativa. O ódio à leitura pode se configurar, pois, por um processo fraco (por falta de exercício) na manutenção do deslocamento do eu leitor do real ao imaginário, que, desde a infância, recebeu poucos estímulos “construtores” do processo imaginativo e figurativo. O adolescente poderá conseguir a *troca* do atrativo mundo real por um subjetivo que tenha grande força de “visibilidade” (CALVINO, 2000), permitindo-se "viver" uma “experimentação de real” mais intensa na leitura, principalmente se reforçado pela relação afetiva em situações descontraídas. Além da afetividade, há elementos que concorrem para a formação da imagem visual literária:

[...] a observação direta do mundo real, a transfiguração fantástica e onírica, o mundo figurativo transmitido pela cultura em seus vários níveis, e um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível, de importância decisiva tanto na visualização quanto na verbalização do pensamento. (CALVINO, 2000, p. 110).

No caso da indiferença à leitura, pelas minhas observações, entendo que o processo de deslocamento (mobilidade psicológica do real ao imaginário) não acontece nem em pequeno grau, porque o adolescente não se coloca em estado de leitor. Observa-se que a indiferença à leitura pode estar relacionada: à falta de memória, pois o aluno apresenta



dificuldades de rever mentalmente elementos e situações de seu próprio dia a dia, e reproduzi-los oralmente; dificuldade de criatividade e de capacidade de atenção em qualquer tipo de prática, não só de leitura; à priorização do diálogo com colegas, de assuntos desvinculados do ato de ler; a pouca, ou nenhuma idealização de futuro ou sonho, e falta de referenciais históricos da família; problemas sociais e de socialização; à precariedade cultural (pouco acesso à pluralidade de conhecimentos diversos e ao tempo livre para brincar); baixa autoestima; falta de ânimo e perspectiva. Todos escolhem o que receberá a sua atenção. A questão é, pois, o que faz com que o ato de ler, que envolve o imaginar, seja descartado pela curiosidade adolescente? É possível e como chamar a atenção do adolescente indiferente a essa prática e possibilitar o processo de deslocamento?

As práticas teatral e musical mostraram-se atrativas da atenção em diversos casos. A barreira inicial é a falta de vontade participativa. Muitas vezes, o aluno indiferente à leitura nega-se a participar de outras expressões de linguagens relacionadas ou não a ela, e não expõe os seus porquês. A força inicial, para tanto, é o incentivo positivo, afetivo e livre dos colegas de classe e/ou da professora. Diante da necessidade de ler e decorar falas teatrais, o aluno, automaticamente, sem manifestar reflexão e atenção no sentido do texto, lança-se na leitura, ainda que muito precariamente, com intervalos de atenção e distração, expressando-se por uma atitude infantil e lúdica. Pela concretização do texto lido em prática artística/social, a manutenção da leitura fica-lhe mais fácil, porém, não alcança, pode-se perceber, níveis profundos, porque se satisfaz apenas com o objetivo participativo, não com o dramático, o narrativo e o de sentido, desfocando a atenção constantemente. Quando lê um trecho que não compreende também não questiona e não procura conhecer a história em que está atuando. A tênue atenção limita-se apenas ao ponto que lhe requer alguma função prática. Diga-se que o teatro somado ao incentivo afetivo, é uma força inicial que pode capturar a atenção e talvez promover um meio potencial ao deslocamento de território.

A apatia, ou indiferença, de alguns alunos na experiência de leitura, parece-me se configurar como um problema resultante do, e para, o seu desenvolvimento psíquico, por não acontecer de seu "espaço" subjetivo ser tocado pela leitura do livro e, em parte, do mundo que o cerca, permanecendo num estado de desatenção e aleatoriedade, o que se evidencia pela falta ou extrema superficialidade das colocações verbais e escritas desses adolescentes, as quais nunca são espontâneas, mas solicitadas com insistência. Coloco o fato como um problema, por esses alunos manifestarem o mesmo tipo de dificuldade em outros níveis de

situação, os de leitura de mundo, sejam escolares e extraescolares, narrados por eles, por colegas, ou descobertos pela escola, ficando evidente a precariedade de relacionarem aspectos do mundo por uma elaboração mais complexa, coesa e coerente de pensamento e atitude, para a manutenção da própria vida. Observei que esses alunos apresentam enorme dificuldade para resolver problemas particulares, compreender situações ou textos muito básicos, e para se socializarem de forma mais geral. Não se tratou essa situação, de um não gostar da experiência de ler, mas de ser indiferente a ela. Indiferença à linguagem é como indiferença a uma colocação e atuação conscientes nela e por ela. Sem falar que, a esses alunos, o campo da criatividade se apresentou retraído ou inexistente, quando numa atividade oral, escrita ou artística, ou quando eram interpelados, evidenciando que o nível mais intenso de pluralidade dialógica relaciona-se diretamente com o campo imaginativo, o qual abre as possibilidades de pensar e constituir conceitos juntamente à capacidade de organização do pensamento pela linguagem e da flexibilidade mental. Nas expressões verbais ou artísticas desses alunos, esse movimento relacional razão/imaginação/associação, e vice e versa, não acontecia, ou, muito tenuemente, ocorria por automatismo ou imitação de um colega, implicando uma produção escrita de menor nível em estrutura/conteúdo, em que o problema de pouca e dificultosa expressividade não está exatamente no domínio do código linguístico, mas no limitado desenvolvimento dos níveis racional, dialógico, associativo e/ou imaginativo do conteúdo e de atenção e memória, muitas vezes, ou talvez todas (mas não necessariamente), diretamente relacionado às experiências de vida.

Esse processo mental complexo, que envolve o ato de ler, está em constante movimento no desenvolvimento subjetivo, cujo *ponto de arranque*, como observei, estava no direcionamento da atenção, conduzido por um grau de vontade e iniciativa, e não no prazer ou desprazer pela experiência de ler. O ato de dar atenção à leitura foi uma atitude explícita dos adolescentes mais seguros de si, que possuem um certo status positivo na comunidade escolar e uma atuação participativa e representativa maior na turma e na escola. Não é possível afirmar que esses alunos atentos são todos provenientes de famílias com melhor estrutura, mas é possível afirmar que a maioria dos meus o é. Refiro-me à carência familiar e não financeira. Tive alunos muito carentes de recursos materiais, mas que tinham estímulo familiar, o que fez com que eu percebesse que estímulos ausentes devido à carência material podem ser supridos pela boa estrutura familiar e pela escola.

Pela literatura clássica é mais difícil o processo de deslocamento, porque exige um item a mais: a superação de um obstáculo, a linguagem, para alcançar outro “mundo”. Normalmente os adolescentes se atraem por leituras fluentes, confortáveis e claras, o inverso de uma literatura com uma estrutura sintática complexa, vocabulário não coloquial, imagens e significações pertinentes a um outro universo histórico e cultural e de linhas dialógicas em diversos níveis de profundidade, exigindo empenho e superação para ser atingidas e “desbravadas”, num processo lento de construção dialógica. Aqui cabe bem a expressão popular: “A pressa é inimiga da perfeição.” Transpor essas barreiras exige uma dedicação quase incompatível com a volatilidade na contemporaneidade. Essa incompatibilidade inicialmente, numa prática escolar de leitura, pode ser superada quando o espaço físico da prática é um local agradável e tranquilo e sua realização não visa um prazo de término. Ainda, são essenciais a atitude social de diálogos livres acerca da leitura, e a associação e relação com a realidade histórica e cultural atual; a realidade emocional e psíquica do adolescente; a colocação de opinião; a situação de ler como que num momento de descontração e liberdade. No entanto, os alunos indiferentes à leitura não se mostram, nem assim, atraídos por ela, e acabam desconcentrando, muitas vezes, os alunos que amam e odeiam ler. Em muitas situações, durante as aulas, um aluno indiferente à leitura (se não está disposto a conversar com algum colega) é capaz de ficar parado, o tempo todo, enquanto dura a atividade, numa postura de tédio, impaciência e/ou devaneio, em vez de participar da prática de ler. A atenção controla o leitor e vice e versa, tornando-o um eu passivo e ativo simultaneamente, ao colocá-lo no limiar de ler. Há dois esforços do leitor: o de abandonar o espaço “real” e o de manter-se no da “experimentação” subjetiva, pelo trabalho imaginativo. É dessa *lacuna* entre os dois “mundos”, que acontece, ou não, o ato de deslocamento inicial pela atenção voluntária, ou pela captura: no primeiro, o leitor lança voluntariamente a atenção no ato de ler; no segundo, a atenção é arrebatada arrastando-o passivamente. Essa postura pode variar. Em ambos, manter a atenção é o mais difícil, porque depende ainda da capacidade de “visibilidade” (CALVINO, 2000) mental e criativa, que possibilite a projeção territorial. A força afetiva e emocional do professor/colegas também exerce forte poder no processo arrebatador do real à imaginação. A visibilidade mental pode ser intensificada pelo acréscimo da emoção, por exemplo, no contar de uma história, e, com mais intensidade ainda, principalmente, se essa narrativa envolver a memória, como a história de um familiar. Inclusive, o desenvolvimento do potencial à criação artística pode ser desenvolvida com esse trabalho de acréscimo das

emoções no ler e contar, como atesta Vigotski ([1999?]), ao falar da arte: “As emoções desempenham imenso papel na criação artística – *por imagem*” (VIGOTSKI, [1999?], p. 37). Portanto contar e ler, com o envolvimento de elementos a mais, como a emoção e o afeto, acarretam potencial de puxar e manter a atenção na leitura, potencializando os processos imaginativos, criativos e reguladores da memória:

Ó imaginação, que tens o poder de te impores às nossas faculdades e à nossa vontade, extasiando-nos num mundo interior e nos arrebatando ao mundo externo, tanto que mesmo se mil trombetas estivessem tocando não nos aperceberíamos; de onde provêm as mensagens visíveis que recebes, quando essas não são formadas por sensações que se depositaram em nossa memória? (CALVINO, 2000, p. 98).

Eis, pelas palavras de Calvino, outro fator muito influente na questão da atenção na leitura: a memória. É comum aos adolescentes desprovidos de razoáveis condições sociais afetivas (não, necessariamente, materiais) e estímulos diversos, a indiferença pela leitura, o que envolve a afetividade e a memória. Segundo Vigotski, há dois impulsos humanos, o reprodutor e o criador, sendo o primeiro relacionado à memória e o segundo, à criação do novo (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 82-83). Ambos, no entanto, relacionam-se com a capacidade criadora, sendo-lhes esta, imprescindível, pois o primeiro, a partir das lembranças, organiza, reestrutura e atribui novas emoções, impressões e sentimentos ao antigo, enquanto o segundo permite o novo. Talvez, nas séries iniciais, a criança tome o momento de leitura com o professor também como uma forma de suprir a necessidade da atenção inexistente no lar, interessando-se pela prática, mas, na adolescência, parece ocorrer o inverso. No lar, a criança que recebe atenção e afeto dos familiares, seja no contar de histórias reais ou de ficção, no acompanhamento de filmes etc., tende a crescer com mais atenção e envolvimento social imaginativo e criativo, como diz Vigotski, segundo Oliveira e Stoltz (2010):

A atividade criadora da imaginação está diretamente relacionada à riqueza e diversidade das experiências vividas pelo sujeito, porque são estas que oferecem o material para a fantasia. Experiência não necessariamente direta com o objeto; ouvir relatos de fatos vividos por outras pessoas, descrições de objetos vistos por outros olhos ou escutar histórias de culturas distantes são também material rico para construir ideias. Para Vygotsky, a gênese do pensamento generalizante está no desenvolvimento da imaginação. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 83).

Reproduzindo a realidade doméstica, o adolescente comporta-se na escola como em casa, com hábitos de atenção ou indiferença, dependendo de como foi o processo do estímulo reprodutor e criativo. Da atenção surgem os sentidos, a sua percepção ou não de

temporalidade e a noção de início, meio e fim. Então, com os alunos adolescentes indiferentes, até a aproximação afetiva, no processo de leitura, não apresenta força de atração sem um forte incentivo com fins de prática social, já que o processo reprodutor, vinculado à memória, não recebeu estímulos desde a infância, momento muito importante para esse desenvolvimento.

Ao colocar os termos aproximação afetiva, refiro-me a uma postura docente não manipuladora, mas acolhedora; uma afetividade que é construída no dia a dia de contato entre professor/alunos, configurando-se em simpatia e bem conviver entre ambas as partes, em que todos se sentem livres para falar de suas necessidades, desejos, dúvidas, questionamentos e problemas, sabendo que serão ouvidos e/ou orientados, se preciso. Trata-se de uma relação de amizade e confiança, que se constrói aos poucos, em que o professor se preocupa com o mundo interno e externo de seus alunos, e vice e versa. Essa postura de aproximação do professor e alunos pode permitir que estes o tomem como um bom exemplo a ser seguido em atitudes como ler, escrever, etc. Quando intencional essa aproximação (e não de forma manipuladora) é um dos quesitos também para uma relação construtiva e positiva. Percebi ser eficaz em algumas turmas<sup>9</sup>, no entanto, em outras, não, e acredito que tenha sido, pelo que observei, devido às próprias características particulares de cada classe, e, portanto, pelos seus próprios desejos e vontades, que algumas turmas não tenham desenvolvido um maior interesse por ler. Essas turmas, normalmente, mostravam-se muito agitadas em todas, ou quase todas, as disciplinas, com pouca atenção ao trabalho intelectual, mas com bom desempenho em atividades físicas e práticas, que não envolviam um nível intenso de reflexão.

A partir do momento em que comecei a trabalhar mais intensamente com a leitura de clássicos na escola, posso dizer que, de modo geral, mais da metade das turmas passou a ter uma relação outra com a leitura e a escrita, soltando-se mais nas atividades expressivas e discursivas, buscando mais o contato com os livros, e manifestando até os seus textos de vida, que traziam atitudes reflexivas e de olhar para si. Escreviam muito sobre seus sentimentos e dores internas. Os meninos pouco se expressavam, principalmente com relação aos sentimentos, portanto não é possível dizer o quanto essa atitude reflexiva e de olhar para si os afetou. Poderíamos pensar que, se eu fosse um professor e não uma professora, talvez os

---

<sup>9</sup>Das reflexões, frutos de observações ao longo de minha atuação como professora, no incentivo à leitura, resalto diferenças entre turmas, o que não será aprofundado neste trabalho.

meninos se sentissem mais à vontade para expor os sentimentos, desejos e ideias, como faziam as meninas?

Em suma, pelas minhas observações, identifico três principais tipos de adolescentes leitores na escola: o que ama ler, o que odeia e o indiferente à prática da leitura. O primeiro e o segundo (este, em grau menor do que aquele) apresentam potencial para se constituir leitores, enquanto o último, pelas metodologias experimentadas por mim, não (o que talvez possa ser modificado por outros modos de trabalho), provavelmente pela dificuldade de atenção, memória, visibilidade mental e criatividade essenciais à constituição do leitor, como já apontado, acarretada pela pobreza afetiva, cultural e de estímulos desde a infância.

Outro fator importante na questão da visibilidade mental e no desenvolvimento da criatividade pode estar vinculado ao excesso de imagens prontas, e com suas funções determinadas na mídia e nos livros. Por exemplo, uma boneca já vem caracterizada de bailarina. Que trabalho mental a criança terá para imaginar uma bailarina? Terá oportunidade de imaginar a tal boneca em outra personificação? Diferente, seria, se ela tivesse espaço para personificar o seu brinquedo, ou se construísse a boneca a partir, por exemplo, de galhos de árvore ou de papel, ou de pano etc., com a personificação que desejasse.

A modernidade traz imagens em excesso, e entendo que permite menos "espaço" imaginativo, tendenciando a leitura do mundo.

### **3.2 Os Níveis da Leitura e um Possível Caracterizador dos Clássicos: Teorias do Tempo**

Definidos os três tipos de leitores, identifiquei dois níveis diferentes de leitura (que já aqui foram descritos), que são acessados por cada um deles, durante a prática coletiva. Detalharei mais esses níveis neste capítulo.

Pode-se definir, por analogia, que o processo de leitura apresenta o seguinte esquema:

Teoria do Tempo Relativo de Albert Einstein (TR): nível do escritor

**Ponte de Einstein-Rosen (PER): movimento transversal do leitor entre o TR e o TA**

Teoria do Tempo Absoluto de Isaac Newton (TA): nível do leitor

O Tempo Absoluto de Isaac Newton e o Tempo Relativo de Albert Einstein não são incompatíveis no âmbito da analogia linguística, já que um não repele ou nega o outro,

comportam-se como linhas paralelas que podem se complementar por estarem em níveis diferentes, assim como não são incompatíveis em muitas vertentes filosóficas de estudo da Física Teórica: "Em verdade, no contexto da física contemporânea, os conceitos herdados de Newton assumem uma forma compatível com os trabalhos sobre teoria da relatividade, nos assim chamados neo-newtonianos." (MARQUES, 2012, p. 138). Cabe ao leitor atingir esses níveis, sendo o objetivo das práticas de leitura que o aluno consiga acessar o nível mais profundo do processo de ler, que, como já narrei, chamo, por analogia, de *Tempo Absoluto*, de Isaac Newton.

O caminho para acessar o *Tempo Absoluto*, isto é, a abstração sem qualquer relação com algo externo, em que espaço e tempo são independentes dos objetos e dos fenômenos físicos, chamo de *Ponte de Einstein-Rosen*, termo popular de um fenômeno espacial em que se dá o transporte para um outro universo.

O adolescente que *ama* ler é o que atinge o nível do *Tempo Absoluto*, porque ele, pela imersão em si mesmo e pela transformação gerada pela leitura nesse mergulho, nasce, reconhece-se, compreende-se, morre e ressuscita renovado em sua unicidade. Há transformação, movimento. A atenção e a concentração proporcionadas pela forte "visibilidade" (CALVINO, 2000) mental e pela curiosidade, ou, simplesmente, pelo amor aos livros por herança familiar, faz com que esse leitor se lance na narrativa, seja "tragado" por algo além dela, deixando em segundo plano o nível narrativo (representado aqui pelo Tempo Relativo). Nesse nível de *Tempo Absoluto*, a representação linguística perde força para a construção dialógica, já que o sujeito, pela *Ponte de Einstein-Rosen* (movimento de imersão em si mesmo), nesse processo de transformação, é decomposto e recomposto incessantemente, até que se dilua sem limites, entre o individual e o plural (BAKHTIN, 2015) num "estado" atemporal, profundamente subjetivo, contínuo, sem marcas ou referências de qualquer tipo. O acesso a esse nível parte da materialidade do texto, principalmente de sua estética, mas depois se desprende dele, independendo dos acontecimentos narrativos, pois não há referências e pontos de atenção, nesse nível. Nesse *estado* não há personalidade, nem representação, nem ser, porque o contínuo e não marcado o caracterizam. É literalmente um *estado*. O sujeito não consegue se definir. Os *tempos* do escritor, de vozes outras e do leitor se misturam; tudo se mistura. Não há aquele e este. Mas é o "espaço" privilegiado do leitor, em que nada é distinção, como momento histórico e social, linguagem, cultura etc. Dessa mistura nasce o leitor (BARTHES, 2004), que volta recomposto, reconstituído e transformado, pela

*Ponte de Einstein-Rosen* ao nível narrativo e de sua vida. Esse é o processo de constituição do leitor em sua mais intensa profundidade. Para a manutenção e permanência nesse nível de profundidade subjetiva, são fundamentais a “visibilidade” (CALVINO, 2000) mental, a criatividade e a atitude de atenção e concentração, desenvolvidas preferencialmente desde a infância, e potencializadas pela afetividade familiar e pelas necessidades da própria existência. O contato da criança e do adolescente com pessoas (geralmente adultos) que direcionam o olhar infantil à postura de atenção em aspectos que o cercam, tanto em nível concreto como em níveis subjetivos, como numa narração de história, numa conversa em que se puxa a memória familiar etc., faz com que a habilidade de se concentrar e atentar em aspectos, muitas vezes não observáveis no mundo físico, comecem a se configurar na imaginação, e a prática da atenção nessas situações possibilita o desenvolvimento da atitude imaginativa que, pelo contínuo incentivo, cria força de visibilidade mental, tomando ares de “realidade experimentada”. A visibilidade mental é a *potência de realidade* presente na imaginação no ato de uma leitura e, quando intensa, possibilita o “apagamento” da realidade externa do leitor para que a sua atenção o lance num “outro mundo”, presente em sua subjetividade, em que pode se experimentar em situações com "ares" de realidade. Esse é o “espaço” privilegiado do leitor, porque nele se dá a sua experiência, enquanto que o espaço privilegiado do escritor é o TR, em que deixa as suas marcas de existência de um determinado espaço-tempo e de estilo pessoal. O TR determina a cronologia de cada narrativa pelas ações que nela ocorrem e pelos elementos linguísticos temporais, por mais que o leitor lhe atribua também o seu sentir temporal sobre o texto. É importante observar que, nesse processo de experimentar pela visibilidade mental, o eu do leitor, por mais que se dilua em vozes diversas do texto, mantém segura as rédeas de sua individualidade, diluindo-me, morrendo, ressuscitando e se refazendo. Então, pela diluição do eu, imerso na dialogia e na polifonia textuais (BAKHTIN, 2015), o eu leitor é potencializado pelo sentido estético do texto em que a consciência, pontualidade temporal e individualizante, apresenta-se inconsciente enquanto ego, pois atinge um estado atemporal que independe da narrativa, de momento histórico e cultural, num algo permanente que envolve o sentir da arte e o coletivo humano. É como na música: um sentir, um estado. Da materialidade do texto, o ego se lança nesse estado e se desprende da matéria e de si mesmo.

Quanto ao aluno que odeia ler, também há possibilidade de sua constituição como leitor, como já foi aqui descrito, pois o potencial está nele, faltando-lhe apenas a capacidade



de se transportar para além do plano narrativo (TR), conduzido por uma forte capacidade de atenção para potencializar-lhe a sensação de experiência. O aluno que odeia ler não teve o hábito de direcionar a sua capacidade de atenção ao mundo da linguagem e da imaginação. Quando o consegue, faz com a atenção inconstante, o que não permite um intenso grau de “realidade” mental e emocional, ou seja, de visibilidade suficiente para lançá-lo no estado do TA, transformando-o pela PER. Portanto, a leitura não o toca plenamente, mas toca. Não o provoca intensamente, tornando-se fraca visualmente, permitindo que a realidade física externa ao leitor esteja em primeiro plano. Esse aluno, com práticas de leitura que o permitam desenvolver a atenção na prática narrativa de ouvir histórias ou contá-las, pode tornar-se um leitor. O não gostar de ler já é uma maneira de se deixar tocar pela leitura. Quem não gosta certamente experimentou de uma forma ou de outra. Pode ter sido até a associação de um ambiente desagradável ou acontecimento ao ato de ler, que o torna aparentemente ruim. A distração no ato de ler não permite que se intensifique a visibilidade mental da narrativa. Esse aluno, portanto, não ultrapassa o nível do TR, ou seja, do narrativo, marcado pelas ações. Como nesse nível o escritor/autor deixa as suas marcas plurais e singulares (momento histórico e social; cultural; estilístico, etc.), nele é que podemos dizer que uma leitura nada tem a ver com a realidade do adolescente e que, portanto, não o atrai. Não obstante, sobrepujando esse nível ao TA, torna-se capaz essa leitura de outra realidade ser interessante para o adolescente, porque haverá a aderência dos pontos mais subjetivos e universais da literatura com o do ser humano leitor.

Primeiramente, a prática de leitura deve ter um aspecto de “*avós ou pais contando histórias*”, ou seja, um aspecto de naturalidade e de momento descontraído, afetuoso, aconchegante, em que o diálogo impera. Qualquer semelhança com atividade obrigatória escolar tira a naturalidade da situação. A figura de alguém que ensina desaparece, ao dar espaço para a construção e troca de ideias, conhecimento e entendimento.

Em segundo lugar, nas práticas de leitura coletivas, percebi que, para atrair a atenção do aluno que *odeia* ler para uma obra, é preciso dar-lhe a liberdade de optar por participar ou não da história. Mesmo que se distraia em brincadeiras ou conversas paralelas com outros colegas, num momento ou outro ele atenta para um assunto ou comentário debatido a partir da leitura e, às vezes, até comenta também, ou opina. Esse aluno nunca está de todo afastado da prática, apenas se deixa levar pela visibilidade do mundo externo, e não pela do mental, por aquela estar mais forte do que esta. É interessante descobrir formas de atrair, o tempo todo, a

atenção do aluno para a prática, a fim de que possa ter a chance de desenvolver uma visibilidade mental mais intensa.

Em terceiro lugar, a prática do diálogo em torno da leitura e a despreocupação em terminar um livro, ou seja, o ato de ler e conversar pela prática em si, é um ponto importante para o desenvolvimento do aluno que *ama e odeia* ler.

Em quarto, sentir-se confortável e livre na prática permite-lhe uma melhor disposição para focar a sua atenção se desejar.

Quanto ao aluno indiferente à leitura, não consegui, pelos meus meios experimentados de práticas de leitura, tocá-lo de alguma forma, para que a sua atenção, pelo menos por alguns segundos, se direcionasse à leitura ou aos diálogos decorrentes dela. Todas as minhas tentativas, em anos de sala de aula, falharam com esses alunos.

Percebi, observando-os, que o problema está na falta de criatividade e visibilidade mentais, configurando isso na falta de iniciativa, de opinião e de colocação social e autoafirmação. É notável, neles, a falta desses aspectos subjetivos também em outras formas de linguagem, como no desenho, na mímica, no contar de um acontecimento etc.

A maioria dos alunos ama ou odeia ler. Os indiferentes são minoria. Os que gostam mais ou menos ainda pertencem aos que amam, porém, brandamente, porque ainda não desenvolveram bem a capacidade de atenção na prática. Os alunos indiferentes não acessam nem o nível do TR e, portanto, nem o do TA, enquanto que os que amam, acessam os dois e os que odeia, apenas o primeiro.

### **3.3 Narrativas e Análise de Leituras dos Contos de Clarice Lispector na Turma Experiência - TE**

Com a TE (8º A), na leitura (uma realizada em roda, no gramado próximo ao campo de futebol, e, outra, na sala de aula) de dois contos de Clarice Lispector, “As águas do mundo” e “A repartição dos pães”, escolhidos por mim por serem contos menos extensos para a realização de cada um em uma aula, as meninas manifestaram mais interesse por se identificarem com a maneira de pensar e sentir, com o “viver” interno feminino e apaixonado do texto. Escolhi essa escritora, que ainda é muito recente para ser considerada uma autora clássica, por seu intenso e plural nível dialógico, seu estilo singular e instigador, por eu já possuir os seus livros, e pelos alunos já terem pedido, outras vezes, quando os me viram

carregando, para que eu os lesse para a classe. O fato de eu gostar de ler uma obra, e carregá-la pela escola, percebi que atrai a atenção dos alunos a ela. No ano anterior, lêramos “Tanta mansidão”, “É para lá que eu vou” e “Come, meu filho.” O que há de Clarice Lispector na realidade de meus alunos, em que nível houve aderências, percepções e repulsas de elementos objetivos e subjetivos? Trabalhar com os textos dessa autora, como instrumento de análise, isto é, como “experiência de leitura” (LARROSA, [19 - - ]), e simultaneamente, “leitura como experiência” (LARROSA, [19 - - ]), pelo meu exemplo de professora, quando o leitor se insere no texto apaixonadamente, levando em conta esses sentidos abordados por Larrosa (2003), foi tal qual encontrar um “espaço feminino”, mas que se estende para além. Um espaço permissivo em que, pelo jogo das imagens, “fractais” de imagens e elementos gramaticais em períodos curtos se combinam num todo, ora truncados e pontiagudos, ora escorregadios, alongados: “Sou uma mulher, sou uma pessoa, sou uma atenção, sou um corpo olhando pela janela. Ela é uma chuva. Talvez seja isso ao que se poderia chamar de estar vivo.” (LISPECTOR, in MOSER (Org.), 2016, p. 519). Não digo um feminino relacionado à sexualidade em si, mas ao modo de olhar mentalmente para várias planos de ideias ou imagens quase simultâneos, como é a mente da mulher no dia a dia, em que precisa resolver e experienciar inúmeras situações e papéis ao mesmo tempo. A vida feminina é um fractal de ações, funções, sentimentos, emoções e pensamentos. Pura densidade. Como essa densidade afetou meus alunos foi como a um ser, que olhando pela janela de si mesmo, transpassou-se por um assombro de consciência e reflexão. Relato, a seguir.

### *3.3.1 Leituras de Clarice Lispector. Práticas que se constroem*

*MOMENTO A: 8º A, TE.* Saímos da sala de aula e fomos para o gramado do campo, onde sentamos em círculo. Li para a turma o conto de Clarice Lispector: “As águas do mundo”. Foram duas aulas de cinquenta minutos consecutivas, sendo que, na primeira, conversamos sobre o projeto e, na segunda, fizemos a leitura.

Dessa vez, um dos meninos, o Nilson, ao contrário do comum, teve intensa participação, mas com certo incentivo meu. Normalmente, na TE, as meninas participam mais nas aulas de leitura. “A mulher é agora uma compacta e uma leve e uma aguda [...]” (LISPECTOR, in MOSER (Org.), 2016, p. 426). Como se observa no exemplo, o texto de Clarice Lispector não é simples, pois traz a sobreposição de imagens “desalinhadas”,

causando um efeito desfocado delas, como as relacionadas ao ato sexual sobre a imagem do personagem ou do mar, perceptíveis pelo contexto; a atitude feminina sobre a imagem do caminhar nas águas, que é representada assim: "Mergulha de novo, de novo bebe mais água, agora sem sofreguidão pois não precisa mais." (LISPECTOR, in MOSER (Org.), 2016, p. 427). Essa imagem, somada à conversa sobre as dúvidas e entendimentos, fez com que a leitura se tornasse interessante. Desse trecho de "As águas do mundo", um silêncio surgiu, quando perguntei sobre o que depreenderam da frase no enunciado do texto. O silêncio foi a resposta mais clara de que havia profundezas enormes nela. A Carla foi a primeira que opinou e disse que não compreendeu, mas que havia algo muito forte e profundo nessa imagem, mas que dizia respeito aos sentimentos das mulheres. O Nilson, que se mostrou mais atento do que o padrão, percebeu os sentidos sutis da leitura e o jogo de sentido das figuras de linguagem, dizendo que a frase, no contexto, referia-se à coragem feminina de enfrentar o mundo, e a ela mesma, para se entregar ao sexo e ao amor, um ato de felicidade e dor. Ele é um tanto indisciplinado e desatento, o que me chamou a atenção por sua participação nessa prática. Apenas ele atingiu os níveis mais profundos do texto. A menina mais participativa, a Carla, associou o tempo todo a leitura com a sua realidade sentimental. Ele se serviu da *lógica* para o entendimento, enquanto ela, inicialmente, das *emoções*, *sentimentos* e *experiências*. Eu explorei a leitura do texto da mesma forma que a aluna, levantando questionamentos e analogias com a própria vida, por meio das seguintes reflexões: "Não é assim que acontece no coração de vocês?"; "Não é assim no dia a dia?"; "Vocês sentem da mesma forma que o personagem?"; "Mulher sente assim?". Duvidei da positividade do método de questionamentos como fios desencadeadores e mantenedores do diálogo, pois haveria mais positividade metodológica no recurso de questionamentos atrelados a aspectos pessoais nas práticas de leitura, se os alunos fossem mais questionadores, visto que os poucos que participam acabam tendenciando-as, como eu, por exemplo, que a partir da leitura e do diálogo busco questionamentos atrelados à minha própria visão histórica e feminina. O interessante seria que também os alunos fossem mais questionadores. Quanto mais vozes, mais ângulos de visão. Então, em alguns momentos, evitei muitos questionamentos e incentivei os adolescentes a fazê-los, mas aí o diálogo não fluía e a atenção na leitura declinava. Optei, então, por variar mais nos tipos de questionamentos, não focando tanto no emocional e na experiência sentimental, para tornar o discurso mais amplo e atingir também os meninos. Essa inter-relação professora/alunos na prática de leitura é que me atentou, pela

primeira vez, nessa maneira de colocar o discurso no ato de ler e discutir. Ao analisar posteriormente, nas experiências de leitura como essa, as colocações verbais dos alunos e as minhas, é que percebi essa tendência certamente cultural, dos sexos feminino e masculino (RAGO, 2012), no lidar com o ato de ler.

O tema amor e suas implicações apresentaram forte sintonia com as experiências emocionais da fase adolescente da TE. A Carla e a Fabiana, ambas já com o hábito de ler, conseguiram atingir um grau maior de profundidade na leitura. Os quatro (4) alunos mais participativos nessa prática, Carla, Fabiana, Isadora e Nilson, tiravam as dúvidas com relação à complexidade do vocabulário no enunciado: *ininteligível, indaga, exiguidade, vastidão, frígido, constringe*. As meninas refletiam seus sentimentos e experiências no texto, porém não se deixavam cativar apenas por isso. Além de refletir situações interiores da adolescência, havia “o refletir coletivo mulher” e um querer encaixar aquilo que já é no ser do outro, como que procurando a melhor “maneira” de ser o que já é, e projetar-se no que está no texto, que deixa de ser um ser escrito para ser como que concreto, “real”. As adolescentes manifestaram não viver em si a história narrada, mas saber, “na pele”, do que se tratava a narração de uma experiência de mulher que se lança ao amor; ser a própria personagem experiente no viver, isso no caso do conto “As águas do mundo”. Sentiam-se mulheres e amantes. Quando perguntei sobre o que sentiam ao ouvir a leitura do conto, a Carla percebeu, em nível estético, que havia ritmo na construção do todo do texto, que parecia haver ondas indo e vindo agressivamente, e que havia muitas palavras que pareciam “pontagudas”, como pontas de onda se debatendo. A Carla disse que se sentia como a personagem do conto, quando estava prestes a iniciar um namoro, pois se sentia insegura, mas capaz de se tornar corajosa. Quem seria aquele eu que narra, senão a própria imagem do leitor? As adolescentes se liam, refletiam, reconheciam e se “realçavam” e “encaixavam” em si mesmas, a partir do outro discursivo. Para o aluno Nilson, que atingiu níveis racionais mais profundos da leitura, havia um prazer no “desembrenhar” de sentidos, um prazer que lhe dava “ares” de segurança e confiança em si. Havia nele “ares” de poder; de um poder de quem olha além dos outros. Essa segurança o fazia desejar, cada vez mais, participar e se arriscar nas “entranhas” de sentido, como o desejo de um homem na descoberta dos segredos femininos. A fruição das meninas foi mais no campo psíquico, enquanto a do menino, no campo da linguagem. Elas dialogaram com a leitura diretamente pelo ponto atrativo, os temas *amor* e *desejo*, enquanto que o menino correu por linhas dialógicas mais precisas e plurais. As meninas atentaram num ponto, o do

coração; o menino, no da razão. Os quatro alunos tomaram conta do discurso juntamente comigo que participava com eles esclarecendo alguns pontos e atentando em outros, principalmente, por questionamentos que induziam à reflexão. Dos outros alunos, alguns, tanto meninos como meninas, não se manifestaram, porém pareciam bem interessados, mas havia, principalmente entre os meninos, vários dispersos ou conversando sobre outros assuntos. Alguns pareciam quase dormir. A complexidade das imagens, associações, ideias e comparações da autora tornava a atitude participativa insegura, já que os adolescentes acharam complicados os contos. Alguns disseram que nada entenderam, mesmo após os diálogos e esclarecimentos. Um aluno entendeu que o texto significava o prazer de estar no mar, entre as ondas, não compreendendo os sentidos metafóricos. Porém, a turma afirmou ter gostado das leituras.

O mais interessante é entender o motivo pelo qual, composta por jovens curiosos, sentiu-se apática uma parte da TE. Isso me incomodou o tempo todo. Tal disposição era motivada por escolhas pessoais? Inabilidade minha como professora? Dificuldades linguísticas? Rebeldia das atividades controladas, como a aula, por exemplo? Colocar-se no mundo como presença é pertinente ao comportamento adolescente, sendo que expor a opinião é uma forma de colocar-se de maneira importante e chamativa. Então, qual o motivo de uma certa apatia? Observei que a apatia decorria de alguns fatores conjuntos ou isolados: problemas pessoais, cansaço físico e mental, sono, receio do ridículo, timidez, distração, preguiça mental, indiferença e agitação.

Essa experiência com os dois contos na TE me leva a pensar em alguns aspectos envolvendo os processos dialógicos no discurso oral: insegurança, coragem, poder, sensibilidade; sexualidade, psiquismo ou campo do sentir (meninas); linguagem ou campo da lógica (meninos). As meninas se entregavam à leitura, enquanto o aluno Nilson a “abria”. O estranhamento diante da escrita desterritorial (SILVA, 2007) de Clarice fazia com que o território do eu leitor, menina ou menino, assumisse uma posição de controle da situação por meio de uma atuação forte e dominadora, para que a aparente “irracionalidade”, no arranjo das figuras e na coerência do texto, não desnorteasse definitivamente a lógica, já que o leitor precisava, o tempo todo, fazer o esforço de encaixar os sentidos nos sentidos, para que a narrativa ganhasse e mantivesse sentido. Perder a atenção no andamento da leitura desses contos era como se perder e não mais encontrar o rumo de volta. Era preciso estar atento e

ativo o tempo todo, para ter voz e compreensão diante dos estranhamentos. Como leio em Bakhtin:

[...] quando nos afastamos da relação de princípio que estabelecemos com as coisas e com o mundo, que o objeto se torna alheio e fica autônomo, começa a se desagregar, abandonando-nos ao reino do aleatório no qual perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinação estável do mundo. (BAKHTIN, 1997, p. 27).

Assim, concluí dessa experiência, e de outras anteriores, que são diferentes e efetivas as duas formas do adolescente dialogar a partir da leitura de clássicos: primeiramente pela lógica, os meninos; e, pelos aspectos emocionais, as meninas. Eu, como mulher, não poderia ser diferente.

A discussão teve que ser interrompida por causa do sinal de troca de aula. Em aula posterior, procurei retomar do ponto em que paramos, mas não consegui mais recuperar a atenção em uma conversa que foi iniciada num outro dia, o que me causou uma certa frustração pelo meu objetivo não ter sido completado. A continuidade da leitura de um conto em uma outra aula se apresentou improdutiva. A leitura de romances, ao contrário, era retomada naturalmente. Qual o motivo disso? Não sei.

Durante um ano li Clarice Lispector com essa turma, enquanto 7º ano A (e também com o 7º B), que se mostrava bem receptiva aos contos da escritora, mesmo os qualificando de: “esquisitos”, “difíceis”, “estranhos”, e, às vezes, “sem sentido”. Duas alunas participativas eram as que mais qualificavam dessa forma. Assim continuou a postura da TE ao ler os contos da autora, no 8ºA.

Clarice Lispector me chama a atenção por não ter um texto objetivo e por trabalhar com imagens mentais coloridas, e não padronizadas, que levam os adolescentes a confrontarem o comum com o incomum, o certo com o incerto, a trabalhar com a imaginação na “regulagem” da metáfora e no jogo de sentidos, defrontando-se com o incômodo de sair do conforto da linguagem mais objetiva e denotativa para uma conotativa, e em diversas “camadas”, com ideias “esquisitas” que fogem ao padrão na forma de pensar. Por exemplo, no conto “Come, meu filho”, há a imagem de pepinos com som de vidro ao ser mastigados: “A gente olha e vê um pouco do outro lado, é cheio de desenho bem igual, é frio na boca, faz barulho de um pouco de vidro quando se mastiga. Você não acha que pepino parece inventado?” (LISPECTOR, in MOSER (Org.), 2016, p. 401-402). Adoro esse jogo de imagens, e vejo-o como uma forma de instigar a criatividade e a imaginação de forma mais

“colorida”, potente, além de exigir um trabalho maior de identificação, organização e formação de conceitos, de transposição, deslocamento, encaixe e estruturação deles.

Após a leitura desse conto, em outra aula, passei um questionário na lousa com perguntas “absurdas”, no estilo do texto de Clarice, como, por exemplo, “Que gosto tem mastigar o azul e sentir o cheiro do vidro?”, e pedi à turma que pensasse em como respondê-las, e que eu gostaria que buscassem respostas bem criativas. A minha intenção era que, divertindo-se, houvesse um intenso trabalho mental de criatividade, relação de imagens, conceitos, ideias e expressão, para que do “caos” obtivessem “coerência” e experimentassem brincar com a língua, percebendo jogos de imagens e sentidos. Ao contrário do que eu esperava (empolgação, divertimento, risos, empenho etc), todos ficaram me olhando estranhamente, e um ou dois alunos, não me recordo ao certo quantos, perguntou-me se eu estava com o raciocínio normal. Isso me tirou o chão. Eu estava muito empolgada. Responderam individualmente ao questionário sem muitos esforços e criatividade. Foram respostas breves e objetivas que não davam conta de buscar coerência, ou sentidos outros, que lhe atribuísse outras qualidades, mas de dizer que o questionamento não tinha sentido. Pelo menos, divertiram-se. Talvez, por ter sido realizado de tarde, já cansados, não se esforçaram.

Das práticas observadas, pude verificar que os processos dialógicos iam acontecendo com naturalidade, conforme as enunciações surgiam. As conversas giravam, principalmente, em torno da resolução de problemas e colocações de ideias, porém, havia conversas que desviavam do foco e do assunto em questão. Voltar ao foco era difícil, porque requeria respeitar o falar do outro, sem quebrar a proposta de leitura. Sentia-me, e ainda me sinto, insegura nesse aspecto. Na conversa, um ou outro aluno se prendia numa palavra ou assunto, e, a partir disso, elencava narrativas pessoais ou assuntos diversos que, após o início do contar, acabavam evoluindo para temas totalmente distantes do inicial. Do texto, aconteciam constantemente esses “saltos quânticos” a histórias pessoais, funcionando similarmente a um “hiperlink”, em que clicamos e nos transportamos a um outro enunciado. Para retomar o percurso da leitura, eu precisava intervir, o que me causava um certo incômodo. Por exemplo, ao ler “A repartição dos pães”, do trecho “Só a dona de casa não parecia economizar o sábado para usá-lo numa quinta de noite.” (LISPECTOR, in MOSER (Org.), 2016, p. 280), um aluno atentou na palavra *sábado*, e começou a contar o que gosta de fazer nesse dia da semana, e, então, se distanciou do assunto do texto.



As leituras de Clarice Lispector, mesmo com poucos alunos participativos, percebi que provocaram um movimento desafiador na TE.

Numa outra turma de oitavo ano, o 8º B, em dois anos de leitura dos mesmos contos de Clarice, o movimento de repercussão foi menor. A turma apresentou-se menos participativa e com mais dificuldades de compreensão e diálogo, porém, também apresentou boa aceitação, o que detectei pela postura de atenção durante a prática, que foi positiva. Essa era uma classe de difícil aceitação de qualquer prática de leitura e surpreendi-me pela atenção dada à Clarice Lispector. As meninas se apresentaram mais apáticas e raras vezes se expressavam. Quando se expressavam, era superficialmente e literal, não compreendendo a maioria das metáforas. Nenhum adolescente atingiu níveis mais profundos da leitura. Prendiam-se mais ao nível narrativo e a assuntos mais objetivos do texto. A conversa foi mais superficial, não pendendo nem mais para o nível emocional, e nem para o racional, sendo impossível obter um parâmetro da forma como leem.

De um modo geral, a partir de diálogos de leitura de clássicos em outras turmas, os meninos veem por ângulos mais racionais, e as meninas, mais emocionais.

### *3.3.2 Poesia clássica latina de Quinto Horácio Flaco, Públio Vergílio Maro e Públio Ovídio Naso. Outras práticas*

Primeiramente passei em Português, na lousa, para a TE (2017), em cerca de três aulas, os seguintes trechos de poemas clássicos da antiguidade, do livro “Poesia Lírico Latina” (2003), organizado por Novak e Neri: o "Livro 3.9, v. 1 - 24, de Quinto Horácio Flaco; o poema "Bucólicas", I.I, v. 1-5, de Públio Vergílio Maro. Utilizei essa coletânea, e não uma mais atual, por possuir um valor afetivo, já que esteve presente em meus estudos desde o início da faculdade, e por trazer traduções de um ex-professor meu. Também alguns trechos das traduções me marcaram a ponto de eu não aceitar outras mais recentes. Outras traduções antigas que utilizei em sala de aula também são de livros que ganhei de familiares, ou que já faz anos que estão comigo, que carregam uma importância afetiva, além de literária, que gosto de dividir com os alunos. Gosto de contar-lhes como adquiri as obras. O primeiro poema foi escolhido por um aluno, ao folhear as páginas; o segundo, por mim, primeiramente pela beleza das estrofes e pela importância do Latim como língua, origem e raiz, na constituição linguística e cultural ocidental; em segundo lugar, pelos temas, sendo que tratavam do amor, e

ainda traziam aspectos da vida no campo, tema e “realidade física” interessantes para o adolescente que vive na zona rural; em terceiro, por ser um exemplo de poesia da LC, já que estávamos trabalhando com texto poético nas aulas e com a proposta de clássicos; e, em quarto, por se encontrar, no verso 27 de "Bucólicas" (VERGÍLIO, in\_NOVAK; NERI (Orgs.), 2003), a frase que se tornaria lema da Inconfidência Mineira, e, depois, da Bandeira de Minas Gerais: “Libertas, quae sera tamen [...]”. Como lera, além da primeira estrofe, outros trechos do poema para a turma, destaquei a frase tomada pelos Inconfidentes para trabalhar uma atividade, com os alunos, de composição de poesias críticas para um sarau, já que sempre trabalho com a poesia dos Inconfidentes, atentando na função social e política do texto e dos saraus mineiros da época. A partir daí, observamos alguns aspectos gramaticais e estéticos, como ritmo, aliterações, estilo dos versos, sílabas e acentos poéticos, em poemas de Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa, Inácio José de Alvarenga Peixoto, e nos dois atribuídos à Bárbara Heliadora Guilhermina da Silveira: "Conselhos a meus filhos" e um soneto à Maria Ifigênia. Em um outro ano, lemos poemas do "Romanceiro da Inconfidência" de Cecília Meireles. Ao acompanhar as turmas por quatro anos, torna-se mais fácil e coerente selecionar e organizar os materiais de leitura, intercalando-os de um ano a outro.

Após copiarem os poemas latinos da lousa, comentaram que os poemas eram difíceis de entender. Tiveram, também, dificuldades na leitura oral da versão em Português, nos aspectos de fluência, ritmo e de fruição, sendo que a proposta da tradução não era rítmica, como na versão em Latim, mas de equivalência de sentido. O estilo linguístico se perdeu na tradução que utilizei, que era em prosa (versos traduzidos sem trabalho poético, apenas semântico, como na prosa). Eu poderia ter utilizado uma tradução métrica, mas me servi de livros que já possuía e que fizeram parte de minha história de vida. Portanto, a ausência da musicalidade do poema dificultou a leitura, que se tornou menos atrativa, principalmente a de Quinto Horácio, por eu ter passado várias estrofes. A diferença na quantidade de estrofes, que passei de um e de outro poema, deu-se, porque no texto de Horácio, uma estrofe apenas não denotava um contexto de sentido pleno, enquanto, em Vergílio, as primeiras estrofes apresentavam um sentido inteiro. Os alunos reclamaram muito de copiar as várias estrofes de Quinto Horácio.

Fizemos oralmente, diversas vezes, a leitura dos dois poemas, com dificuldades, principalmente na leitura de Quinto Horácio. A TE, então, decidiu que desejava ensaiar a leitura de Vergílio. Eu havia proposto de lermos, para apresentar nas classes, um dos poemas,

com o que todos acordaram. No ano anterior, já haviam decorado a primeira estrofe de “Bucólicas”, e, como gostaram bastante, retomei em 2017:

Títiro, reclinado sob a copa de frondosa faia,/tocas na flauta leve uma canção silvestre./ Quanto a mim, estou deixando os limites da Pátria e seus doces campos,/ estou abandonando a minha Pátria. Tu, Títiro, indolente na sombra,/ ensinas as árvores a ressoar o nome da bela Amarílis. (In NOVAK; NERI (Orgs.), 2003, I,1-5).

Os adolescentes ficaram muito interessados em ouvir o Latim e verificar a diferença linguística entre língua original e tradução. Então passei, na lousa, a versão de “Bucólicas”, em Latim: "Tityre, tu patulae recubans sub tegmine fagi/ siluestrem tenui musam meditaris auena;/ nos patriae finis et dulcia linquimus arua;/ nos patriam fugimus; tu, Tityre, lentus in umbra,/ formosam resonare doces Amaryllida siluas." (In NOVAK; NERI (Orgs.), 2003, I,1-5).

As diferenças linguísticas entre a tradução por versos prosaicos destituídos de estética poética (apesar de belos), e a forma latina, em metros, o hexâmetro<sup>10</sup>, são evidentes na questão rítmica. Ao texto que ilustra a vida no campo, tão comum ao meu alunado, a rítmica dos versos latinos adicionou elementos a mais de sensibilização, que tocaram a memória. Conversamos, antes, sobre os poemas, os autores e o período histórico e cultural; sobre algumas características estilísticas deles; sobre a cultura que traziam, vocabulário e mitologia. Na leitura, lembrei-me das aulas do Prof. Dr. Alceu e do Prof. Dr. João Batista, o que me animava mais na prática. Ainda era capaz de ouvir o som das folhas da árvore sob a qual me sentei um dia, para buscar experimentar o que Vergílio sentia na inspiração de sua poesia. As folhas das árvores, melodiosas ao vento, tantas idênticas, como se fossem repetições de uma matriz; como se fossem marcações rítmicas dos versos de Virgílio (1987), que se repetem harmoniosa e musicalmente, e que corroboram a ideia de Aristóteles da imitação pela repetição; em nível sensorial, das sensações que cunharam, em minha memória, tantas belas recordações. Adoraria dividir isso com meus alunos, repetindo a poesia, mas sabia, e sei, que aquilo que vivenciei era só meu, porém poderia permitir a cada aluno um sentir de acordo com a sua existência (já que aquele só meu também era algo genérico, humano), a partir de um poema tão bonito, mesmo traduzido sem a métrica e o estilo poético. Algo de animação

---

<sup>10</sup> Hexâmetro latino: "A denominação dos versos latinos faz-se pelo número dos metros que têm, acrescentando-se-lhe uma especificação relativa ao gênero dos pés que neles dominam [...] O hexâmetro chamado também de épico ou heróico, [...] consta de seis pés dáctilos ou espondeus, exceto o quinto, que deve ser um dáctilo, e o sexto espondeu ou troqueu" (RAVIZZA, 1956, p. 419-420). Foi um dos principais e mais utilizados tipos de versos na poesia latina, comumente traduzidos em Português, por Decassílabos.

mesclado com frustração surgia em mim naquele momento, porque eu queria que sentissem o que senti, e eu sabia que isso era uma forma de imposição, de um querer moldar o outro conforme os meus sentir e pensar. Esse conflito entre querer e deixar ser o outro me atormentava enquanto pessoa, mais do que professora. O belo é relativo demais, mesmo sendo o efeito de uma técnica, e isso me tirava o chão. E a minha pedagogia, onde deveria estar? Na “imposição” da ideia do que entendo como belo, na liberdade ou no belo relativo? Até hoje não tenho respostas, e procuro não ficar presa numa pedagogia. Ora sou leve, suave e agradável como o Zéfiro, ora pesada, rude, brava e determinadora como Têmis. Esse oscilar demonstra o quanto preciso me descobrir enquanto professora, e que esse conhecer é utópico, por conta de que estamos em constante movimento de autoconstrução, sendo que, à medida que nos encontramos, igualmente já nos perdemos. Como apresentarei adiante, isso está no “impossível”, da obra “Os Miseráveis” de Victor Hugo, tão enfatizado e debatido na resenha crítica de Vargas Llosa, “A tentação do impossível: Victor Hugo e ‘Os Miseráveis’”, e está aqui, dentro de mim, e, para descobrir isso, precisei da literatura clássica. A busca do impossível faz parte dos clássicos, isto é, a busca pela beleza social e humana, e por algo ainda além, inominável. De todos os clássicos? Talvez sim, mas impossíveis diferentes? Também em níveis diferentes: uns mais que outros. Tanto, que há clássicos e grandes clássicos: “Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia.” (CALVINO, 2007, p. 14). As obras de mais força influenciam outras. Nas palavras similares às de uma aluna, a Fabiana: “Clássico é algo antigo que merece ser copiado... É uma coisa elaborada que, ao longo dos anos, não morre.”

Se essa busca está em mim, está nos clássicos, no ser humano e, portanto, em meus alunos. Então, por que não ler clássicos com os adolescentes? Por que seriam incapazes disso? Esse discurso político sobre a incapacidade de ler essas obras na escola pública sempre me incomodou e incomoda, como já coloquei, e o incômodo, sensação ruim e transformadora, mais o meu amor pelos clássicos e os meus objetivos de professora levaram-me a tomar a decisão de experimentar, cada vez mais, essas leituras, e mostrar que tal discurso pode não ter fundamento.

Hoje, certa ou não, aprendi, pela LC, que a didática das práticas de leitura pode trabalhar com o “impossível”, com o sonho, não como obrigação escolar, forma de fuga da realidade ou deturpação dela, mas como um ideal impossível de beleza humana, seja ela um

ideal de perfeição moral, de perfeição social, de perfeição de uma ação, de estética... Em cada estilo e texto um ideal está embutido, um prazer, mesmo que tenuemente, inclusive o da falta de um ideal. Não digo, ainda, um ideal determinado por uma classe social em si, porque me refiro à LC em geral, não me restringindo ao estilo de um grupo apenas. Nas palavras similares às da aluna Isadora: "Clássico é poder apreciar o sentido das escrituras, o motivo e a compaixão de saber o que é viver e aprender." Um ideal humano aí está expresso.

Após leituras no final ou início de aulas na TE, a maioria dos adolescentes decoraram a primeira estrofe de "Bucólicas", poema em Português e em Latim. Combinamos decorar só a primeira, em Latim, devido à demanda de tempo, e pelo foco da disciplina ser a Língua Portuguesa. Concordaram com a minha ideia de um grupo fazer a leitura em Português, e o outro, na sequência, em Latim. Tiveram liberdade para escolher em que grupo ficar. Dois meninos não quiseram participar de grupo nenhum. Duas meninas, por estarem escrevendo um livro de poesias juntas, não quiseram participar também. A maioria quis ficar no grupo do texto em Latim: oito (8) alunos. A esses se somaram cinco (5) alunos, totalizando treze (13), no grupo do Latim, que não quiseram opinar no momento em que pedi para escolherem um grupo. Havia, na turma, uma divisão por afinidade, que começou a se configurar no segundo semestre do sétimo ano, vindo a se fortalecer no oitavo. Os alunos mais excluídos pela turma por razões diversas, seis (6) alunas, ficaram no grupo de Português, ao qual se somou uma aluna, totalizando sete (7). Cabe observar que alguns alunos inicialmente optaram por um grupo, e depois por outro, sendo que as escolhas foram movidas mais pela sintonia social do que pelo texto em si. As principais razões para a tal exclusão do segundo grupo, que não consegui impedir que acontecesse, eram relacionadas principalmente com paixões adolescentes, questões culturais e rivalidades com alunos do 8º B remanejados para a TE. No grupo do Latim, havia uma menina remanejada, mas que acabou aceita pela turma. De qualquer forma, os dois grupos decoraram as estrofes perfeitamente. A turma do Latim decorou primeiro, que, compreendi, foi devido ao ritmo da língua original, mas apenas alguns alunos estavam com o texto bem decorado. Alguns não participavam nos ensaios e não tinham o texto de cor. O grupo do Português demorou mais para decorar o texto, mas apenas uma aluna não era participativa. A TE, nos dois anos anteriores, era mais unida, animada e participativa. E foi perceptível a sua diferença de postura, no oitavo ano, uma vez que se apresentaram mais distraídos, desunidos e menos participativos. Creio que o motivo da mudança de comportamento tenha sido a natureza adolescente, porque o foco dos alunos se

voltou a paqueras e namoros. No entanto, nas aulas de leitura havia atenção da classe, muitas vezes, mesmo quando não parecia.

Combinei, com o professor de Artes, elaborar uma melodia para as estrofes, no violão, já que ele dominava música e tocava junto com o professor de matemática, este, que dava aulas gratuitamente de violão para os alunos, e para quem desejasse aprender, no intervalo após o almoço. Eu queria passar para a turma a pronúncia do Latim no sistema de sílabas breves e longas, e não no intensivo, como no Português, trabalhando o ritmo da música a partir do trabalho estilístico de poesia. O professor de artes aprovou a ideia. Cheguei a exercitar um pouco com os alunos, mas eles preferiram ensaiar no sistema intensivo, ainda mais que o tempo estava curto. Infelizmente, devido a muitas atividades artísticas programadas na escola, não houve tempo para trabalhar a parte musical do poema com o violão e apresentá-lo. Os alunos não quiseram apresentar só a recitação para a escola no Show de Talentos ou na Semana Cultural; queriam fazer como já era um hábito nosso: passando de classe em classe. Com tantas atividades, a apresentação ficaria para o próximo ano. Não é o que eu desejava, porém, assim como a leitura, a prática artística não precisava ter pressa de ser concluída.

Em outra turma, o 8º B, em 2017, passei a estrofe de abertura, a invocação dos deuses, do poema “Metamorfoses”, de Ovídio, em Português: "Vem-me a ideia de contar as formas mudadas em novos/ corpos. Deuses - pois também vós as mudastes-;/ inspirai a minha iniciativa e, da primeira origem do mundo, / guiai ininterrupto o meu canto, até o meu tempo." (OVÍDIO, in NOVAK; NERI (Orgs.), 2003, I, 1-4). Amo a invocação do texto, por isso a escolhi. Também porque a ideia de movimento e constante mudança representam o meu ideal pessoal e pedagógico atual. A turma não o quis decorar em Latim, porque disseram ser difícil. Apenas algumas meninas se empenharam em ler e decorar a estrofe com atenção. A classe se dispersava muito, sendo que acabamos desistindo de ensaiar o poema num primeiro momento. Posteriormente, conseguimos com mais êxito, sendo que os adolescentes colocaram ritmos na leitura com acompanhamento musical de objetos e do corpo. O sucesso aconteceu quando separei a turma em grupos para que cada um deles elaborasse o seu ritmo. Foi bem interessante a experiência, pois variaram desde samba até funk. Inicialmente tiveram dificuldades para encaixar a tradução do trecho num ritmo musical já existente, por ela não estar métrica, isto é, não estar matematicamente harmoniosa com a matemática dos ritmos escolhidos. Entenderam mais facilmente, então, a função da métrica enquanto padrão musical.

Escolheram ritmos de contagem quatro e oito, o que dificultou o encaixe dos versos assimétricos. Foram trocando de ritmo, até que conseguiram encaixá-los em algum. Também, passara para o 7º B, no mesmo ano, mas ensaiamos pouco, porque a minha proposta para essa turma, naquele momento, era a de texto dramatizado.

### *3.3.3 Outras Narrativas de Experiências de Leitura de Clássicos. Ainda outras práticas...*

Outras leituras de clássicos com alunos da TE (no sétimo e oitavo anos), e de outras turmas do Ensino fundamental, realizei com muito contentamento e sempre como um desafio ao discurso corrente, aqui já mencionado, sobre a impossibilidade da leitura de clássicos na escola pública, o que me incomodava e incomoda, reforço, pelo fato de eu ter sido aluna de escola pública e ter tido a capacidade de ler clássicos com o auxílio de um adulto, no caso, a minha mãe. O hábito que temos de predeterminar rigidamente as habilidades e afinidades das pessoas, principalmente das crianças e adolescentes, após a experiência e a tentativa de novas metodologias e instrumentos, apresentou-se, aos poucos, injustificado. Essa quebra de expectativa foi positiva, visto que me levou a reagir mais vezes ao habitual; a inflexibilidade de pensamento já me desgastava, e eu já estava enfadada com as minhas próprias ideias, conceitos e metodologia, mas persistia ainda no mesmo método. Graças a essa necessidade e tentativa de mudança, retornei aos estudos. O negativo gerou o positivo. Prefiro o movimento à inércia.

Uma de minhas primeiras experiências com romances clássicos na escola foi com a leitura da obra integral de Cervantes, “Dom Quixote”, num 8º Ano (em 2014), e uma adaptação de “Lisístrata”, no 8º A, em 2014. Não foi simples ler “Dom Quixote”, porém, mesmo com uma certa dispersão da turma, a leitura aconteceu. Fazíamos, algumas vezes, práticas corporais durante a leitura, e performances artísticas. Não fiz muitas vezes, porque percebi que a turma não era afeita a práticas artísticas. Era composta de adolescentes muito tímidos e apáticos, provavelmente devido ao histórico de vida e de defasagem de conteúdos escolares, o que os tornava inseguros na expressão verbal e corporal. Raras vezes, uns poucos alunos concordaram em fazer alguma apresentação artística para toda a escola, ou passando de classe em classe. Na aula, nas práticas corporais se soltavam mais do que nas performances artísticas, porém sempre o entusiasmo, quando havia, durava pouco. Durante a leitura, eu combinava com eles de, por exemplo, na pronúncia de advérbios, todos se levantarem; na

leitura de pronomes pessoais, todos baterem palmas. Percebi que, mesmo diante da prática corporal e lúdica, não havia atenção na narrativa, tanto que, quando questionados, não sabiam contar o que foi lido. Alguns diziam não entender, mas eu percebi que não estavam atentos. Sobre as palavras menos comuns e trechos mais complexos, eu dialogava, já que era muito raro alguém questionar. Apesar de todas as dificuldades, era constante a cobrança da turma para fazermos a leitura de “Dom Quixote”. Percebi que, mesmo com todos os pontos negativos de falta de atenção, entusiasmo e compreensão, os adolescentes queriam que a leitura acontecesse e não era para perder aula teórica. Chegamos a fazer fantoches de papel dos personagens da obra, o que adoraram. A partir da narrativa de “Dom Quixote”, pedi-lhes que, em grupos, criassem uma narrativa para apresentarem em forma de mímica, teatro, dança, etc. Como eram tímidos, optaram por fantoches de papel, pois ficariam ocultos atrás da armação de madeira. Não apresentaram “Dom Quixote” propriamente dito, pois criaram as suas próprias histórias inspiradas na obra de Cervantes, e, como não precisavam ficar expostos no teatro de fantoches, pois eram tímidos, apresentaram as suas criações para o Ensino Fundamental I. Pedi aos grupos que, primeiro, escrevessem a história que contariam, e que, depois, fizessem a versão para o texto dramatizado que seria apresentado. Após a minha frustração com os momentos apáticos de leitura, fiquei feliz com o resultado artístico, mas foi uma pena que os alunos não atentaram no conteúdo e na narrativa da obra lida. Quanto à leitura de “Dom Quixote”, não terminamos, visto que os alunos se formaram. Fica na minha curiosidade se buscaram concluí-la por conta própria.

Já, “Lisístrata” teve uma ótima aceitação da turma do 8º A. Tratava-se de um texto dramatizado, com diversos personagens. A turma gostou da ideia de ensaiarmos o teatro e apresentarmos no Show de Talentos da escola ou na Semana de Arte e Cultura. E assim fizemos. A turma sempre demonstrou entusiasmo e participação nos ensaios teatrais dessa peça, principalmente as meninas, que incorporaram a força da mulher grega num nível de sintonia, porém, expliquei-lhes que o contexto em que se deu a criação da narrativa de “Lisístrata” era diferente do atual. “Lisístrata” e as adolescentes contemporâneas se “encaixaram” perfeitamente, num papel de luta e ação femininas, mesmo estando em sentidos e contextos históricos e sociais diferentes. A aluna que a representou parava, durante os ensaios, emocionada, com lágrimas nos olhos, tal emoção sentia, condizente com a sua realidade de menina, futura mulher. Se emocionava muito no trecho em que, no papel de Lisístrata, dizia: “No início da guerra, nós aguentamos caladas muitas besteiras que os homens fizeram. [...]”



Ele me respondia [...]: 'Esse assunto não é para mulher! [...] Eu me calava.' (ARISTÓFANES, 2002, p. 90-95)<sup>11</sup>. Ela dizia que o papel a afetava muito. Essa aluna, a partir dos ensaios da peça, mudou de comportamento; passou a ser mais ativa nas aulas, mais intolerante com comportamentos machistas dos colegas e uma das mais feministas da turma. Já, os meninos foram mais afetados pela comicidade do texto. Os que representaram o Comissário e o guerreiro Cinésias demonstraram um bom domínio do papel. Sentiam-se à vontade nos personagens, principalmente nos momentos cômicos, em que se divertiam muito. Com exceção dos momentos de riso incontrolado no meio do texto, tiveram um bom domínio dos personagens. Também se sentiam orgulhosos por representarem pessoas importantes e com fortes características masculinas, como guerreiros e comissários. Os mais tímidos participaram dos coros, ou de papéis com menos falas. Foi uma das poucas experiências em que exige a participação de toda a turma. Normalmente não obrigo à participação em práticas artísticas. Depois apresentaram a peça para toda a escola. Uma aluna atendida pela Sala de Recursos, a Giovana, cujo laudo médico dizia que possuía um problema sério na área da memória e que, portanto, dificilmente aprenderia a ler, quis participar do teatro, mas estava insegura, porque não conseguia decorar nada. Eu disse que se não conseguisse, um aluno e eu a ajudaríamos, que, sim, poderia ser um personagem. E foi impressionante o que a leitura, na prática teatral, resultou para essa aluna, que, no sexto ano, mal sabia as vogais, e que ainda não escrevia o próprio nome. Ela conseguiu decorar as falas da peça, e, aos poucos, foi desenvolvendo a memória e atingindo os objetivos previstos pela especialista da Sala de Recursos. No oitavo ano, contradizendo o laudo médico, a menina, mesmo com muitos erros de estruturação e coerência na produção de textos, já conseguia escrevê-los. Ela decora músicas e poemas para apresentar nos saraus da classe, e já escreve muitos textos sobre os seus sentimentos e sofrimentos de adolescente.

Nos saraus, nas apresentações nas classes, e por conta de vários projetos artísticos da escola, acabamos, em todas as turmas e anos, lendo inúmeros poemas de Fernando Pessoa entre outros.

---

<sup>11</sup> O fragmento da adaptação da obra de Aristófane, utilizado na peça, retirei do livro didático: FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural 7**: leitura, produção e estudos de linguagem. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012. p. 156 - 159. No livro didático, aparece a seguinte referência do trecho: ARISTÓFANES. **Lisístrata ou a greve do sexo**. Adaptação de Anna flora. Tradução de Antonio Medina Rodrigues. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 90-95.

Na apresentação dos poemas de Cecília Meireles houve um empenho grande das turmas dos 7º A (TE no ano seguinte) e B. Estavam com os poemas de cor, e gostavam de recitar com acompanhamento rítmico dos pés e das mãos. Mais de uma vez, apresentaram de classe em classe. Apesar da temática referente à Inconfidência Mineira, não se restringiram a apresentar, de sala e sala, só na época da Semana de Tiradentes. Nessa Semana, apresentaram sem o acompanhamento rítmico, que pedi ao professor de artes, que estudava música, que o trabalhasse. Não houve tempo para ensaiar o acompanhamento musical, então, novamente, ambas as turmas apresentaram a recitação no final do ano de 2016 e, ainda, mais uma vez, quando no oitavo ano. Um aluno, ou outro, não demonstrava muito empenho; e apenas um manifestava indiferença, e provavelmente só estava participando, porque o restante da turma estava. Quando ambas as turmas estavam no oitavo ano, alguns alunos não apresentaram, porque alegaram simplesmente não querer. Numa oitava série B (2014), a turma também decorou um poema gramatical e lexicalmente difícil relacionado à época da Inconfidência Mineira, o “Soneto” atribuído à Bárbara Heliadora. Haviam sido combinados não ritmos, mas performances corporais e espaciais, o que só conseguiram realizar após o texto estar decorado. Então, enquanto recitavam de cor, faziam uma “coreografia”. A turma, inicialmente tímida nesse ensaio, e relutante para com a “coreografia”, prática que busquei incentivar ao máximo, acabou aceitando a tentativa de unir a expressão corporal com a recitação, e o resultado foi que gostaram muito, tanto que apresentaram para a escola e também de classe em classe. Entendo essa relutância do adolescente à práticas corporais como uma timidez de parecer infantil, ou, talvez, de não aparecer positivamente perante o grupo. Eu, mesmo adorando dançar, nunca quis me expôr na escola, quando adolescente. Comecei a me soltar expressivamente somente a partir do segundo grau, no curso de Magistério.

Os poemas de Cecília Meireles, apesar da extensão, dos temas e da linguagem gramaticalmente complexa, e de um vocabulário nada usual, foram facilmente gravados pelos alunos, o que penso que tenha acontecido por causa do ritmo métrico e das imagens sonoras de aliterações, assonâncias e rimas. A musicalidade intensa animou as turmas e favoreceu a memorização. Inclusive, a Giovana conseguiu decorar a poesia. Cada turma ficou com um poema de Cecília Meireles. Para ilustrar o estilo do texto, um trecho de um dos poemas heptassílabos decorados, o "Romance XXXIV ou de Joaquim Silvério": "Melhor negócio que Judas/ fazes tu, Joaquim Silvério:/ que ele traiu Jesus Cristo,/ tu trais um simples Alferes./ Recebeu trinta dinheiros.../ - e tu muitas coisas pedes:/ pensão para toda a vida,/ perdão para

quanto deves [...]” (MEIRELES, 1977, v. 1-8.). A partir do tema, trabalhamos vocabulário, história, cultura e sociedade da época da inconfidência e da atualidade. Segundo o professor de música, vários alunos, principalmente aqueles que demonstravam desinteresse em todas as disciplinas, brincavam muito durante os ensaios rítmicos e atrapalhavam os colegas. De qualquer forma, apresentaram-se e foram bem. Fiquei contente com o resultado das práticas com esses poemas.

Também trabalhei textos dramatizados com algumas turmas. Tomo, por exemplos, o texto teatral adaptado de “Lisístrata” e o integral, “Quase Ministro”, respectivamente um, no 8º A e o outro, no 7º B. Tiveram rendimentos diferentes por causa da indisciplina, mas as leituras aconteceram, no entanto, em ambas as turmas, não constatei a preocupação com o sentido, com o entendimento da narrativa. Os alunos não manifestaram preocupação cênica, como: espacialidade, figurino, caracterizadores etc., mesmo quando sugeri que o fizessem. A partir do texto de Machado de Assis, apenas um aluno se preocupou com a representação do trejeito e com a interpretação do personagem, o principal da peça. Justamente um menino com defasagem de conteúdos, problemas familiares e indisciplina, o que me surpreendeu, pois revelou possuir um talento que eu desconhecia, e provavelmente, também ele. Era grande a dificuldade da leitura do texto, e de memorizá-lo, portanto pouco ficou gravado na memória. O texto era de um alto nível de dificuldade sintática, cultural, temática e de vocabulário, como ilustra um trecho da fala do personagem Bastos no diálogo entre ele e Martins: "O seu caráter de homem público repele isso, tanto quanto repele o meu caráter de poeta. Há de se pensar o que realmente é: homenagem de um filho das musas a um aluno de Minerva." (ASSIS, 1997, p. 109). Com a leitura conjunta, conseguiram compreender bem o sentido do texto. Pela pouca quantidade de personagens, pedi à turma que se organizassem para formar vários grupos de ensaio. A turma era constituída por mais meninas do que meninos, sendo que muitas fizeram os papéis masculinos. Riam muito da interpretação dos colegas, principalmente de alguns meninos que, quando não brincavam, realizavam interpretações criativas e interessantes, e nos faziam rir muito.

Realizei vários trabalhos com textos clássicos dramatizados ou com textos que dramatizamos, mas seria impossível narrá-los todos neste trabalho.

Com relação à música, também fizemos atividades vinculadas às leituras, sendo que, no decorrer do ano, realizamos práticas artísticas vinculadas principalmente a poemas.

Inicialmente, oferecera a escrita do poema “A Estrela”, de Manuel Bandeira, e sua leitura que, já, desde o início do ano, fora realizada com certa frequência, no início ou no término das aulas. O poema estava disponível em livros didáticos e na biblioteca escolar, mas pedi que o escrevessem para fazer marcações gráficas de elementos para a leitura, como sílabas tônicas, sílabas que seriam lidas pelas meninas, pelos meninos ou por ambos; sílabas em que bateriam palmas ou estalariam dedos etc.: “Vi uma estrela tão alta,/ Vi uma estrela tão fria!/ Vi uma estrela luzindo/ Na minha vida vazia. [...]” (BANDEIRA, 2003, p. 108). Os melódicos versos foram recitados e cantados (coloquei uma melodia no poema), coletivamente, pela TE e por grupos de meninos e meninas. Assim se dividiram em alguns momentos por sugestão e iniciativa próprias. Algumas vezes eu já os havia dividido assim por questões sonoras e não por gênero. E eles acabaram gostando dos contrastes de som, que essa disposição gerava. Os alunos acabaram decorando rapidamente o poema, principalmente as meninas, mas a maior parte da turma, em especial os meninos, não se mostrou muito empolgada com a atividade, sendo que alguns nem recitaram e cantaram, o que me surpreendeu e desagradou na TE, já que sempre foram musicais e participativos. Quando perguntei se não estavam apreciando a música, disseram que sim, que era gostosa de cantar, mas que não estavam muito dispostos a se expressar. Imaginei, no entanto, que estivessem sonolentos por ser ainda bem cedo. Assim, não ficou clara a razão da apatia. Dias depois, quando novamente interpelados, disseram que, no horário em que ensaiávamos, estavam com sono. Cantávamos no início das aulas do período da manhã ou da tarde, e, nesse dia, começamos a cantar às 7h.30. Realmente, apresentavam-se com sono, como eu imaginara. Escolhi esse poema, porque desde a juventude o leio em livros didáticos e é lindo. Ele é tão melódico, que é impossível não o cantar na leitura. Apesar da argumentação, percebi que acharam o poema infantil.

Um dia, saímos a caminhar pela escola. Passamos pelos corredores e área de lazer. Propus que fôssemos treinar o poema caminhando, para marcarmos o ritmo com o andar. A proposta foi aceita com animação, mas ao sairmos da classe, poucos recitaram e logo se desconcentraram. A minha proposta acabou não tendo sucesso.

Também ensaiei o poema com o oitavo ano B, que manifestou menos empolgação na prática, mas cobrava o ensaio, quando não o realizávamos.

A falta de esforço imaginativo da TE e do 8º B, a partir da leitura de Clarice (ver *MOMENTO A*, p. 65) e desse trabalho com o poema “A Estrela”, fez-me refletir sobre onde

estaria colocada toda aquela imaginação fértil da criança e do adolescente diante da ficção. Percebi que sair da lógica comum era difícil, e acredito que, por conta da modernidade que traz explicações para tudo, o adolescente já se defronta com respostas prontas para aquilo que nós, de outra geração, éramos obrigados a construir, antes de aprendermos por algum meio de informação. Não tínhamos tantas respostas dadas; lutávamos para encontrar e ou criar uma resposta com sentido. Em "Seis Propostas para o Próximo Milênio" (CALVINO, 2000), a experiência imaginativa acontece pela visibilidade mental, isto é, pela capacidade de criar imagens. Atualmente, na internet se encontra de tudo pronto: formas, ideias, conhecimentos etc. Então, qual o espaço que resta para potencializar a imaginação do adolescente? Imaginar foi um dos pontos mais difíceis, que percebi, para o professor desenvolver nas práticas de leitura e performances artísticas. Seria em virtude das tantas formas prontas, hoje? Muitos de meus alunos não dispõem de internet, porém, apresentam um histórico de vida de completa carência de estímulos afetivos e materiais. Pelo que observei, tanto os excessos imagéticos da mídia como a carência de imagens e de elementos da vida concreta contribuem para uma atrofia imaginativa. Assim, busquei de várias maneiras potencializar a imaginação, dosando diferentes tipos de imagens, mas a melhor forma foi pela performance artística, por envolver mais efetivamente a prática social e diferentes apelos de atenção e criatividade.

No subitem *Aspectos da relação do aluno com a leitura a partir da prática artística*, discorrerei sobre essas práticas e outras, com observações do comportamento do aluno adolescente na relação da leitura de clássicos com a performance artística.

### 3.3.4 Da obra "Os Miseráveis" de Victor Hugo. Leituras, Práticas e Sonhos

TE. Neste capítulo do estudo, tomarei por base principalmente a minha própria experiência de leitora apaixonada pela obra "Os Miseráveis", que li integralmente há alguns poucos anos, a experiência da sua leitura com a TE e o livro "A tentação do impossível: Victor Hugo e Os Miseráveis", do Nobel de literatura de 2010, Mario Vargas Llosa (2012).

Partirei de uma frase da própria obra "Os Miseráveis": "A adolescente não é mais que um sonho, não é ainda uma estátua." (HUGO, Tomo VI, 1957, p. 243)

Trabalhar com um clássico, como "Os Miseráveis", é apostar no sonho, no impossível, no inalcançável e, portanto, no extremamente desejável, mesmo inconscientemente. O que

pode haver de mais adolescente do que isso? Apostar no sonho é apostar no adolescente, em suas características e potencialidades.

Mas o que seria o impossível senão aquilo que escapa à marcação do tempo? É algo que está num futuro além dos limites impostos pela lógica narrativa da existência. Se não está no campo da narrativa, no plano fabular (TR), em que "lugar" estaria, senão no plano atemporal, em que "tudo" vai se compondo num movimento frenético e incontido (TA)? Vargas Llosa (2012) classifica a obra “Os Miseráveis” de “impossível”, mas eu considero essa qualidade, mesmo que em grau pequeno, pertinente também a todos os clássicos, de formas diferentes.

Ler “Os Miseráveis”, com alunos do Ensino Fundamental público, é permitir que uma LC, aparentemente tão deslocada da realidade dos adolescentes contemporâneos, possa se tornar “possível”, não pela sua narrativa e estilo em si, mas pela sua potência dialógica e atemporal, seus assuntos e temas, pela sua característica do “impossível”, o belo do sonho social e humano, e pela sua característica de força no TA, no nível da subjetividade e da imortalidade. O enredo é interessante, mas, geralmente nos clássicos de mais força, fica ofuscado pelo “efeito” que emana do corpo narrativo. Mesmo o aluno ainda não atentando no estilo, de alguma forma o percebe pelos sentidos, e o professor, ao disparar diálogos dos assuntos, temas e aspectos gramaticais, destaca esse efeito sobre o enredo do texto. Essa característica subjetiva da obra tem aderência no psíquico adolescente e adulto. A partir do momento do início da constituição dos conceitos, a adolescência (VIGOTSKI, 2001), essa aderência pode acontecer no leitor mais efetivamente, quando acompanhado do apoio de um adulto. Tal aderência, observo, apresenta traços semânticos de movimento; não se trata, portanto, de uma forma fixa de afetação da psique, mas de uma forma plasmática, modeladora e inquieta, que afeta, e também se deixa afetar pelo leitor, num processo triplo e intenso construtivo e constitutivo de *conceitos, emoções e sentimentos*. Um clássico afeta mais efetivamente essas três qualidades em graus semelhantes ou diferentes, mesmo em se tratando de um estilo com uma proposta menos sentimental, como o do período realista, por exemplo. Não há como simplesmente passar pelos clássicos, e apenas sentir aversão ou um prazer de mero entretenimento. Há algo mais. Por exemplo, as obras de Agatha Christie têm um forte enredo, intensificado pelas tramas, ações e finais surpreendentes, mas há, por trás dessa força de estilo, emanções psicológicas, humanas, intensas, que sobrepujam a força do enredo em si e da história narrada. A aderência plasmática do humano da obra no humano do leitor, e vice-

versa, acontece intensamente num movimento de constante troca e mescla, além da narrativa (TR), nas linhas do TA. Esse é um grande diferencial entre a LC e a LNC. Trata-se da verticalidade da leitura sobre a horizontalidade. Assim, os clássicos caracterizam-se de forte estilo e intensa força no TA, destacando-se o efeito estilístico e a potência clássica sobre o enredo e o prazer do entretenimento.

Ler “Os Miseráveis” com a TE inicialmente me causou muito receio, pois há momentos extensos de descrição e de pouca ação e buscar atingir o nível do TA com uma turma repleta de adolescentes agitados não é fácil. A obra já se inicia com páginas e páginas descritivas do Bispo Myriel (ou Benvindo). Há muitas digressões quebrando a narrativas. Lemos até a página oitenta e três, ao término do ano, para continuarmos no próximo. Normalmente líamos em duas aulas semanais de cinquenta minutos cada, e, algumas vezes, até em menos tempo, devido a outros projetos da escola e a práticas agrícolas. Toda a aula, eu retomava o texto para recordar o que acontecera e, às vezes, relia um trecho. Normalmente eu quem fazia a leitura, mas, várias vezes, questionava se alguém desejava fazê-la, ou alguém já se oferecia. Quando era um aluno que lia, a turma se dispersava mais. Enquanto eu lia, já ia comentando e conversando com a turma, lançando questionamentos e associações com a realidade local. Algumas vezes, eu evitava comentar, para verificar se a atitude de diálogo partiria dos alunos, e isso, infelizmente, não acontecia, então eu tomava a iniciativa. Em momento algum, quando a leitura era realizada por um aluno, alguém se preocupava com o sentido ou o significado de palavras incomuns. Quando eu lia, também não se preocupavam, com exceção de duas alunas que normalmente questionavam sobre isso. Uma delas se ofereceu para ficar sempre com o dicionário. Então percebi que nunca dei tanto valor, como na prática de leitura de clássicos, ao sentido das palavras considerando-lhes a etimologia, chamando a atenção dos alunos para a raiz, o sentido original e, então, para o sentido no texto. Por que o autor usou tal palavra e não um sinônimo?

Eu me surpreendia com a atenção de alguns alunos, e pensava sobre que interesse haveria, para adolescentes, na descrição e na história de um Bispo de um passado distante. Eu tinha receios de que a leitura não acontecesse. No entanto, estava acontecendo. O que atraiu, na história do bispo, foi inicialmente o fato de ter sido um rapaz rico e galanteador (fatores atraentes na sociedade), e ter abdicado de tudo por uma fé e ideal que não combinavam com os prazeres terrenos, isto é, com aquilo que é o sonho de felicidade das pessoas? Percebi o quanto isso causou de estranhamento e questionamentos nos alunos, que se avaliaram,

imaginaram se seriam capazes disso, e se aprovavam, e os poucos que se manifestaram se colocaram contra essa opção do jovem, de se tornar padre (“Que desperdício, professora! Um rapaz bonito e rico...”), no entanto, com movimentos de cabeça que indicavam dúvida na opinião dada. Assim, a narrativa já iniciou gerando um conflito, o que acabou por prender a atenção imediatamente. Tempos depois, chegou na turma um aluno que sonhava ser padre, e já estudava em uma igreja. Não o computei entre o número de alunos da turma, porque chegou bem depois dos dados aqui considerados. Ele contribuiu muito para o entendimento da vida eclesial e das hierarquias constituintes da Igreja Católica. Ele se sentiu muito instigado com a leitura. Identificou-se imediatamente com o Bispo e com os ensaios de poesia em Latim, língua que, em breve, começaria a estudar na Igreja. Os outros alunos, como a partir do texto estranharam o fato de um moço bonito deixar os anseios da juventude para se tornar um religioso, assim estranharam o fato desse menino buscar o mesmo destino do personagem na vida real.

Lemos sem nos preocuparmos com o tempo, o que causou um certo espanto na TE, afinal sempre fazíamos leituras, assim como todas as atividades escolares, pensando em que a aula tem curta duração, e que há outras atividades a serem realizadas etc.

Iniciamos a leitura coletiva (Ver *MOMENTO B*, a seguir). Normalmente, acontecia no meio da manhã ou nas duas aulas após o almoço. Na primeira aula da manhã e de tarde rendia menos, porque os alunos ficavam sonolentos. Após o almoço, alguns chegavam a dormir, principalmente quando a leitura acontecia no gramado do jardim ou do campo, e isso me tirava o ânimo de ler, mas eu insistia. Para melhor ilustrar como aconteciam essas aulas, a seguir descrevo duas experiências (*MOMENTOS*) da leitura coletiva:

*MOMENTO B*: 8ªA, TE. Neste dia, faltaram duas alunas. Deu-se o início da leitura coletiva com a TE. Até o momento, todas as atividades aconteceram em sala de aula, principalmente porque nas áreas abertas o clima quente estava intenso e havia muitos insetos, sendo que a maioria dos adolescentes optou por ficar na classe com os ventiladores. Eu quase sempre perguntava a preferência deles, e vencia a maioria. Raras vezes, eu escolhia.

Novamente eu havia explicado (porque chegou um aluno remanejado de outra turma à TE), em uma outra aula, como seria o projeto de pesquisa (a proposta da versão original não autorizada pelo *Comitê de Ética*), no qual aqueles que desejassem poderiam participar.



Desta vez, mais alunos resolveram participar, porque não haviam entendido bem, da primeira vez em que expliquei, o projeto pretendido, e um desejou sair, totalizando dezesseis (16), que seriam futuros participantes se o projeto fosse aprovado, sendo onze (11) meninas e cinco (5) meninos<sup>12</sup>. Numa lista, coletamos o nome dos interessados.

Deu-se, então, o início da leitura coletiva na TE. A leitura coletiva já era uma prática minha de dois anos para cá, portanto, independentemente de um projeto e/ou da aprovação, ou não, da pesquisa pelo *Comitê de Ética*, ela aconteceria de qualquer forma durante todo o ano, e por isso iniciei não a pesquisa propriamente dita, mas a prática habitual de leitura. Alguns alunos perguntaram se poderiam ler também em voz alta, ao que respondi positivamente, mas eu disse que eu começaria para comentar algumas coisas sobre o autor. Deu-se o primeiro registro de vídeo da prática realizada para o arquivo da escola. Normalmente fotografamos e/ou gravamos práticas do cotidiano para o histórico escolar de imagens e para aproveitar cenas na produção do telão de formatura, em que colocamos imagens desde o sexto até o nono ano da turma formanda. A gravação foi feita por um aluno, que já foi se oferecendo. Em seguida, um menino se ofereceu para ajudá-lo e outros então se manifestaram, sendo que eu disse que cada vez um poderia fazer a coleta de imagens para os arquivos escolares, com o que todos concordaram. Praticamente o primeiro que se ofereceu filmou sozinho, porque o segundo ficou de lado, a dar palpites. Mesmo gravando, o primeiro participou oralmente em alguns momentos. Um outro aluno, que não é participativo, acabou participando oralmente, mostrando interesse. O fato da prática ser gravada, como sempre, causou animação, preocupação com a aparência física, e um pouco de inibição por parte de alguns.

Novamente perguntei à classe se todos concordavam com a leitura coletiva de “Os Miseráveis”, o que confirmaram, sem desejar a troca de obra.

Revedo todo o meu processo didático de anos, percebo que aprendi a ser mais democrática. Há alguns anos, eu teria definido a obra sem dar a opção de escolha à turma. Em alguns momentos ainda faço isso, porque já li os livros que seleciono e gostaria de que a turma os conhecesse também. Mas por observar toda a minha didática em anos anteriores, hoje vejo que o caminho é ser mais democrática.

Os adolescentes demonstraram muita animação pelo início da leitura coletiva.

---

<sup>12</sup> Apesar de minha observação identificar diferenças de postura de alunos por gênero, este não é o foco desta dissertação, e portanto não é meu objetivo discorrer sobre o assunto. Apenas coloco aqui observações por essa distinção de gênero (em nenhum momento, pejorativas para qualquer um dos sexos), porque não pretendo omitir aspectos que envolveram as práticas de leitura e a formação do leitor, e que me chamaram a atenção de alguma forma.

A seguir, detalhes da escolha da obra pela TE, para a leitura coletiva, e os critérios orais colocados livremente pelos adolescentes, a fim de responder à pergunta do porquê da opção de cada um. Os alunos que faltaram foram dois, mas deram a opinião em um outro dia, portanto, foram aqui computados:

a) OITO (8) alunos sugeriram “Os Miseráveis” para a leitura coletiva. Os *critérios* foram: parece interessante; capa bonita; espessura do livro, que possui quase duas mil páginas; sinopse; trechos lidos; trechos do filme e comentários da obra por um parente ou pela professora, nos anos anteriores;

b) QUATRO (4) alunas sugeriram o “Anjos e Demônios” para a leitura coletiva: dentre elas, uma queria inicialmente ler “Os Miseráveis”, mas aquele livro também; *critérios*: “parece legal”; “título meio dramático”; “parecem coisa sobrenatural”; “a capa parece suspense e terror juntos”; “pela capa é interessante saber o que acontecerá”; “o título lembra algo de drama, como eu sou”;

c) UMA (1) aluna sugeriu o “Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho”; *critérios*: porque já viu o filme várias vezes e adorou.

Assim, na **Amostra 1**, tendo alguns alunos colocado mais de um item, os critérios levantados durante a prática, na TE, a favor da obra escolhida, "Os Miseráveis", foram:

a) capa (por cinco (5) alunos, com o acréscimo de uma opinião seis dias depois, totalizando (6) alunos);

b) tamanho do livro/espessura (por um (5) alunos);

c) indicação ou comentário de alguém (por três (3) alunos): dois, pelos meus comentários no ano anterior, e um, por comentários de parentes;

d) sinopse (por dois (2) alunos);

e) viram o filme, ou trechos dele (por dois (2) alunos);

f) título interessante (por 1 aluno).

Seis dias depois, novamente interpelei a classe sobre o que chamou a atenção para a escolha de “Os Miseráveis”: A capa? A espessura? Outro motivo? E, pelas respostas, houve o acréscimo de uma resposta para o item *capa*, totalizando, portanto, seis (6) alunos.

Essas foram as três obras sugeridas para a votação de escolha da leitura coletiva, vencendo “Os Miseráveis”, por ser um clássico e superar o “Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho”, no número de votos. Realmente me surpreendi e fiquei bem insegura se realmente seria possível ler esse clássico literário. Mesmo acreditando nessa possibilidade, a tomar pelo meu próprio exemplo de leitora adolescente, eu sentia forte insegurança, visto que nos dias atuais a realidade é outra e os discursos, no ambiente de trabalho, são negativos a respeito dessas leituras, principalmente em relação à escola pública, que se constitui de um alunado sem o hábito de ler. Estudei em escolas do Estado, e se eu lia clássicos, por que os adolescentes de hoje não podem ler e sentir o prazer que eu sentia? Em que o mundo mudou, que isso deixou de ser possível? Apegando-me ao meu próprio exemplo de leitora é que me mantive forte na pretensão de não crer passivamente nesse discurso negativo.

Nesse processo todo de diálogo e escolha, percebi claramente a pouca participação dos meninos nos comentários e na tomada de opinar. Isso me incomodou, porque gostaria de ouvir o que eles pensavam. A conversa sobre os clássicos, para justificar a exclusão de “Anjos e Demônios” da possibilidade de leitura no momento, foi marcada por uma pergunta oral à classe: “O que é preciso para uma obra ser um clássico?”, lembrando do que já foi conversado sobre a definição de clássico, sobre as obras que influenciam as outras em futuras gerações. Cada uma, de duas alunas, respondeu: “coisa que dura” e “algo antigo”. Expliquei, novamente, que “Anjos e Demônios” é muito recente para poder ser definido como uma LC. Durante algumas aulas seguidas, os alunos, principalmente duas meninas pediram para que a leitura começasse logo. Estavam ansiosos. Elas, a Fabiana e a Isadora, já haviam pedido várias vezes. Ambas costumavam ler em casa, e uma delas adorava escrever poesias.

*MOMENTO C: 8ºA, TE.* Nessa aula, comecei a oferecer um caderno de comentários da leitura coletiva, o *Caderno de Experiências e Sensações*. Uma aluna, a Janaína, ofereceu-se para escrever primeiro. Deixei perguntas a serem respondidas no início do caderno. Ainda não fora realizada uma votação para nomeá-lo. Em outros anos, disponibilizara cadernos de comentários das leituras em geral, de práticas agrícolas e de saraus. Como “Os Miseráveis” é uma obra extensa, reservei-lhe apenas um caderno de comentários. Nunca houve obrigatoriedade de escrever nesses cadernos. Eu queria ler algo de alguém que escrevesse com vontade.

Deu-se também a primeira ida à biblioteca, sem que fosse especificado se deveriam ou não retirar livros clássicos, aliás, nem os lembrei dos dois tipos de obras discutidos (LC e LNC). Pretendia observar se após as nossas conversas alguém se lembraria dos clássicos, ou se interessaria por identificá-los. Os alunos foram enviados à biblioteca, em grupos de três ou quatro, como de costume, para escolher livremente o que desejavam. Duas alunas faltaram no dia. A bibliotecária ainda estava afastada, então a substituíu um inspetor de alunos para anotar os livros retirados. Eu não os pude acompanhar, porque não poderia deixar a turma e nem a levar toda à biblioteca, como o planejado, devido à ausência da bibliotecária e de inspetores no momento. Um aluno não quis ir, porque disse que não gostava de ler. Os livros novos comprados pela escola, no ano anterior, por não terem sido catalogados, infelizmente, não puderam ser retirados. Havia pedido que comprassem alguns clássicos, como “Alice no País das Maravilhas”, clássicos em quadrinhos (Machado de Assis, José de Alencar, Homero), “A Ilha do Tesouro”, obras de Monteiro Lobato, Robert Louis Stevenson e Alexandre Dumas, “O Conde de Monte Cristo”, entre outros, mas poucos foram comprados. A outra professora de português e a bibliotecária preferiram livros do momento. No contato com a LC e a LNC, os livros selecionados pelos alunos, para a leitura individual, foram quatro (4), de LC, e oito (8), de LNC, respectivamente: “Antologia Poética” (Cecília Meireles), “O Diário de Anne Frank” (Otto H. Frank), “Enquanto Houver Luz” (Agatha Christie) e “Eu, Robô” (Isaac Asimov); “Masterpiece” (Elise Broach), “A Marca de Uma Lágrima” (Pedro Bandeira), “As Cartas de Tati: Mãe, Você Não Está Entendendo...” (Heloisa Perisse Tiza Lobo), “A Estrela Que Nunca Vai Se Apagar” (Esther Earl, Lori e Wayne Earl), “Caçadores de Cavalos” (Zane Grey), Gibi do Cebolinha, “A Longa História” (Reinaldo Santos Neves) e “A Menina Que Roubava Livros” (Markus Zusak).

Sendo assim, na **Amostra 2**, os principais critérios, alguns surgidos no momento da prática, para a escolha das obras para a *leitura individual na biblioteca*, foram:

- a) título/assunto/tema (por três (4) alunos);
- b) capa (por quatro (4) alunos);
- c) gênero (por dois (2) alunos);
- d) autor (por dois (2) alunos);
- e) viram o filme (por dois (2) alunos);
- f) indicação de outra pessoa (por dois (2) alunos);

- g) identificação com o gênero (por um (1) aluno);
- h) sinopse (por um (1) aluno);
- i) já conheciam a história (por um (1) aluno);
- j) imagem da capa (por um (1) aluno);
- k) intertextualidade: curiosidade de conhecer a origem da narrativa a partir de outro livro (por um (1) aluno).

*MOMENTO D: 8ºA, TE.* Deram-se as sugestões e votação da classe para a eleição do nome do caderno de anotações de experiências de leitura de “Os Miseráveis”. Eu também dei uma sugestão. A maioria da turma, porém, incentivada pela aluna líder, opinou, dando a entender que seria infantilidade nomear o caderno, sendo que, contrariada, desisti da ideia. Então, eu mesma nomeei o nomeei, por facilitar a sua referência na classe e na pesquisa, contra o que ninguém se opôs. Assim, o nomeei de *Caderno de Experiências e Sensações*.

Das experiências, aprendi a aceitar que a *atenção* nem sempre é visível olho no olho, como eu imaginava, sendo que poderia existir, mesmo que eu não a distinguisse. Percebi isso mais nas práticas externas à sala de aula, principalmente quando, dispersa, livremente e em grupos de afinidade, a maioria dos alunos parecia alheia à leitura. E confirmei isso quando duas doutorandas da Educação Ambiental da Unesp, que acompanhavam algumas aulas minhas, perceberam que, mesmo não havendo aparente atenção dos alunos na TE, por exemplo, no olhar para mim enquanto eu lia e comentava os escritos dos alunos, sobre agricultura, meio ambiente e os associava com assuntos de “Os Miseráveis”, a atenção existia, porque volta e meia, durante a prática, alguém se manifestava com relação ao que era lido e comentado. Numa aula em que eu estava sentada com os alunos sob uma amoreira, a TE se dividiu em vários grupos; poucos permaneceram próximos a mim. Três adolescentes subiram na amoreira para comer frutas e lançar outras para mim e para os colegas. Preocupei-me com relação à nula atenção que teriam na leitura, porém me surpreendi, após ler um tempo, porque eles, lá do alto, comentaram pontos da leitura e perguntaram outros. Foi muito interessante para mim, enquanto professora e também pesquisadora. O quanto julgamos e nos equivocamos pelo olhar e o quanto a experiência nos prova pelo ato. Foi preciso o ato da colocação verbal de um aluno, para que a verdade do momento sobressaísse a meus olhos. Da mesma forma, nos diferentes grupos, havia comentários da leitura, mesmo estando

aparentemente distantes e em conversas outras. Obviamente o aproveitamento da leitura não foi cem por cento, pois não prestaram a atenção durante todo o momento, mas a prática de leitura e a vontade de participar dela passaram a ser uma constante.

De diversas aulas de leitura da obra de Victor Hugo na TE, a que mais rendeu, e portanto mais me agradou no quesito de atingir os objetivos de uma aula de leitura, é a que realizamos no Meliponário da escola. A leitura durou apenas vinte e quatro minutos, porque dispndia tempo organizar os alunos nas diferentes tarefas agrícolas e a leitura foi interrompida pela chuva que começou a cair. Os alunos se revezaram: enquanto uns capinavam, outros limpavam as caixas de abelhas, e os outros, sentados no chão, na cerca, ou de pé, acompanhavam a leitura de “Os Miseráveis”. Apenas dois meninos estavam aparentemente distantes da leitura por completo, visto que andavam e conversavam na plantação de café, a poucos metros do Meliponário. Era-lhes possível ouvir, mesmo de longe, a leitura, portanto, talvez tenham prestado a atenção em alguma coisa. São meninos que normalmente não participam das atividades, ou o fazem muito raramente. Um deles, o Reinaldo, foi o único menino que escreveu, uma vez, no *Caderno de Experiências e Sensações*: “Não gosto de ler, porque os livros não têm sentido para mim.” A sua atenção e construção de sentido no e para o mundo da leitura não foram desenvolvidas, porém não é um aluno indiferente a ela. Segundo ele, o pai o incentiva à leitura e até dava o exemplo na prática, mas era mais apegado à avó, que cuidava dele, e que não era leitora.

Nesse dia, o interesse na prática foi tanto, que mesmo alguns alunos, que trabalhavam no Meliponário, participaram, volta e meia, com perguntas ou comentários. As linhas dialógicas alimentadas por questionamentos foram bem interessantes, porque proporcionaram um trabalho com o conceito e o sentido das palavras em contextos diversos, relacionadas ao meu mundo e ao dos alunos. Chegamos a interessantes e animadas discussões, cujas perguntas, não premeditadas, eu lançava conforme prosseguiam a leitura e as colocações orais. A principal discussão aconteceu em torno do seguinte trecho da obra<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup> O livro que eu possuía na época da prática, e que disponibilizei na classe para a escolha de livros para a leitura coletiva, não é o da Edição das Américas; é o da Martin Claret, cuja tradução do trecho a que me refiro acima é: 'Monsenhor, o senhor, que tira proveito de tudo, tem aqui um canteiro inútil! Mais valeria ali plantar saladas do que flores'. 'Senhora Magloire', respondeu o bispo, 'a senhora está enganada. O belo é tão útil quanto o é útil'. E após um momento de silêncio acrescentou: 'Até mais, talvez!'. (HUGO, 2015, p. 63). O trecho no texto é obra integral de "Os Miseráveis" da edição da Editora das Américas, de 1987. Foi a minha primeira leitura integral de "Os Miseráveis".

- Excelência, o senhor que costuma tirar proveito de tudo, olhe aqui um canteiro inútil. Seria mais útil plantar saladas que cultivar flores. - D. Magloire, respondeu o bispo, a senhora está muito enganada. O que é belo é tão útil, como o que é simplesmente útil. [...] - Talvez até mais. (HUGO, 1956, Tomo I, p. 61).

Antes desse trecho transcrito, outros assuntos que surgiram foram acerca de objetos que remetiam à memória familiar, e da imagem mental dos canteiros do Bispo e da Senhora Magloire, a partir da descrição do texto. Foram interessantes as colocações dos adolescentes que, poucas vezes, fizeram perguntas (eu as tinha que lançar para que o diálogo acontecesse e se mantivesse), mas colocaram muitos exemplos que demonstravam a relatividade do significado do signo linguístico nos diversos enunciados. Os exemplos que os alunos mais colocaram no dia a dia, a partir da leitura, foram relacionados ao mundo da paixão e aos conceitos de belo, fofo e de arte. Fui jogando com os conceitos de interesse dos alunos e que surgiam na leitura. Por exemplo, alguns questionamentos meus realizados no momento do diálogo a partir de "Os Miseráveis", que aqui transcrevo na ordem cronológica do discurso, em meio ao diálogo com a TE, ilustram o trabalho de reflexão conceitual que dá conta da forma "interna da palavra" (VIGOTSKI, [1999?], p. 32), e da sua flexibilidade de significação conforme o enunciado, quando possível: que fiz no momento do diálogo a partir de "Os Miseráveis": "Por que o belo seria útil?", "O belo, como ele pode ser útil para nós?", "A gente foi ver os pintinhos. Vocês acharam bonitos os pintinhos?", "O nenenzinho nasce peladinho e não é bonito?", "Não é bonitinho? Eu acho muito fofo." (Então, um aluno coloca que bonito é diferente de fofo) "Bonito é diferente de fofo?", "Mas a gente acha uma coisa fofo, feia? Ou não?", "E o que que é ser fofo?", "Ter bochechona?", (Um aluno havia citado que um bebê é fofo, porque tem bochechas grandes) "O pintinho... Ninguém quis pegar, apertando? (Surgiu a fala de uma aluna, com referência a sentidos táteis relacionados ao conceito fofo), "[Os pintinhos.] Eles eram lindos e fofos, né?", "O bonito e fofo são termos idênticos?, Tem como ser feio e fofo?", "E bonito e perfeito são termos sinônimos ou não?", "Vocês lembram? Não sei se já mostrei para vocês. Jackson Pollock?", "Do Picasso? Quem lembra de alguma pintura do Picasso?", "Ele [Picasso] é considerado um grande pintor, então ele a gente considera ele um pintor perfeito." "Por que ele é um pintor perfeito, se ele não faz a árvore igualzinha à árvore assim (mostrei uma árvore do Meliponário). "E por que tem obra de arte, que é bonita, e não é considerada arte?", "O Jack Pollock, ele faz umas telas, ele joga um monte de tinta. Se eu pegar um monte de tinta e jogar, o meu quadro vai ficar famoso?", "Por que que o Jack Pollock é tão famoso? O que que tem na arte dele?" "Tem alguma coisa que é

diferenciada?”, “Olha, então, ó! Vocês vão pensar nisso: se belo, fofo, perfeito são sinônimos, por que [...] é sinônimo de fofo? Por que não tem bochechas?” (Uma criança disse que algo não é fofo, porque não é um ser vivo.) “Mas uma almofada não é fofa?”, “E aquelas almofadas em forma de coração, não são fofas?”, “Uma abóbora é fofa?”, “Se o bichinho de pelúcia e a almofada são fofos, por que a abobrinha não é fofa?” (referi-me à plantação de abóboras da turma), “Então vamos pensar nessa relação de belo, perfeito. Aí eu chamo o meu namorado...: - Nossa, você é perfeito! Será que tô dizendo que ele é bonito? Se eu disser pro meu namorado: - Ai, você é tão lindo! Então será que ele é perfeito?”, “Será que estou dizendo que ele é bonito?, Então será que tô dizendo que ele é perfeito?”, “O que é perfeito e belo para vocês? E fofo? Têm o mesmo sentido?”, “É assim... Se eu disser assim: É, esse jardim é belo! É o mesmo que eu dizer que esse jardim é perfeito?”, Esse moço é fofo. Eu tô dizendo que ele é bonito?”, “E os pintinhos? Vocês os acham fofos ou bonitos?”, Eu vou ver um quadro... O quadro, se ele é bonito, ele é perfeito?, E se ele é perfeito, ele é bonito?”, “E o que que é certo então, né? O que é certo?”, “Você se acha bonita? “Então, não necessariamente perfeita?”, “Você se acha perfeita? Então, mas ela tem a mesma relação de perfeita e bonita. Vocês... Vocês se acham bonitos?”, “Vocês acham a professora, a professora perfeita?”, “É sujeira, folha.... terra? E a sujeira, gente (ainda sobre o conceito de perfeito)?, “Sujeira não é uma coisa que esteja fora do lugar? A terra, lá na sala de aula, é sujeira?”, “E a terra aqui, é sujeira?” (estávamos na área agrícola), “A folha em cima da mesa é sujeira?”, “Em cima da mesa?”, “Seriam mais uma relação de lugar, o sujo e o não sujo?”

O que esse e outros diálogos nas práticas de leitura de clássicos me demonstraram é que há, sim, pontos subjetivos e objetivos de “liga” entre essas duas realidades, a da obra clássica e a do adolescente, e que são referentes mais ao modo como o adolescente se relaciona com a leitura do que com qualquer outro fator, o que demonstra a importância da influência do adulto como possibilitador dessa “liga”, ou “aderência”, e do ambiente psicológico e físico nesse processo. Há elementos que *aderem* à memória. Num questionário escrito, dias depois, em que pedi a cada aluno que compusesse um poema de quatro estrofes de quatro versos, com algum dos temas e assuntos levantados nos diálogos das leituras, e que depois escrevesse um comentário a partir dos temas, associando-o a si, a Isadora escreveu: "O que seria belo para você? Essa pergunta foi feita pela professora de Língua Portuguesa. Em minha mente surgiram muitos pensamentos que me fazem refletir a todo o instante." Esse *refletir a todo instante* é uma marca para o resto da vida.



#### **CAPÍTULO 4: DA LEITURA E FORMAÇÃO DO ALUNO ADOLESCENTE LEITOR. PERCURSOS PELA LITERATURA CLÁSSICA**

Ao falar de leitura é necessário esclarecer que esta dissertação toma, como concepção de linguagem, principalmente as ideias do filósofo da linguagem, Bakhtin. Na minha graduação em Letras, estudei intensamente a linguística de Saussure (2006), sendo que, por mais que eu tenha aderido às ideias do filósofo russo, ainda me é forte a influência da imobilidade da forma, o que me leva a ver algo indefinível, como um “princípio individual”, sob o eu plural bakhtiniano, como descreverei mais adiante sobre o que chamo de *eu residual*, um elemento primordial identificador de autoria (constituído por uma parte imóvel, individual e uma, social), que entendo permanecer com a “morte do autor” (BARTHES, 2004) na escrita, não negando a pluralidade dialógica, mas lhe acrescentando um elemento. Esse algo residual, indefinível, é indissociável do TR, das narrativas, da atenção, e do como se conduz a atenção na escrita, e também na leitura. Fala-se de tempo, falam-se de eventos e de narrativas e experiências. "Ora o tempo é uma condição fundamental da vida do Ego. Não se podem separar o tempo e a subjectividade." (SILVA, 1998, p. 102). Assim, pela influência de Saussure (2006), também direciono o olhar para algumas análises estruturais da língua, como o uso dos Tropos e a preocupação etimológica das palavras na escrita e nas práticas artísticas, porém numa interface possível, sem me contradizer à ideologia deste trabalho, que tem por base a semiologia bakhtiniana (SOBRAL in PAULA; STAFUZZA (Orgs.), 2013, p. 71-141).

Ler não se restringe a decodificar a língua de um texto num aspecto imóvel, já que, na constante tensão entre o imutável e o mutável da língua, os sentidos se instauram a partir dos irrepetíveis enunciados, sendo a linguagem “um sistema semiótico complexo” (SOBRAL, 2013, p. 72), sempre em movimento.

Entendo que as aulas de leitura, pois, não se limitam ao entendimento do texto e de sua gramática enquanto tais, desprendidas da influência social; são espaços de autoconhecimento, constituição, formação, ação, e não de passividade, em que o processo de ler, somado ao influente e afetoso (NOVASKI, 1988, p. 25 - 30) ambiente concreto e psicológico de experiência, que acontece quando "*paramos*" o tempo e nos colocamos em ócio (LARROSA BONDÍA, 2002), compõe momentos de constituição do professor e do aluno adolescente leitores, com foco não apenas no texto enquanto língua, mas na linguagem que o envolve, e que é muito mais ampla do que o instrumento linguístico. Para tanto, levar-

se-ão em conta a pluralidade e a individualidade residual do eu leitor, como constituidores e movimentadores do discurso. Nas palavras de Fontes Jr (2000):

Em latim, *legere* significava primitivamente “colher”: olivas, nozes, pequenos frutos; indicando, entretanto, o gesto da mão que recolhe, no sentido de ajuntar. A esse, outros sentidos se entreteceram: *ossa legere* é “recolher os ossos de um morto após a incineração” e *legem oram*, “ladear uma margem”. Agora, não são apenas a mão e o olho que constroem o semantismo do verbo; todo o corpo participa dele: “caminhando, recolho os traços que figuram uma orla”. Mas *legere* é também escolher, o que talvez já estivesse presente no primitivo verbo, pois o homem, ao colher, recolhe e escolhe: olivas, nozes, pequenos frutos; os traços de um caminho imprevisto. Ler, na acepção moderna do termo é, pois, uma metáfora, cujas raízes conhecemos apenas de modo aproximado: ela pode derivar, segundo os especialistas, de expressões como *legere oculis*, “reunir (as letras) com os olhos”. De qualquer maneira, há na palavra ler a presença do olho que anda ao longo da página, colhe signos e recolhe sentidos que vão sendo ajuntados uns aos outros: ler é um verbo “corporal”. (FONTES JR., 2000, p. 77).

Ler, portanto, envolve o dialogar com o mundo por todos os sentidos físicos e psíquicos, não apenas pela língua, num processo de movimento incessante não só produzido pela realidade material e, sim, constituinte dela, segundo a visão bakhtiniana (CORTINA, 2013, p. 222-223), a partir das verdades de cada experiência pessoal (LARROSA, 2003), o que não quer dizer negação da realidade do mundo externo, mas simplesmente que o real, ao ser expresso pela linguagem, já é mediado e regulado pela leitura, interpretação, subversão e criação do sujeito. A representação do real, ou a sua subversão, não é restrita à língua e nem direta pelos signos linguísticos, pois envolve ainda todo um processo semiológico num enunciado irrepetível, intermediado pelo ser humano plural e individual, numa condição de associação, relação e construção de ideias e sentidos entre *real*, *imaginário* e *emocional*, três elementos constitutivos do que chamamos de realidade. Ao intermediarem o *real*, o *emocional* e a *linguagem*, os processos dialógicos criam a imagem da realidade em vez de serem uma mera reprodução dela. Segundo Arnaldo Cortina: “O ponto de vista de Bakhtin assenta-se no princípio de que, quando se examina o princípio a partir do qual o sujeito reflete e constrói os fatos da realidade por meio da linguagem, não se está falando do real em si mesmo, mas sim de uma forma de apreensão da realidade.” (CORTINA, 2013, p. 223).

Deduz-se, pois, que a leitura exige o olhar pelos sentidos físicos e psíquicos, que implica o estar no mundo. Perceber-se nele é integrá-lo. O ser humano e a linguagem são indissociáveis, e ler é o primeiro e contínuo processo da vida, sendo as sensações o indício desse estar. Mas apenas sentir não é suficiente para esse estar no mundo. Atentar nesse sentir,

ou seja, no olhar para si, e no perceber-se, é o que completa o processo natural de leitura do mundo. Quantas vezes, como professora, trabalhei com leitura, sem levar em conta a sua amplitude, desconsiderando-lhe a característica de linguagem e tudo aquilo que lhe envolve e vai além da língua em si! Só é possível o arrebatamento para um mundo imaginário na leitura, se antes o eu se perceber no mundo que o cerca. É comum, principalmente em registros dos alunos, escritos a partir das leituras realizadas, a presença de reflexões pessoais e autoavaliação. Por exemplo, a Carla que comentou, a partir da leitura de "Os Miseráveis", que não compreende por que um moço bonito deixa a vida de paixões mundanas para se tornar religioso, sendo que ela jamais conseguiria ficar sem namorar.

Assim, obriguei-me a superar o discurso comum, no meio escolar, de que adolescentes da escola pública são incapazes de ler os clássicos, experimentando, na prática, a inveracidade desse falar. Certamente, intenciono apresentar verdades a partir de minha experiência particular em alguns anos e turmas, que experienciei no dia a dia escolar, em determinado espaço e tempo, suprimindo a qualidade de generalização do falar negativo a respeito dos estudantes das escolas públicas serem incapazes de ler os clássicos. Fiquei feliz com o resultado obtido da possibilidade de ler as obras imortais. Ser capaz de ler clássicos é algo que envolve professores e alunos, e não somente uns ou outros. É uma construção social, coletiva e variável, conforme o enunciado em que se dá e as características de cada turma. Melhor ainda, quando há um adulto na família auxiliando na leitura e oferecendo o prazer de sua presença na prática/vida do adolescente.

Estar no mundo, portanto, implica primeiramente a atenção na percepção de um eu, e imediatamente nele, em oposição a outros. Esse confronto de pessoas, como vemos em Bakhtin (2015), gera as primeiras teias dialógicas. Ler envolve um diálogo em níveis linguísticos, sensíveis e suprassensíveis. O ato de pensar já é um diálogo. O filósofo russo coloca como essencial para a constituição dialógica a oposição de ideias na enunciação. Quando, em silêncio, dialogamos em pensamento, e o fazemos nos colocando como uma primeira pessoa que dialoga com uma segunda, ela própria, ou com uma terceira imaginária (pessoas, objetos e sensações), também estamos trabalhando com a oposição de ideias. Pensar, portanto, constrói formas de diálogo, e, quando lemos um livro, além de dialogarmos com as várias constituintes de um texto, ainda dialogamos com o nosso próprio eu, o que nos torna mais conscientes de estar no mundo, principalmente quando, mediante leituras de níveis mais profundos, somos obrigados a mergulhar em profundidades dialógicas, em que o eu se dilui e

se reconstitui imediatamente mais evidenciado, para não deixar de ser um eu consciente de si, na rede dialógica tão plural e assimiladora, garantindo a sua identidade. O eu, pela vertente de Bakhtin e Barthes, certamente é um composto da pluralidade discursiva do mundo, porém, mesmo “morrendo” (BARTHES, 2004) na escrita, entendo que sobrevive residualmente por suas verdades e escolhas, senão entraríamos num estado de “esquizofrenia”, em que a individualidade se perde (SOLOMON, 2013), definitivamente, num emaranhado de vozes, não conseguindo mais um caminho na direção de si. Essa dicotomia necessária, eu/outros, indica-nos a atenção como elemento “condensador” do todo, num ponto que conhecemos por consciência. A atenção inicial, isto é, o se perceber enquanto indivíduo concreto durante o ato de entrada no mundo da imaginação pela leitura é o que permitirá, após a inserção na imaginação e na pluralidade dialógica, o retorno à identidade do eu leitor. Assim, a percepção sensorial do estar no mundo real, que envolve todo o corpo, é um processo essencial para que o leitor se reencontre após a inserção na linguagem, com a mesma identidade. Esse processo não afeta o *eu central* (UCHOA, 1959, p. 268), ou *princípio individual*.

Ler livros, por exemplo, principalmente os clássicos (também por isso são propostos por esta pesquisa), ativa pontos no cérebro que permitem mais fios criativos e dialógicos, liberdade, mobilidade e adaptação mental às situações do mundo. Os pesquisadores O'Sullivan et al. (2015), da Universidade de Liverpool, publicaram uma pesquisa em que se utilizaram de imagens por ressonância magnética funcional para observar as características neurais e cognitivas de 24 participantes, explorando “a capacidade para processar e derivar significados em textos poéticos e prosaicos complexos, que exigiram ou não uma reavaliação significativa durante a leitura.”<sup>14</sup> (O'SULLIVAN et al., 2015, p. 144, tradução nossa). Demonstram que “a consciência literária está relacionada à atividade cerebral que suporta uma capacidade maior para processar modelos dinâmicos de significado.”<sup>15</sup> (O'SULLIVAN et al., 2015, p. 154, tradução nossa). Sendo que: “Se a leitura de literatura pode incentivar e exercitar um estilo de raciocínio mais dinâmico, fluido e menos rígido, então propiciará benefícios terapêuticos intrínsecos que deverão incluir um melhor funcionamento social adaptativo.”<sup>16</sup> (O'SULLIVAN et al., 2015, p. 154, tradução nossa).

<sup>14</sup> “[...] the capacity to process and derive meanings in complex poetic and prosaic texts that either did or did not require significant reappraisal during reading.” (O'SULLIVAN et al., 2015, p. 144).

<sup>15</sup> “demonstrate that increasing literary awareness is related to brain activity that supports greater capacity to process dynamic models of meaning.” (O'SULLIVAN et al., 2015, p. 154)

<sup>16</sup> “If the reading of literature can encourage and train a more dynamic, fluid, and less rigid reasoning style, then this will have intrinsic therapeutic benefits that should include improved, adaptive social functioning.”

No artigo “‘Devo comparar-te?’: A base neural da consciência e seus benefícios para a cognição”<sup>17</sup> (O’SULLIVAN et al., 2015, tradução nossa), para os pesquisadores O’Sullivan et al.(2015), os “[...] mecanismos que sustentam a capacidade de considerar, manipular e deriva significados em um texto complexo[...]"<sup>18</sup> (O’SULLIVAN et. al., 2015, p. 144, tradução nossa) dão suporte à capacidade mental que denominam "consciência literária". Apresentam a tese de que são necessários, para a compreensão de

textos de aumento de "seriedade" ou complexidade: 1) modelos de situação que precisariam ser menos rígidos, e mais flexíveis, para acomodar variados tópicos de significados relacionados; 2) a consciência de diferenças sutis nos significados precisaria ser aumentada; e 3) as habilidades de raciocínio social precisariam ser usadas largamente para arbitrar entre várias possibilidades. A esse processo inicial, deram o nome de “consciência literária”<sup>19</sup> (O’SULLIVAN et al., 2015, p. 145, tradução nossa).

Assim, segundo os pesquisadores, “a consciência literária está relacionada ao aumento da flexibilidade dos modelos internos de significado, ao melhoramento da consciência interoceptiva de mudanças e a um aprimoramento da capacidade de raciocínio sobre eventos.”<sup>20</sup> (O’SULLIVAN et al.,2015, p. 144. 2015, tradução nossa).

Ainda no mesmo artigo, é apresentado que “o aumento da leitura está associado às mudanças na cognição que promovem o bem-estar. Por exemplo, o aumento da leitura pode aumentar a habilidade individual para engajar os mecanismos cognitivos que apoiam a representação da significação” (O’SULLIVAN et al., 2015, p. 144, tradução nossa).

O aumento de habilidades cognitivas pelo desenvolvimento dessa “consciência literária”, somado ao prazer na leitura, potencializado pelo conhecimento de obras imortais, mais o olhar para si e para o outro, fazem parte do que busco na leitura de clássicos na escola, o que não é um trabalho simples. Quando falo de livros e leitura na escola, portanto, refiro-me a um maior desenvolvimento da “consciência literária”, sendo que ler não envolve apenas a

---

(O’SULLIVAN et al., 2015)

<sup>17</sup>“‘Shall I compare thee’: The neural basis of literary awareness, and its benefits to cognition” (O’SULLIVAN et al., 2015).

<sup>18</sup> “[...] mechanisms that support the capacity to consider, manipulate, and derive meaning in complex text [...]” (O’SULLIVAN et. al., 2015, p. 144).

<sup>19</sup> “[...] texts of increased ‘seriousness’ or complexity: 1) situation models would need to be less rigid, and more flexible to accommodate varying related meaning threads; 2) awareness of subtle differences in meanings would need to be increased; and 3) social reasoning skills would need to be used to a greater extent to arbitrate between the various possibilities.” (O’SULLIVAN et al., 2015, p. 145).

<sup>20</sup> “enhanced literary awareness is related to increased flexibility of internal models of meaning, enhanced interoceptive awareness of change, and an enhanced capacity to reason about events.” (O’SULLIVAN et al., 2015, p. 144. 2015).

materialidade dos textos, mas, dinamicamente, o sentir-se, o estar no mundo, a consciência de ser e transformar-se (sem deixar de ser completamente); envolve o corpo físico, a vontade, a individualidade e a pluralidade, o “homem complexo” de Edgar Morin (2002), a ação e não a passividade. Ler envolve todos os participantes e uma formação integral, e não apenas linguística, de objetivo meramente escolar. Ler livros é como ler mundos e vice-versa. Baseando-me em Proust (2003, p. 32-36), a leitura é uma iniciação à espiritualidade, isto é, ao próprio mundo da verdade, só encontrada no âmago do próprio leitor, que não deixa de ser também a verdade coletiva, mas a emoldurada pela individualidade.

#### **4.1 Das Práticas que se Inventam**

Relato agora como foi a reação da TE diante de uma proposta de leitura de clássicos, com coleta de dados, se a pesquisa fosse autorizada:

*MOMENTO E: 8ºA, TE.* Eu já havia conversado com a TE sobre ler clássicos e realizar práticas artísticas. Houve razoável aceitação, ou seja, de cinquenta por cento (50%) da turma e apatia e rejeição por parte do restante; alguns não gostaram da ideia de fazer práticas artísticas vinculadas às leituras, como já fazíamos nos dois anos anteriores, isso, por alegarem inibição ou simplesmente nada, desejando apenas não participar das práticas coletivas de leitura.

É importante observar que esse resultado veio da apresentação, para a TE, do projeto de mestrado na versão primeira, que fora encaminhada ao *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos*, na qual eu propunha a coleta de dados de som, imagem e escrita. Eu, ansiosa por saber do interesse da turma, já havia apresentado o projeto para a TE, dizendo-lhes que só o faríamos com a aprovação do *Comitê de Ética*. Dos cinquenta por cento (50%) que não desejaram participar, alguns disseram que ficariam de fora, porque não queriam que seus escritos e imagens de práticas fossem coletados. Então eu lhes disse que poderiam participar, se desejassem, mas que eu não coletaria nenhum dado deles. E assim ficara acordado: liberdade total de participação ou não. Então, outros resolveram participar.

Do conceito de clássico, é interessante observar que, para a maioria dos alunos, numa atividade realizada na TE, antes de qualquer conversa sobre o sentido de clássico, ele

apresentou a ideia imóvel de passado, e não de algo que permanece, que se prolonga. (Ver *MOMENTO F*, **Amostra 3**, p. 102). Relato:

*MOMENTO F*: 8ºA, TE. Na classe, realizei novas conversações com a TE sobre o que é LC, sendo que quatro (4) alunos foram mais participativos; havia um outro muito atento no diálogo, porém não quis fazer colocações quando o incentivei, tampouco desejou explicar o motivo de não se manifestar. Tratava-se de um menino um pouco tímido, o que provavelmente tenha influenciado na sua não participação. As perguntas que lancei à turma foram: (1) “O que é clássico?”; e, em seguida, (2) “O que é Literatura Clássica?” Poucos participaram do diálogo e se mostraram interessados. As respostas dadas pelos alunos foram:

a) à pergunta 1: antigo, velho, famoso; que dá origem; rock, pintura (Luan); velho, palavras, voz; o que já foi usado e deu origem ao novo (Isadora); tradicional, filme, música, ópera, dança (Fabiana); escola, instrumentos (Sara); acidente do Titanic; notícias (Carla);

b) à pergunta 2: livro velho; antigo; bom (Luan, Isadora, Fábio). Os únicos alunos que demonstraram realmente ter uma noção mais aproximada do sentido de clássico (com o traço semântico de movimento) foram a Fabiana e o Luan, adolescentes mais intelectuais, que apresentaram sentidos carregados de movimento; os outros alunos, às vezes, baseavam-se nas respostas deles para expressar as suas. A Fabiana é uma aluna que já possui o hábito de ler. Os exemplos dos significados e sentidos da palavra *clássico*, colocados pelos adolescentes da TE, traziam, na maioria, um traço semântico de estagnação. Apenas dois alunos apresentaram uma noção do sentido de movimento.

Pelo que observei, as ideias de *velho*, de *antigo*, termos mais utilizados pelos alunos para designar algo clássico (o que já observei em outras classes também), carregam um sentido estagnado, pontual, e não de algo que se move do passado, atravessa o tempo, e perdura na contemporaneidade, com potência para se projetar no futuro. A noção de algo *velho* e *estagnado* gera, para eles, falsos sentidos de *ultrapassado* e *parado*, contrários à natureza ativa e dinâmica do adolescente. Portanto, ao se falar de clássicos, cria-se, inicialmente, uma impressão de perda de tempo com algo desinteressante, que não tem mais espaço na modernidade. O segundo termo mais colocado pelos adolescentes é *origem*, sentido que já implica movimento. Entendem que o clássico é o que *origina coisas*, mas, naturalmente, sem uma noção do nível em que se dá essa genealogia.

Na **Amostra 3**, são apresentados os conceitos de clássico que foram levantados oralmente pela TE, sem que eu interferisse ou especificasse qualquer critério, tomando por base a fala de quatro alunos (alguns deram mais de um exemplo) que se manifestaram:

- a) velho/antigo: por três (3) alunos;
- b) que dá origem ao novo: por dois (2) alunos;
- c) usado: por um (1) aluno;
- d) tradicional: por um (1) aluno;
- e) famoso: por um (1) aluno;
- f) bom: por um (1) aluno.

Mais dois alunos opinaram, e, provavelmente por descuido, não lhes anotei a opinião no caderno de anotações pessoais das práticas de leitura, sendo que não foram computados.

Para a maioria, conceituar sobre o que é clássico foi complicado, porém, por formas concretas, como nos exemplos de elementos clássicos, conseguiam arriscar respostas.

Na sequência, dei à turma mais parciais definições do que é clássico, e, só então, conversei sobre o que é LC, e expliquei que se consideram um clássico as obras de um determinado padrão estilístico, e também toda a literatura considerada de qualidade formal e que se apresenta imortal. Também expliquei que, no período em que foi escrito, é impossível determinar se um livro se tornará uma obra imortal, porém que, pelo estilo linguístico diferenciado, bem elaborado, e por outros fatores, é possível arriscar uma suposição, mas só as futuras gerações saberão. Foi um diálogo interessante, porém eu esperava mais participação. A Carol escreveu posteriormente no *Caderno de Experiências e Sensações*: "É incrível falar sobre Literatura clássica"

Compreendi, então, que é importante insistir (pois o hábito da atenção acontece pela insistência) na conversa sobre os clássicos com os alunos, esclarecendo antes o sentido da palavra *clássico*, para que não passem por ela indiferentes, ou para que dela não criem uma ideia distorcida, e, ainda, que não se afastem, ou se distanciem, do interesse pela leitura, por causa da instauração de ideias equivocadas. Muitas vezes, infelizmente observei, em nossa sociedade, seja pela mídia ou por outras fontes, o termo *velho* utilizado com a conotação de *sem validade, inútil, inerte*, o que não é verdadeiro e nem aceito por todos. (RODRIGUES;



SOARES, 2006, p. 20-22.). É comum nas estantes das bibliotecas, o antigo vir com a designação de *Literatura Clássica*. Muitos adolescentes não atentam nessa e em outras informações, e, normalmente, por falta de orientação, não entendem o que significam, e quando fazem algum juízo, fazem-no incorretamente, como aqui já colocado, no sentido de algo ultrapassado. O desconhecimento das informações presentes na biblioteca gera desatenção e nula importância às suas especificidades; desconhecimento e desvalorização social dos estilos literários, além de causar a impressão de que essas informações não pertencem à realidade contemporânea. É mais eficiente, portanto, numa biblioteca, o aluno se atrair por informações de gênero, como *contos*, *romances*, *poesias*, etc., que são trabalhados nos conteúdos escolares, do que por estilo (e que é indissociavelmente atrelado ao gênero), como *Literatura Clássica*, *Literatura Moderna*, etc., termos que muitos estudantes conhecerão só após a conclusão do Ensino Fundamental, quando cursarem o Ensino Médio.

Fica evidente, portanto, que a desvalorização das palavras tanto no seu valor estático, ou “forma interna” (etimologia), segundo Vigotski ([1999?], p. 32), assim como no seu valor no enunciado, nos seus sentidos variáveis, e muitas vezes com diferenças sutis no que diz respeito ao mundo da leitura, desde os aspectos físico e formal das obras até os subjetivos, deixa lacunas no conhecimento, que prejudicam, de forma antidemocrática, a postura do leitor já na escolha de qualquer obra. Essas lacunas, espaços vagos improdutivos no propósito aqui narrado, são grandes geradoras de desatenção no mundo das letras, porque as pessoas tendem a buscar algo que lhes faça algum sentido, e, portanto, apenas os mais curiosos talvez se atraiam por um termo que nenhum sentido lhes apresente. Essa falha é pertinente ao professor e posso dizer, por experiência, que falhei inúmeras vezes nesses aspectos, o que me levou a reavaliar a postura e a metodologia nas práticas de leitura ao observar como essa falha agiu negativamente no sentido de impossibilitar uma ampliação da visão, uma abertura maior de opções de escolha de livros pelos alunos. Eu, como muitos professores, sou reprodutora dessas lacunas, e não é tão fácil mudar de metodologia de um dia para o outro, visto que é preciso, o tempo todo, observar-se, o que é muito difícil na sala de aula. A observação em práticas na biblioteca e a minha própria experiência leitora trouxeram-me à consciência esses espaços vagos, em que, mesmo trabalhando com a linguagem, também a desprezamos. Creio que os alunos também levarão tempo para se tornarem atentos em tais detalhes, visto que o hábito é um processo lento de incorporação de ações, tanto pelos alunos como pelos professores.

Após anos de prática escolar, além desses problemas das lacunas de sentido nos espaços de leitura e no ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, observei os seguintes aspectos na experiência de ler com adolescentes na escola, que são fundamentalmente importantes para determinar a postura de envolvimento e desenvolvimento do leitor na escola:

- a) memória;
- b) histórico familiar e afetivo;
- c) discurso, nas práticas de leitura, de amar ou odiar ler;
- d) incentivo ao seu eu presente, ativo e construtor;
- e) diálogos sobre a leitura (e sua valorização pelo exemplo): importância, curiosidades, assunto, temas, personagens, aspectos históricos gerais, opinião dos alunos, etc;
- f) exploração de ambientes variados para a prática de ler, conforme a disponibilidade da escola: com temperatura agradável, fechados, abertos, espaçosos, silenciosos, barulhentos, tranquilos, coloridos, alegres, bonitos, organizados, confortáveis, bem iluminados, ventilados, com ou sem música tranquila; sala de aula, área de lazer, sala de atividades interdisciplinares, etc;
- g) consentimento de postura corporal livre para cada aluno: sentados, deitados, sós, em grupo, como preferirem;
- h) horário das práticas de ler;
- i) postura da voz e do corpo na leitura;
- j) disposição física: em roda, em fila, sem formação específica etc;
- k) disposição de ânimo do professor perante a prática de ler: afetivo, solícito, paciente, calmo, entusiasmado e animado, curioso, conversador; disposto a tirar dúvidas e pesquisar sobre assuntos que surgem durante a leitura; contestador, argumentador e posicionador, respeitando e instigando os alunos a questionarem e opinarem;
- l) exemplo do professor como leitor, e não apenas discurso sobre a importância de ler;
- m) sexualidade: influencia o modo como se lida com a leitura, sem caráter valorativo.

Ler e ser leitor, portanto, são aspectos diferentes. Ler, todos lemos o tempo todo, visto que estamos no mundo. Porém, ser leitor é ter a consciência do fato, é articular e associar conhecimento, conhecer, desenvolver-se cognitivamente e criar-se em sua complexidade (MORIN, 2002); aprofundar-se nas linhas e entrelinhas de um texto, e articular, associar e

relacionar conscientemente as leituras de mundo com as leituras dos livros, elaborando teias dialógicas abrangentes em vários aspectos, como históricos, ideológicos, culturais, entre outros, das quais respostas e questionamentos surgem na criação da realidade pessoal e coletiva; é desenvolver a “consciência literária” (O'SULLIVAN et al., 2015). Ser leitor ainda exige um posicionamento ideológico e filosófico, mas flexível e sem leviandade, que transforma a leitura e pode ser transformado por ela. Exige se conhecer momentaneamente enquanto ser plural, pensante e ativo, em constante transformação, mas mantenedor de uma individualidade consciente.

Portanto, desenvolver a potencialidade de leitor dos alunos é uma ação em constante movimento, e uma atitude política acima de tudo, em que se valoriza a liberdade de pensamento e questionamento, e não uma ideologia dada, sendo que essa prática exige a transformação do professor, de um profissional que trabalha com aspectos *constantes*, *acomodados*, em um que trabalha com o *movimento*, que gera menos predeterminações de pressupostos e conceitos do outro, o alunado, e exige de si e da turma mais criatividade e inventividade para lidar com o imprevisto num nível potencializado.

A postura aqui proposta para a formação do leitor é, obviamente, a da liberdade, porque para ler é preciso também ser, viver a leitura, e cada um vive a seu modo. Sem a liberdade, não se formam leitores livres, mas, sim, aqueles comprometidamente “viciados” num modo de ler imposto, o que tendência, deforma a leitura de mundo, ou a restringe. Não é impossível “escapar” do molde, no entanto também não é simples, e normalmente ocorre na vida adulta, pela subversão. Mesmo como professora, muitas vezes me encaixei, e me encaixo, numa postura “moldada”, reprodutora de sujeitos “moldados,” resultado de minha formação escolar básica. Aprendi a aceitar o que me era imposto sem questionar. Aos poucos, a leitura, o auxílio de minha mãe e a experiência mostraram-me outros caminhos possíveis.

A liberdade de ler, seja um livro sugerido pelo professor, ou um escolhido pelo aluno, é possibilitada pela atitude dialógica entre ambos, independentemente do conteúdo. Dependendo da opção, o adolescente precisará do auxílio do adulto para ajudá-lo a superar os obstáculos da literatura e descobrir “segredos”, como aconteceu comigo na adolescência, e deve ter o direito de tentar ler a obra de sua escolha. O direito de questionar, dialogar, opinar e contestar, sem repreensão e indução tendenciosa na forma de interpretar, são posturas positivas e essenciais para a formação do leitor, porque ele buscará o seu próprio caminho de autoconstituição (CALVINO, 2007) e fruição (BARTHES, 1987). Cabe ao professor apenas

regular a escolha, conversando com o aluno sobre a impossibilidade de ler dada obra, por exemplo, quando o seu conteúdo for inapropriado à sua idade. Em questões linguísticas, cabe a tentativa também com o apoio do adulto. Se a leitura se tornar enfadonha, é possível a troca por uma adaptação, se houver, mas algumas páginas de persistência devem ser incentivadas ao máximo, porque quase todo livro é desinteressante no início em que a narrativa não se desenrolou ainda. O desinteressante pode se metamorfosear durante a leitura até tornar-se algo interessante e agradável. Privar da leitura, porque se julga o clássico difícil de ser lido, é caminhar em sentido oposto à liberdade de ler e de formar leitores. Como diz Ana Maria Machado: “Mas não custa nada dar quinze minutos a um filho para compartilhar um tesouro humano – a criança e o adolescente merecem essa atenção de qualidade. Basta ler junto e conversar.” (2017, p. 33). O conselho aos pais cabe também a nós, professores. A criança não está na fase propícia à intelectualização, portanto a sua leitura deve ser clara e simples, mas o adolescente sim; está no momento da construção conceitual e intelectual, sendo-lhe interessante o contato com a LC, e, principalmente, com o diálogo com adultos a partir dela. Ser difícil não é sinônimo de obstáculo intransponível, principalmente para o adolescente, que tem uma natureza apaixonada por desafios, sendo que, mesmo diante da escolha de uma obra de complexa linguagem, com o auxílio seguro de um adulto, ele poderá se sentir empolgado, como aconteceu comigo na adolescência: “Outra coisa muito prazerosa que encontramos num bom livro é o prazer de decifração, de exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade.” (MACHADO, 2002, p. 21). O desafio de ler algo difícil me trazia um prazer indescritível, principalmente porque eu ultrapassava os obstáculos com o auxílio de minha mãe. Aí entra a importância da curiosidade, qualidade intensa nas crianças e adolescentes. A leitura, quando instigava a curiosidade, prendia-me mais a atenção.

Para tanto, também é importante que o professor seja um leitor, ou, pelo menos, que se empolgue lendo com os adolescentes. Eu, como professora leitora, conquistei alunos para a prática individual de leitura, só pelo fato de carregar livros meus pela escola (colocava-os sobre a minha mesa na sala de aula), e ter uma postura de leitora, da qual eu nem dava conta. Aos poucos percebi, e fui observando, como isso gerava atenção e influência, sendo que a experiência de sala de aula direcionou-me a mudanças metodológicas e pessoais.

## 4.2 A Literatura Clássica e o eu duplo residual do leitor/autor

Antes do início da experiência de propor a leitura de clássicos para a TE, busquei conversar sobre os hábitos de leitura dos adolescentes:

*MOMENTO G: 8ºA, TE.* Antes de voltar ao assunto dos clássicos, disparei um diálogo com questionamentos acerca dos hábitos de leitura, sendo que, pelo relato de experiência na TE, pode-se observar, na **Amostra 4**, as respectivas respostas, e a quantidade de suas colocações orais pelos alunos:

a) “Quem lê, com frequência, revistas ou livros?”

Respostas: por sete (7) alunos;

b) “De vez em quando?”

Resposta: por nove (9) alunos;

c) “Quem nunca lê?”

Resposta: por um (1) aluno;

d) “Quem só lê quando a professora exige?”

Resposta: por um (1) aluno (O mesmo que respondeu à questão c).

Uma outra questão (“Que tipo de obra você lê?”) coloquei àqueles que leem com frequência. Responderam prontamente, e as respostas, apresento-as na **Amostra 5**:

a) vários gêneros: por quinze (15) alunos;

b) poesia: por sete (7) alunos;

c) só gibis e revistas: por três (3) alunos;

d) apenas romance: por um (1) aluno.

A TE, que está comigo desde o sexto ano, já conhecia os seguintes gêneros textuais: carta, recado, conto, romance, relato, poema, crônica, fábula, notícia, reportagem, relatório, paródia, propaganda; textos apelativo, argumentativo, dissertativo, descritivo, científico; história em quadrinho, entre outros.

No próximo relato, ilustro como aconteceu a seleção de livros pelos alunos para a leitura individual na aula:

*MOMENTO H: 8ºA, TE.* O primeiro contato direto com os livros não envolveu a visita à biblioteca, como previsto, por motivos administrativos que impediram a sua utilização naquele momento e durante quase todo o ano, sendo que, para resolver o problema, dias depois, disponibilizei, no porta-livros da sala de aula (sala ambiente), trinta e dois (32) livros meus, aos quais juntei quinze (15), da sala de aula, e quatro (4), da biblioteca, que alunos da turma haviam deixado comigo, totalizando cinquenta e uma (51) obras de LC e LNC. Só faltaram três meninas nesse dia. As crianças sabiam quais livros eram meus e quais eram da escola e, portanto, com estes já tinham contato. Esse primeiro momento de experiência foi de liberdade, não envolvendo a diferenciação LC e LNC, e puderam ler, pegar, manusear, questionar, cheirar, sentir o peso e a textura de diversos livros novos e velhos (a maioria era novo ou bem conservado). Não levei revistas em quadrinho, porque não as possuía.

Nesse primeiro contato com os livros na sala de aula, havia quatorze (14) adolescentes presentes, totalizando, com o restante, vinte e um (21). Todos se sentaram em suas carteiras, mas alguns, ansiosos, já foram até os livros; a experiência realizou-se, primeiramente, com uma conversa sobre o hábito de leitura dos alunos, mas não foram razoavelmente participativos no diálogo como eu esperava. Por minha sugestão, o que não os agradou e nem desagradou, foram orientados a ler as informações sobre a obra e a sinopse na orelha ou na contracapa dos livros, e ler a introdução ou apresentação, se desejassem. Em seguida, foram oferecidos, mais ou menos, noventa (90) minutos para a experiência de leitura silenciosa, sendo que estavam livres para ler, não ler, não escolher livros, trocar, questionar, tirar dúvidas, comentar, etc. Eu aguardava que me procurassem para conversar sobre as obras. A maioria se sentou em dupla, com livros diferentes. Alguns alunos que não desejaram escolher e ler nenhum livro acabaram escolhendo algum. Poucos fizeram questionamentos, ou se dirigiram a mim para sanar dúvidas, como eu pretendia e incentivava. Por quê? Falta de interesse? Falta de hábito de ter alguém por perto solícito a isso? Inexistência de dificuldades no texto? Timidez não era, porque possuíam o hábito de conversar comigo até assuntos particulares. Os poucos questionamentos e comentários, que coloco a seguir em construções equivalentes às dos alunos, foram:

a) “Que parte do livro posso copiar?”; “Olha o pedaço que estou copiando.”; “O poema que quero copiar é o do rato, porque é o que mais gostei”; (Giovana)

b) “Onde começa a história?”; “Antes da história, fala da vida do autor.” (Isadora)

Os critérios de observação pressupostos, que envolveram essa primeira atividade com a TE, foram relacionados ao objeto livro como aspecto material de suporte da escrita:

a) atrativos: capa dura, aparência de novo, beleza (colorido), boa conservação, poucas páginas (espessura), divisão em capítulos e imagens internas; cheiro bom; peso e formato confortáveis; textura;

b) não atrativos: espessura do livro (muitas páginas), nenhum ou poucos capítulos, letra de fonte pequena, ausência de imagens e cores, estado mal conservado ou velho, sujo; cheiro desagradável; peso e formato desconfortáveis; textura. A espessura, num primeiro momento, afastou o interesse, porém, em uma outra aula, os alunos desejaram ler um livro exatamente por causa desse critério.

Sem a indução de critérios por perguntas específicas, apenas questionei cada adolescente sobre o motivo da escolha dos livros.

Os livros selecionados por eles (sem a indicação de LC e LNC e sem a minha sugestão) foram: sete (7), de LC, e quatro, de (4) LNC. Apesar de eu também lhes ter colocado o desafio de ler clássicos, além de outras literaturas, não percebi qualquer cuidado na escolha de um clássico, como fora proposto. Sendo assim, a seguir, na **Amostra 6**, os critérios para a escolha das obras no *MOMENTO H*, pela TE, foram:

a) título/tema/assunto (por quatro (4) alunos): os títulos escolhidos foram: A “Ilha do Tesouro” (a aluno queria “Crime e Castigo” pelo mesmo critério, mas já estava com outro aluno), “Anjos e Demônios”, “Histórias de Fantasmas”, “Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho”;

b) capa (por três (3) alunos): uma estava bem desgastada, manchada e amarelada, mas a aluna já conhecia a história e adorava; uma capa estava conservada, mas o livro, velho; as outras capas eram bonitas e novas, sendo uma lisa e brilhante e a outra, capa dura;

- c) indicação ou comentário de alguém (por (2) alunos);
- d) curiosidade sem explicação (por um (1) aluno);
- e) leitura: já leu e gostaria de reler (por um (1) aluno);
- f) filme: viu o filme da obra ou trechos dele (por (1) aluno): Os “Três Mosqueteiros”;
- g) gênero do livro (por (1) alunos): poema;
- h) espessura, quantidade de páginas (por um (1) aluno): por curiosidade pela espessura do livro;
- i) coleção: está lendo outro livro em casa, e o que escolheu na aula pertence à mesma coleção daquele que o está agradando (por (1) aluno).
- j) figuras internas (por zero (0) alunos);
- k) tamanho das letras (por zero (0) alunos);
- l) divisão em capítulos (por zero (0) alunos);
- m) estado de conservação (por zero (0) alunos);

Há alunos que escolheram por mais de um critério, tendo sido todos quantificados.

Surpreenderam-me, nesses critérios, dois alunos se recordarem de menções que fiz ao livro “Os Miseráveis”, há dois anos. Então percebi o quanto o nosso discurso pode ficar marcado na memória dos alunos. A aluna Viviane disse oralmente que comentei da obra no sexto ano. Disse que comentei da história ser interessante, e de que a adorei ler. No *Caderno de Experiências e Sensações* da turma, ela escreveu: "Eu escolhi 'Os Miseráveis', porque a prof.<sup>a</sup> Lara já havia falado sobre ele, então fiquei curiosa para saber como era." Com certeza, o meu natural “entusiasmo” nas colocações dessa obra para a turma (e de clássicos em geral) refletia a minha experiência leitora, e portanto teve um papel fundamental de exemplo de vida atrelado à teoria, porque, com o tempo, observei que expressar a *paixão* não deixava de ser uma *metodologia* que refletia a experiência de vida. Não digo uma paixão falsa, apenas didática, mas verdadeira, repleta de força, que surge da experiência de vida e é unida à intencionalidade metodológica. Apenas comentar não atinge a força de um falar apaixonado sobre algo. A “luz” nos olhos faz a diferença, e ela é um potencial atrativo da atenção do adolescente. Demorou muito para eu atentar nisso. Sempre falei das obras literárias com paixão pela naturalidade da minha experiência leitora, e não por intenção, por pedagogia. Aos poucos, pela fala dos adolescentes, percebi o quanto isso era pedagógico, ao que adicionei a intencionalidade.



A capa e o título/tema/assunto tiveram mais efeito atrativo na escolha dos livros. Nessa experiência, apenas uma aluna, a Isadora, comentou sobre a espessura dos livros, e escolheu exatamente por esse critério, e ainda pela beleza da capa, a obra que logo seria a eleita para a leitura coletiva. Também gostou muito da frase de Victor Hugo, na contracapa, porque, segundo ela, mexeu muito com a sua emoção e com assuntos sobre os quais reflete: 'Enquanto houver lugares onde seja possível a asfixia social; em outras palavras, e de um ponto de vista mais amplo ainda, enquanto sobre a terra houver ignorância e miséria, livros como este não serão inúteis'<sup>21</sup>. Já, no *Caderno de Experiências e Sensações*, ela escreveu sobre o que mais lhe chamou a atenção na escolha do livro: "O título, a capa e o início do livro." Também escreveu: "Escolhi 'Os Miseráveis', porque o nome da obra me despertou sensações boas."

Dois (2) alunos buscaram revistas em quadrinhos, e, como não havia, não quiseram ler; e quatro (4) alunos não demonstraram interesse por nenhuma obra; um deles sabia ler muito precariamente, mas havia colegas que sempre o ajudavam e incentivavam. Esse desinteresse deles me incomodou. Nenhuma curiosidade é algo que não compreendo, visto que é pertinente principalmente às crianças e aos adolescentes, que estão num dos momentos mais intensos de descoberta do mundo e de aprendizagem. Além desses meninos, três (3) meninas inicialmente disseram que não olhariam os livros, porque já estavam lendo outros, mas uma delas, porque queria ver um que já fora pego, acabou não resistindo e escolheu um. De qualquer forma, ninguém levou o livro escolhido para ler individualmente, porque uns não quiseram fazer leitura extraclasse e outros já estavam lendo alguma obra, mas nenhuma clássica. Eu pretendia organizar momentos para a leitura individual desses livros, mas não houve espaço de tempo para isso nas aulas, porque já havia momentos para a leitura individual dos livros que já estavam lendo, e para a leitura coletiva. Apenas a Giovana, aluna atendida pela Sala de Recursos, quis ficar com "Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho", para copiar os poemas.

*MOMENTO 1: 8ªA, TE.* Na aula de tarde, no mesmo dia, na continuação da segunda experiência de leitura na TE, recapitulei as definições de LC e LNC (colocadas por mim e pelos alunos), por questionamentos orais de revisão, a fim de dar seguimento de uma aula a

---

<sup>21</sup> Texto retirado da versão de "Os Miseráveis", da Editora Martin Claret, 2015, que foi disponibilizado na classe, para a escolha da obra coletiva.

outra, e orientei a turma, como desafio, a escolher apenas livros clássicos para a leitura coletiva, a fim de tentarmos ler juntos obras famosas e de grande peso histórico e cultural no mundo todo. Nem precisei pegar os meus livros e levá-los novamente para a escolha na classe, visto que vários alunos, assim que propus a escolha de um específico, já levantaram a mão e optaram por dois (sem o cuidado de saber se eram clássicos, como eu havia proposto): "Os Miseráveis", de Victor Hugo, e "Anjos e Demônios", de Dan Brown. Com pouca diferença de vantagem, a maioria preferiu "Anjos e Demônios" por causa do título que sugeria uma história de terror, porém, expliquei que o livro é ainda muito novo para poder ser definido como um clássico ou não, e o desafio era ler um clássico, sendo que o impasse foi resolvido pela opção de "Os Miseráveis". "Anjos e Demônios" seria uma segunda leitura para realizarmos. Questionei se mais alguém gostaria de sugerir outro livro e se ainda desejava contestar a escolha feita, porém todos concordaram com a decisão. Quando perguntei, coletivamente, sobre o porquê da escolha desses dois livros, disseram, referindo-se ao de Victor Hugo, que era pela espessura que lhes chamara muito a atenção (critério que me surpreendeu, já que se trata da obra integral, com mil quinhentas e nove páginas.), pela beleza da capa, e por eu já ter comentado dessa obra em outros anos; com relação ao Dan Brown, fora por causa da capa e do título. Uma aluna, a Carla, comentou que, no momento da escolha, em primeiro lugar, gostaria de ler "Anjos e Demônios", porque lhe parecera ser uma história de terror, pelo título e pela imagem na capa; em segundo lugar, "Os Miseráveis", porque o título lhe parecera engraçado, mas que não sabia o porquê da escolha. Disse que não sabia explicar a opção, e que tivera vontade de rir quando lera o título. Nesse momento do questionamento, mais alunos comentaram que se interessaram por ler "Os Miseráveis" por causa da espessura da obra, resultado diferente do dia em que fora feita a observação dos critérios de escolha, e que apenas uma aluna havia feito essa alegação. Talvez não tivessem sentido a necessidade de se expressar, naquele dia, para a escolha das obras, ou tivessem se deixado influenciar pelos colegas. A aluna Carol escreveu posteriormente, no *Caderno de Experiências e Sensações*: "Adoro 'Os Miseráveis', porque adoro livros grandes, com mistérios!"

Novamente recuperei o assunto sobre o que é ou não um clássico, no entanto poucos alunos, três (3), lembraram-se de algumas características do que conversamos, portanto entendi a necessidade de sempre retomar o assunto. Alguns se lembraram de uma mesma característica, que qualificaram pelos seguintes adjetivos: *velho* e *antigo*. Um aluno ainda

colocou, por um viés político e cultural, que o que é clássico é o que é *bom*. Eu apenas ouvia e comentava sem dizer se estavam certos ou errados. Não era essa a minha preocupação. Eu queria entender como a palavra clássico era assimilada pelos adolescentes em seus contextos de vida e percebi, no geral, que o sentido de *clássico*, para eles, apresenta um *traço de estagnação*, evidenciado e reforçado pelas palavras *velho*, *ultrapassado*. Entre os livros listados, havia poucos que não pertenciam ao repertório clássico, por serem recentes, mas que, segundo o meu ponto de vista, apresentavam o potencial de se tornarem clássicos com o passar dos tempos, devido ao seu teor discursivo, por seu singular estilo, e pela vontade, que despertam, de serem lidos novamente.

Já havia passado na lousa, em uma outra aula, uma lista de autores de LNC, e principalmente de LC (mas principalmente de clássicos) disponibilizados na classe, no porta-livros, e os disponíveis na biblioteca escolar, para quando ela estivesse acessível, pois estava interditada por problemas de licença médica da bibliotecária. Então foram oferecidas posteriormente, no porta-livros, obras minhas e da escola para a escolha da primeira leitura coletiva na TE, e foram bem variadas, contendo desde revistas em quadrinhos (poucas disponíveis na escola) até romances.

No porta-livros da classe, durante o *MOMENTO H* (p.108-111), as minhas obras clássicas e não clássicas e algumas da Unidade Escolar (poesias, contos e romances), disponíveis em sala de aula, foram as cinquenta e uma (51) obras a seguir: “Os três mosqueteiros” (Alexandre Dumas), “Noite na Taverna” (Álvares de Azevedo), “O Pequeno Príncipe” (Antoine De Saint-Exupéry), “As obras completas de Carl Barks”, v. 6 (O melhor da Disney)” (Álvaro de Moya); “Antologia poética”/“Nova reunião de poesias de Carlos Drummond de Andrade” (Carlos Drummond de Andrade), “Contos Completos”/“Felicidade Clandestina” (Clarice Lispector), “Anjos e Demônios”/“O símbolo perdido” (Dan Brown), “A Divina Comédia” (Dante Alighieri), “Crime e Castigo” (Fiodor Dostoiévski), “Sófocles” (Édipo Rei), “Poesias”/“Poesia completa de Álvaro de Campos” (Fernando Pessoa), “Olhos de cão azul” (Gabriel García Márquez), “Uma maré de desejos” (Georgina Martins), “Teatro de Gil Vicente” (Gil Vicente), “O blog da família” (Giselda Laporta Nicoletis), “Ilíada” (Homero), “Brincando de amor”/“Parque de diversões”/“Sal de lírio” (Ilka Brunhilde Laurito), “Minha vida” (Isadora Duncan), “A serpente de estrelas” (Jean Giono), “Coração de vidro” (José Maura de Vasconcelos), “As viagens de Gulliver” (Jonathan Swift), “Histórias da Carochinha”, v.1 (Lenice Bueno da Silva), “Alice” (Lewis Carroll), “O mundo é dos canários”

(Luiz Antonio Aguiar), “Quem sou eu?” (Luiza Bras), “Os Lusíadas” (Luís Vaz de Camões), “Dom Casmurro”/”Contos Seleccionados” (Machado de Assis), “Todo Gibran” (Mansour Challita(Org.)), “Antologia Poética” (Manuel Bandeira), “A Bela Adormecida”/“O Soldadinho de Chumbo” (Mauricio de Sousa), “Metade é verdade, o resto é invenção” (Pedro Antônio de Oliveira), “Eneida” (Públio Virgílio Maro), “O grande livro de histórias de fantasmas” (Richard Dalby (Org.)), “A ilha do tesouro” (Robert Louis Stevenson), “A guerra não tem rosto de mulher” (Svetlana Aleksievitch), “Mitologia: histórias de deuses e heróis” (Thomas Bulfinch (Org.)), “Coração na rede” (Telma Guimarães Castro Andrade), “É preciso lutar” (Marcia Kupstas), “Infância Roubada” (Telma Guimarães/Júlio Emílio Braz), “Dicionário ambiental básico: iniciação à linguagem ambiental” (Suprema Editora)“, “Marília de Dirceu” (Tomás Antônio Gonzaga), “Os Miseráveis” (Victor Hugo), "Sonhos de uma noite de verão" (William Shakespeare).

Disponibilizei, no porta-livros, tanto obras de LC, como algumas de LNC, com o propósito de verificar que efeito geraria todo o processo de diálogo realizado sobre os clássicos. O propósito era o de observar se os adolescentes sentiriam curiosidade por essas obras. Cerca de oitenta por cento dos livros disponibilizados eram meus, portanto, a maioria clássico, e, da escola, quase todos eram literaturas atuais atrativas dos jovens.

No porta-livros, não classifiquei o tipo de obra e nenhum aluno se preocupou em saber, como eu esperava após tanta conversa, se estava escolhendo um clássico ou não. Isso lhes foi indiferente, e, acredito, por não ser um hábito em nossos diálogos sobre leitura. A repetição do tema, no dia a dia, em momentos oportunos ou planejados, penso ser imprescindível para a formação do hábito e da atenção nesse aspecto. Assim, o processo de escolha foi corroborado pelos critérios levantados e demonstrados nos *MOMENTO G* (**Amostra 5**, p. 107) e *MOMENTO H* (**Amostra 6**, p. 109 -110), sem que o aluno levasse em conta o valor clássico.

#### 4.2.1 *Dos Clássicos da Leitura Experiência*

As experiências me levaram à reflexões...

O que é clássico quando se fala de literatura? Essa foi uma dúvida que sempre atormentou e guiou, de certa forma, as minhas reflexões acerca de minha própria pessoa e da minha profissão, que envolve a linguagem. Como falar de algo para os alunos, que nem eu,

como professora, sei definir exatamente? Sinto, mas não consigo dizer com todas as letras. Por esse motivo discorrerei um pouco sobre isso.

Entendo o texto clássico, com base em meu percurso de leitora, em tantas reflexões e em minha formação acadêmica, como aquele que possibilita uma aderência "plasmática" do humano da obra no humano do leitor, e vice e versa, num movimento que acontece intensamente, em constante troca e mescla, além do nível narrativo (TR), nas linhas profundas do TA. Nisso me atenho como potencial de cativar a atenção dos adolescentes. Com Dostoiévski travei inúmeras conversas na adolescência, e ainda travo. Nos diálogos com tantos personagens, tantas sensações, e comigo mesma, encontro-me e desencontro, nas infinitas faces que revestem a minha forma primordial, individual.

Nas palavras de Calvino, definições de LC se apresentam: "Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: 'Estou relendo...' e nunca 'Estou lendo...'" (CALVINO, 2007, p. 9). Ainda: "Toda releitura de clássico é uma leitura de descoberta como a primeira." (CALVINO, 2007, p. 11). Calvino, em "Por que ler os clássicos," traz várias respostas ao que é um clássico e ao porquê de os ler, porém uma definição sintética e definitiva parece distante de ser obtida. É difícil uma definição exata, e talvez até impossível e desnecessária. No entanto, pode-se falar de parâmetros caracterizadores dessas obras, os quais são importantes para a orientação docente, e que mais adiante serão comentados.

Cabe-me antes esclarecer que utilizo os termos estilo e estilística, nos seguintes sentidos:

a) estilo: da mesma forma que o *eu duplo* (individual e plural), com dois níveis:

- peçoal consciente: "estilo pessoal" de Bakhtin (1997, p. 277-324), que significa o nível consciente do estilo, a marca intencional pessoal, a técnica ou estética, os seus "aspectos expressivos" (BAKHTIN, 1997, p. 309);

- peçoal inconsciente: marcado por momentos inconscientes, inerentes à maneira própria de ser do sujeito e podem estar atrelados aos hábitos; é o algo "*bruto*" de Barthes (2015, p. 14), que é um impulso concretizado inconscientemente detrás do estilo consciente num enunciado verbal (qualquer tipo de linguagem) ou não verbal, por meio do *estilo pessoal* de Bakhtin (1997, p. 277-324). Para exemplificar o nível inconsciente do estilo: socialmente todos aprendem como segurar um copo conforme a ocasião social, seja em casa

ou num restaurante, conforme o tipo do copo e a bebida, que é uma forma consciente de agir, porém, se uns viram mais as mãos do que outros, de forma despercebida, inconsciente, ao pegar um copo idêntico e na mesma situação, trata-se de um modo de cada um executar o estilo determinado pela escolha pessoal e pela situação social e cultural;

b) estilística: tomo no conceito bakhtiniano de estudo dos estilos/gêneros, levando em conta a "relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado", (BAKHTIN, 2016, p. 316), o que é desconsiderado pela estilística tradicional.

O escritor romântico Victor Hugo, num trecho de “Os Miseráveis”, talvez tenha definido, um pouco mais sinteticamente, o que é um clássico, ao se referir a grandes personalidades da História, nestas poucas palavras<sup>22</sup>: “A velhice não tem influência alguma sobre os gênios do ideal; para os Dante e Miguel Ângelo, envelhecer é engrandecer-se; [...]” (1956, Tomo II, p. 189). Nessa frase de Victor Hugo, tem-se o *velho* com o sentido de movimento, como aqui já comentei. Essa característica que torna uma obra um clássico talvez seja “traduzida” apenas por analogias e metáforas. E obviamente nada como um romântico para entender um clássico, porque, no fundo, um grande escritor romântico nada mais é também do que um escritor clássico, como o é Victor Hugo, e o que posso reforçar pelas palavras de Proust (2003, p. 47), sobre os mestres escritores românticos: “[...] a velha distinção entre clássicos e românticos, que é o público (o público inteligente, bem entendido) que é romântico, enquanto os mestres (mesmo os mestres ditos românticos, os mestres preferidos pelo público romântico) são clássicos.” Diz ainda sobre o autor Victor Hugo da:

[...] preferência dos grandes escritores pelos livros dos antigos. Aqueles mesmos que pareceram a seus contemporâneos como os mais "românticos" não liam senão os clássicos. Na conversação de Victor Hugo, quando fala de suas leituras, são os nomes de Molière, de Horácio, de Ovídio, de Regnard, que aparecem o mais das vezes. (PROUST, 2003, p. 46).

O sentir da obra clássica é de tal força, que a entendo potencialmente forte na afetação dos sentidos dos adolescentes, que vivenciam o mundo com a intensidade própria da idade.

---

<sup>22</sup> Tradução lida para a TE: “A velhice não alcança os gênios do ideal; para os Dantes e Michelangelos, envelhecer é crescer; [...]” (2015, p. 354). HUGO, V. **O Miseráveis**. Tradução e notas de Regina Célia De Oliveira. São Paulo: Martin Claret, 2015. 1510 p. No percurso do trabalho, exponho traduções da primeira versão que li, a de 1956-1957, da Editora das Américas.

LC e adolescentes têm estas características incomuns: a *intensidade* e a *paixão*. Aí se tocam sintonicamente.

Nos livros dados como clássicos pela tradição, há um tal de ideal que parece genérico, homogêneo sob todos os outros ideais, dotado de uma contiguidade humana universal imperecível, e que se sintoniza com qualquer época, e não se restringe, ou se iguala necessariamente ao puro ideal greco-romano, porque está sob ele e sob todos os outros. Esse ideal é o “impossível” (VARGAS LLOSA, 2012) desejado (e o desejo envolve necessariamente o prazer), consciente ou inconscientemente. Isso torna os clássicos possíveis também aos adolescentes. “Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia.” (CALVINO, 2007, p. 14). Independentemente de imposição cultural, quem lê um clássico, goste ou não, percebe a sua diferença em relação aos outros. Essa diferença está na aderência, que aqui já coloquei, que acontece no nível do TA. Suas teias dialógicas são intensas e surgem de diversas direções em direção ao infinito vislumbrado tenuemente pelo leitor. Assim, contrapondo as ideias do formalismo russo, o clássico, no ato de ler, se define mais pelo efeito que gera, ou seja, mais pela densidade e nível de percepção (subjetividade), de sensibilidade, do que pela sua própria causa em si, a forma (mesmo sendo completamente dependente, gerada e determinada por ela.), isto é, mais do que pela materialidade do texto, mesmo estando o efeito indissociavelmente atrelado à forma, já que a concepção de clássico implica o traço semântico de movimento, que ultrapassa o plano do estilo literário de época e língua, envolvendo o campo histórico-social também do leitor (BAKHTIN, 2016), ou seja, vai dos elementos linguísticos literariamente organizados num texto escrito, que possibilitam o clássico ser o que é, até como ele é percebido pelo leitor. Se a forma predominasse sobre o efeito, no âmbito da percepção leitora, só porque vem antes, como propõe o Formalismo Russo, todo texto (referência à poesia, pelo Formalismo Russo, mas estendo o conceito a todas os gêneros literários) que se servisse mecanicamente de elementos puramente linguísticos, "literariamente" organizados, gerando 'literaturidade' (TEZZA, 2003, p. 3), sem incluir elementos sociais e psicológicos do leitor, seria um clássico. Bastariam arranjos de sintagmas para que a arte se fizesse. Ela seria então uma atividade simplesmente mecânica. Mesmo que o efeito é originado de normas e temáticas específicas, que é dependente da forma, a partir do momento em que a escrita está concretizada, o efeito passa a ser o elemento que mais afeta o leitor, ao se tornar mais forte do que a forma em si, mesmo partindo dela. A

sensibilidade ofusca os olhos e a racionalidade; a memória retém o sentir, mas não a técnica do texto. Nesse processo, o leitor participa, sendo o efeito não apenas dependente da forma. Tanto, que anos após a leitura de um livro, pode-se não recordar das palavras e dos arranjos linguísticos, mas de seus efeitos, que, contrapondo mais uma vez o formalismo, não estão apenas atrelados ao nível textual, e, sim, a aspectos além do texto, que envolvem o ambiente físico e psicológico além dos cinco sentidos do leitor. Ler é uma complexidade que não se restringe ao nível linguístico como propõe o formalismo. Assim, neste estudo, também não se quer dizer que a forma é menos importante do que o efeito, porque na linguagem cada elemento tem o seu devido valor e função, cada qual na sua medida necessária e, sem a forma, não há o efeito; diz-se da potência sensível que torna, muitas vezes, a forma em si menos visível, ofuscada por seu próprio efeito. Buscando atrair a atenção dos alunos na leitura, permite-se que possam sentir o efeito da arte, mesmo que ainda não entendam de estética. Prestarão a atenção nas palavras, porém, se forem sensíveis a ela (sensibilidade que se desenvolve aos poucos, pelo hábito), poderão entrar num estado psíquico intenso que ofuscará a própria linguagem, num estado de efeito artístico. O clássico se faz sentir com intensidade, coloca-se como estado e atmosfera, a dimensão densa e histórica que permeia o estilo, num âmbito de força inteiramente humana, onde o Homem e suas crenças divinas se colocam como um todo protagonista, ativo e constituidor de verdades da vida. "Ora um belo estilo só é tal, de facto, pelo número infinito das verdades que expõe. [...] O sublime só pode encontrar-se nos grandes temas. A poesia, a história e a filosofia têm, todas, o mesmo objecto e um objecto muito grande, o homem e a natureza." (BUFFON, 2011, p. 12). Como tamanha potência não poderia atingir aos adolescentes? Com base em Bakhtin (GOMES, 2017), não emprego o termo *estilo* (ELP, com suas marcas conscientes e inconscientes) como sinônimo de Homem, indivíduo, mas como sinônimo de Homem, sujeito coletivo, duas pessoas ou mais, envolvendo o seu grupo social (BRAIT, [19 - -]), mas também marcado por uma consciência de si. Aí entendo, porém, que a individualidade persiste oculta como um *princípio original*, um algo "bruto", sugerido por Barthes (2015, p. 14), de uma vida que, a partir do momento em que é concebida, passa a tomar características sociais, como a própria biologia de quem a concebe, mas que, mesmo após "*diluída*" e "*misturada*" no mundo linguístico e social, é capaz de se recompor enquanto uma dada personalidade (eu social e individual), em meio a qual o *princípio original* se "*oculta*", e que é individual (consciência). Esse *princípio individual* só existe, porque se contrapõe à "capa" social que o envolve, e vice-versa. É a marca da



individualidade, o *eu residual*. Talvez nunca a consciência tem acesso a esse "bruto", porque já nasce inserida na sociedade e na linguagem. No ato de se recompor, o tempo todo, num determinado eu, transformado, mas identificável como ainda aquele, acontece o momento em que se vislumbra essa atenção da consciência em um ponto, a que chamo de *princípio individual*, e que se mantém imutável por baixo de sua composição social, pois a cada segundo somos outra pessoa, porém algo ali, inacessível, consegue manter a dada personalidade identificável, sem que se dilua completa e irreversivelmente, no universo plural, no qual não mais se reconheceria. Trata-se de uma *forma primordial* que opera pela memória e pelo tempo. Esse eu, determinado pela máscara social e externa da personalidade, que se identifica enquanto um ser determinado, não é ainda esse *princípio original* de que falo. O *eu duplo* se constitui da personalidade (o eu individual e plural, "forma interna e externa") que é uma máscara social identificadora, cuja característica é funcionar como uma "redoma" do que chamo de *princípio individual (eu individual)*, no âmago do coletivo, e que também caracteriza a personalidade. É invisível em sua natureza *bruta*, portanto precisa da máscara social da personalidade para compor, junto, uma imagem ilusória de si, a qual, além de compor, e de regular o contato social, recompõe o tempo todo e a recupera após o processo de leitura, no retorno do TA, mantendo o *princípio individual* intacto. Assim, a personalidade carrega tanto as marcas da individualidade como as da pluralidade. Uma reflexão sobre essa questão é Kaspar Hauser (BLIKSTEIN, 1995). Apartado do contato social, não tendo sido submetido ao desenvolvimento pelo sistema simbólico, seu olhar era subversivo diante do que, pela representação, conhecemos por realidade. E fica a mim a pergunta: Há mais visibilidade do *princípio individual*, o algo "bruto" de Barthes (2015, p. 14), em Kaspar Hauser do que em nós, cuja visão de realidade vem do contato social? Ele, no isolamento, provavelmente não possuía personalidade, que é a "capa" social que reveste o que chamo de *princípio individual*, o que possibilitava maior visibilidade do seu *estado "bruto"*? Ou a personalidade não está em quem dela se reveste, mas apenas no olhar de quem vê? Ou em ambos? Esse "bruto" certamente não pode ser explicado pela linguagem, porque a ultrapassa o campo, atingindo um "lugar" inatingível pela razão, esta, cuja "matéria-prima" é a língua. Kaspar Hauser seria esse princípio bruto, original, individual, desnudado por estar numa "bolha" diferente da "bolha" linguística? O quanto desse princípio resta oculto na escrita de um texto na escola, ou em um livro? A criança e o adolescente estão mais próximos desse *estado bruto*? Buscá-lo, é buscar a liberdade? Se deixa marcas, menos interferir nele, no

processo de inserção no mundo linguístico, é deixar de desenvolvê-lo, ou é respeitá-lo? De qualquer forma, o princípio individual fica intacto, portanto as mudanças ocorrem na "capa" social. Voltando ao eu social, de qualquer forma, para o adolescente, em intenso processo de constituição da personalidade, a valorização de seus aspectos particulares (do *eu duplo*) nas tarefas e práticas escolares é, e digo por experiência, um ponto importante, para que haja mobilização da atenção e incentivo à participação ativa. O olhar do professor para a individualidade fortalece a atenção do aluno, colocando o adolescente num estado mais seguro no encontro de si mesmo. A prática artística é um ponto forte de desenvolvimento do individual além do social. O professor busca a atenção do aluno, porém é comum ele próprio não atentar no adolescente, ao enxergar a turma como um ser puramente coletivo, que também é, mas não apenas. Aí, as diferenças de cada adolescente não são levadas em conta, o que propicia terreno infértil para o desenvolvimento de características individuais. O aspecto da valorização da coletividade se transforma em uma forma negativa de indiferença e inter-relação professor/aluno.

Voltando à LC, ela causa no leitor reavaliações e conflitos em níveis mais intensos. E coube a mim, como professora, até o presente momento, experimentar diversas formas de trabalhar a leitura na escola, para conseguir possibilitar o acesso do adolescente ao TA. Obtive fracassos e acertos? Como avaliar? Continuo num constante buscar didático e metodológico.

Antes de prosseguir, é importante esclarecer que há dois tipos de clássicos, porém não os diferencio no decorrer do texto, referindo-me a ambos como LC, como é considerada qualquer literatura de qualidade estética: Há a literatura clássica tradicional, criada nos moldes estilísticos dos cânones greco-romanos e a literatura clássica, não no estilo em si, mas na sua característica de imortalidade, de singularidade e qualidade formal. Como este tipo abrange também o primeiro, refiro-me à LC, portanto, como obras de todos os gêneros de diversos períodos literários.

Para exemplificar essa genealogia de Calvino e esse sentir emanado da LC, sirvo-me de uma obra romântica, a escolhida para a leitura coletiva pela TE, "Os Miseráveis", de Victor Hugo (1956), em que é narrada a derrota de Napoleão Bonaparte na batalha de Waterloo:

Era tempo de que o colosso tombasse. O excessivo peso desse homem sobre destinos humanos perturbava o equilíbrio. Ele, sozinho, valia mais que toda a humanidade. Essa superabundância de vitalidade humana concentrada em uma única cabeça, o mundo subindo ao cérebro de um homem, seria fatal para a civilização se continuasse. Chegara o momento em que devia intervir a incorruptível equidade suprema. Provavelmente os princípios e os elementos de que dependem as gravitações regulares, tanto na ordem moral como na ordem material, já principiavam a reclamar. O sangue ainda quente, tantos cemitérios abertos, tantas mães em lágrimas, são motivos terrivelmente suficientes. Quando a terra se sente sobrecarregada, ouvem-se misteriosos gemidos saindo das sombras, ouvidos pelos abismos. Napoleão tinha sido denunciado ao infinito, e sua queda já estava decidida. Já se tornara incômodo a Deus. Waterloo não era uma batalha; era a completa mudança da face do universo.” (HUGO, 1956, Tomo II, p. 225-226).

Nesse trecho de Hugo (1956), fica incontestável a grandeza criada na forma estilística de narrar, mas não apenas pelo estilo romântico vigente naquele momento (que também é clássico, como pontuou Proust), e, para a época, pela linguagem mais popular em alguns aspectos, ainda que acadêmica na estrutura gramatical e no grosso do léxico; e, sim, também pelo estilo próprio do autor (ELP), com níveis conscientes e inconscientes, que, digamos, contrasta de um modo particular, em alto grau, durante toda a obra, a luz e a sombra, colocando-as na balança moral, num tom humano. O autor joga com os conflitos (vida/morte; individual/social; felicidade/sofrimento), porque conflitos são algo humano e presente em qualquer época, em qualquer pessoa. Há algo mais característico no adolescente do que conflitos, sofrimentos? E esses aspectos psíquicos têm a capacidade de atrair a atenção do leitor, como constatei nas práticas de leitura, em comentários orais e escritos, a partir de "Os Miseráveis", como exemplificam estes escritos de alunos (similares aos originais): "Preste atenção no mundo que está à sua volta, tente dar mais atenção, porque um dia você vai falar que não soube aproveitar o que realmente foi bom!..." (Carla); "Eu senti que "Os Miseráveis" me passou uma sensação boa e também revelou uma parte das tristezas da vida." (Isadora). As palavras e expressões tomam força pela configuração de seu estilo, no "mar" de frases. No campo dos sentimentos, dá-se início ao surgimento mais abundante de marcas de sujeito na obra, marcas pessoais (ELP) e marcas sociais de um novo gênero/estilo literário (estilo literário de época). No destaque a palavras e expressões mais visíveis devido à força imagética intensa, o autor, muitas vezes, serve-se de frases curtas para intensificar-lhes o efeito de realce, como vemos na última frase do trecho acima transcrito. A palavra, em vez da força posicional que assume na estilística da LC classicista, condensa a força em si, realçando-se fortemente, como em relevo, tal qual na poesia moderna, (BARTHES, 2015, p. 41-43), e contrastando-se com o todo ou parte do texto. Essa força atua intensamente na

sensibilidade do leitor. Quanto de infinito de sentido e arte a expressão “foi a mudança da face do universo” carrega?! Não se pode vislumbrar um fundo limite na significação de tamanha potência. E essa infinitude potencial contrastada com a frase anterior, de grandeza infinitamente inversa, menor, “Waterloo não era uma batalha”, que é sua antônima e imensuravelmente contrastante, causa um efeito sensível forte e artístico, capaz de arrebatá-lo o leitor de si próprio e do mundo conhecido. Para essa percepção, no entanto, é necessária a atenção. Após a atenção no estilo, na materialidade do texto, a potência do sentir ofusca a forma, lançando o leitor no estado abstrato da arte. No estilo literário de uma época, como um autor expressa o seu ELP é o que traz marcas de sua individualidade em contraste com o social. Não percebi, até o ponto de leitura em que cheguei com meus alunos, o estilo tocá-los. Tampouco cheguei, até a escrita desta dissertação, a pontos do texto em que o recurso estilístico do realce das palavras acontecia com mais força e frequência. Passamos por trechos de contrastes de ideias que afetaram alunos, mas apenas no campo das ideias, ou também das sensações estéticas? Por exemplo, Isadora disse: "Eu senti que "Os Miseráveis" me passou uma coisa boa [...]"; "[...] a sinopse já me passou uma coisa diferente do começo do livro. Mas aí, começamos a ler e ouvi uma frase que me tocou e ainda mais me interessei por ler o livro". Percebi que os conflitos chamavam a atenção e a participação. Quando eu atentava suavemente em aspectos gramaticais ou estilísticos, o interesse era bem menor. É interessante perceber que o universo do sentir e do lidar com as emoções é essencial na definição de gostar ou não de um livro, ou de algo. A aluna Viviane, muito distraída, escreveu no *Caderno de Experiências e Sensações*:

Quando só líamos 'Os Miseráveis', o livro estava desinteressante, mas depois de ver o filme, senti que existia algo mais interessante do que no livro, porque com o livro eu não sentia nada, mas com as músicas e outras coisas do filme, mudaram muito as minhas emoções, o que penso e o meu conceito do livro "Os Miseráveis".  
(VIVIANE)

Eu havia passado o filme musical para a turma. Já, a Carol: "Achei o filme bom, mas estou gostando mais do livro, porque o livro traz mais detalhes." Ao ouvir uma narração, sinto menos o efeito estilístico do que quando a leio, porque há momentos de distração e o tom e a maneira como é lida fazem a diferença. Talvez, com os meus alunos, aconteça o mesmo.

Em “Os Miseráveis”, ao meu entender, pelo livre arbítrio, há a possibilidade de “ressurreição” para uma nova vida, apesar do determinismo social; há mais uma visão, uma

opção por um caminho a seguir, um entendimento por um ponto de vista e compreensão, e há o perdão. Esse caminho se chama Homem, o que passa a ser um sinônimo de consciência e possibilidade de transformação. E isso apresenta aderência no meu psiquismo, no dos alunos e vice-versa, durante a leitura, compondo uma teia dialógica intensa e repleta de “ramificações” de temas, assuntos e sentidos, em que, num mesmo enunciado, dialogamos e desenvolvemos a “consciência literária” (O’SULLIVAN et al., 2015, tradução nossa), cada um ao seu modo. Sirvo-me, acima, do termo ressurreição, só para entrar no “tom religioso” temático da obra em questão. No entanto, apenas há um caminho ideal para essa ressurreição: o bem ético como reformulação social. Esses conflitos morais/éticos causaram perturbações na TE, visto que geraram muitas reflexões e questionamentos sem respostas, ou com repostas variadas e conflitantes na turma. Essa luta de contrastes éticos e morais internos, expressa por uma forma que potencializa as palavras antônimas, gera um efeito tal que a forma em si, após se “exaltar” num primeiro momento, quase “desaparece” em meio à intensa sensação, que ela própria produz. O autor narra o ser humano, a epopeia da sua universalidade, por um estilo romântico (mas ainda clássico, como vimos nas palavras de Proust), em que ser humano é ser luz e sombra, Deus e o Diabo, crente e ateu, tudo e nada, tendo a opção de escolher, de mudar, por mais difícil que isso seja numa sociedade determinista e cruel: "Tem uma parte que eles cortam o cabelo de uma moça e abusam dela fisicamente e verbalmente! Essa parte me deu vontade de chorar, [...] eu tentei me por no lugar dela e acabei chorando." O direito à escolha é a sua libertação como indivíduo, seja para o bem ou para o mal. A essência dessa luta se faz sentir pela estética de relevos e contrastes da obra, e pela forma que é “abafada” pelo próprio efeito que produz, como se ele se despregasse da forma. Mas literatura é muito mais do um jogo de dicotomias. Essas apenas são fortes características literárias.

E o que isso tem a ver com alunos adolescentes contemporâneos? Vejo, nos diálogos da leitura, que esses debates internos e contrastes são o que tocam as dúvidas e curiosidades adolescentes. Eles não atentam no estilo por serem ainda jovens, mas sentem o efeito causado por tudo isso aqui descrito, que os afeta, mesmo que ainda em bem pequeno grau, assim como as reflexões e embates pessoais os envolvem. Assim foi comigo na adolescência. Os clássicos não se preocupam em trazer respostas, mas atentam nos conflitos pessoais e sociais. E isso se dá com qualquer LC, em intensidades, modos e pontos diferentes, não apenas com uma obra de Victor Hugo.

A grandeza da LC, com sua característica universal duradoura, impõe eternidade à obra. Mas, com certeza, há obras de estilo clássico que não se tornaram universais, uma LC, e morreram no esquecimento, pela falta de um quê individual e da potência humana das características aqui descritas (que dão acesso ao TA), como há obras universais que não são de estilo clássico (LC), e permanecem. A LC, portanto, não diz respeito necessariamente a um estilo de época em si, no quesito de imortalidade. Ler “Os Miseráveis”, assim como um outro clássico, é, pois, incontestavelmente, como disse Calvino, “uma releitura”; é estar diante da arte literária imortal que, além do estilo narrativo romântico de sua época, de uma carga cultural coletiva, tradicional e universal, conta com vestígios clássicos e com a singularidade de um forte estilo pessoal do autor (ELP), que não se limita aos padrões, indiciando o próprio escritor enquanto ser, mas um ser também de ficção, que deixa marcas de sua existência, produto de seu *princípio individual* e da sua experiência de mundo, que escolhe o que e como escrever nos espaços das normas padronizadas, recortando a realidade a seu modo, mesmo que, após escrita, a obra deixa de ter um “dono”, ao libertar-se dele. Marcas do eu autor (fictício, ao estar presente num texto) passam a ser presentes com toda a força, isto é, em parte, conscientes de si e de seu papel de atuação no mundo, girando a “chave” da passividade para a atividade. A individualidade do autor fica marcada no texto, em alguns gêneros e estilos, menos ou mais, por seus temas, suas escolhas e modo de escrever, e nela o leitor se reflete e, em simbiose, deleita-se de maneira intensa, conhecendo-se, diluindo e reconstruindo intensamente. Em alguns gêneros mais rígidos, padronizados, como afirma Bakhtin (1997, p. 284), conforme o enunciado, o estilo não permite as marcas da individualidade: “Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 284). O gênero regula o estilo.

O leitor também deve ter, o que é um ideal de liberdade, a sua força de singularidade, não se deixando “contaminar”, inconscientemente, por ideias: “um espírito original sabe subordinar a leitura à sua atividade pessoal.” (PROUST, 2003, p. 46).

É interessante atentar em detalhes do estilo, na prática de leitura com os adolescentes. Tentei algumas vezes, com os alunos, mas a maioria se dispersava. Então entendi que a minha dificuldade em parar, na leitura, para atentar nisso, era devido à falta de hábito e de planejamento nesse sentido. Assim, percebi que a falta de atenção nesses pontos tão pessoais e humanos, quanto gramaticais, era decorrente de minha própria postura

desatenta de trabalhar a leitura, em todos esses anos. Os alunos simplesmente reproduziram a falta de um hábito a que os direcionei. Por que não me preocupei com isso antes? Percebo ainda a minha dificuldade de trabalhar a leitura assim, mas acredito que seja um dos caminhos interessantes na prática.

No exemplo romântico de “Os Miseráveis”, é clara a presença de um estilo literário de época e de um ELP. É do ELP de Victor Hugo, por exemplo, fechar ou abrir um capítulo com um pensamento abstrato, filosófico, que condensa toda uma ideia explorada no capítulo, como: “Este livro é um drama cujo primeiro personagem é o infinito. O homem é o segundo.” (HUGO, 1956, Tomo III, p. 133); e, no final: “[...] o brilho de Deus nos templos dos homens.” (HUGO, 1956, Tomo III, p. 133). Esse jogo de expressão de intensa força visível, muitas vezes, é ainda potencializado pela antítese de uma palavra ou expressão (com toda a força de ideias condensadas em si) em relação a uma ideia desenvolvida no texto anteriormente, como vimos no final do trecho transcrito, o que dá ao desfecho do capítulo uma força excepcional e um estilo próprio e marcante do autor. Essa força tem a capacidade de tirar o leitor do “chão” e de apaixoná-lo. Por que não comentar sobre isso com os alunos, numa linguagem compreensível à idade deles? Permitir que observem algo que talvez lhes tenha passado despercebido? Esse arrebato não tem a ver só com o estilo literário do período romântico, e, sim, também com o ELP do escritor, o seu jeito de trabalhar no estilo romântico difundido. Esse ELP, que transpassa o estilo literário padrão de uma época, talvez seja o único indício, o último suspiro de um eu escritor singular que, ao mergulhar no ato de escrever e tornar-se ficção, deixa de existir no mar dialógico do texto. Mesmo na LC, tão presa a regras, o autor escolhe o que e como trabalhar na linguagem nos limites de liberdade permitidos pelo estilo clássico, chegando a ir além deles, com certa subversão, não se limitando a um mecanicismo de regras. Por isso, dentro da liberdade de cada gênero textual, ao corrigir redações, hoje, somente hoje, preocupo-me com respeitar, o quanto possível, sem, no entanto, deixar de corrigir os erros gramaticais, as marcas pessoais intencionais ou inconscientes dos alunos, o que não me é nada simples. Não quero confundir estilo de escrita de alunos com o estilo de escritores, este que envolve mais intencionalidade no trabalho estético do que inconsciência e impulsividade. A individualidade está ali, de alguma forma, como presença humana tênue de um autor que passa a ser fictício e que adere inconscientemente ao psiquismo do leitor de qualquer idade como o faz a característica de humanidade que permeia todos os tipos de clássicos. (esse autor fictício não é audível como a voz do narrador; é mudo,

discreto, porque é apenas resíduo). Acredito que perceber, consciente ou não, a presença do humano na obra, torna o leitor mais próximo dela. Vejo, nas práticas, que a necessidade de conversar com a obra lida é semelhante à necessidade de conversar com o autor, com alguém de carne e osso, o que não passa de ficção, assim como com os eus polifônicos que “falam” dentro de nossas mentes. Esse autor então, na mente do aluno adolescente, passa a ser construído para representar um adulto (mas não confundido com ele), que, no momento da leitura, dá “voz” de vida a essa “sombra silenciosa” de autor (equivalente a um pai, uma mãe, uma professora, etc), quando pontua detalhes do ELP, e que costuma ser equivocadamente confundido com o narrador e ou com as vozes do discurso. O aluno simplesmente busca o humano (seja o humano presente nas obras e ou o autor) que ouça a sua "voz" de pensamento, assim como busca qualquer adulto que o ouça. Entendo que, talvez por isso, nas leituras coletivas, mesmo quando um aluno lia em bom tom de voz e com boa expressividade, mesmo assim, a turma atentava mais na leitura quando realizada por mim, ou seja, pelo adulto, imagem associada ao autor fictício.

Proust (2003), em "Sobre a Leitura", escreve sobre a verdade que o leitor constrói para si e por si, ao se lançar no ato de ler, numa iniciação espiritual, na qual a leitura o introduz. Nesse sentido, o leitor não morre enquanto indivíduo, mas toma conhecimento de si mesmo pela construção individual a partir dos sentidos do texto, de suas próprias verdades, e renasce. O filósofo fala de um tipo de postura diante da leitura, que possibilita “um princípio de morte” (PROUST, 2016, p. 40) do leitor, coincidente, em parte, com a ideia de Barthes (2017) sobre a morte do autor como perda de identidade, e penso que, como num surto esquizofrênico. (Considero a morte do autor idêntica à do leitor, por ser este também um construtor do texto lido) Segundo ele, a morte é pertinente sim ao letrado que idolatra o livro por sua forma em si, não alçando voo com ele, e, portanto, numa atitude construtiva individual inerte, deixa-se satisfazer passivamente pelo que assimila do texto, por vozes que se impõem irrefletidamente à sua pessoal, sem acrescentar a sua reflexão moduladora e articuladora dessas vozes, a sua “atividade original” (PROUST, 2016, p. 39), o seu poder de reflexão, decisão e escolhas. (Considero leitor e autor como idênticos na postura do eu, já que ambos constroem sentidos.): “Seu espírito 'sem atividade original' não sabe isolar nos livros a substância que poderia torná-lo mais forte; ele se farta de sua forma intacta que, em vez de ser para ele um elemento assimilável, um princípio de vida, não passa de um corpo estranho, um princípio de morte.” (PROUST, 2016, p. 39-40). Ele morre na materialidade do livro, na



superfície. Aí, o leitor não desenvolve a “consciência literária” (O’SULLIVAN et al., 2015, tradução nossa). Não é isso que objetivo para meus alunos. Quero mais. Quero que se sintam livres no processo de leitura, e não ajam como mero “copistas” de ideias. Pretendo que compreendam o que o autor diz, mas que destruam, construam e subvertam a partir das ideias lidas, em vez de apenas as acatar ou as repudiar. Para isso, também preciso policiar a maneira como lidar com essa liberdade, para que realmente a possa possibilitar ao outro. Essa é uma de minhas preocupações. Por exemplo, observei-me, muitas vezes (hoje menos, porque me avalio com mais constância), a tendenciar os diálogos da leitura para uma visão de mundo particular, sem informar que o estava fazendo, impossibilitando a liberdade de criar e ser de cada um.

Barthes (2017), portanto, fala sobre a morte do autor, isto é, a sua perda de identidade na concretização de um texto, o que este trabalho não vem negar, porém propõe que desta morte permaneçam resíduos, que possam levar o leitor a um “corpo identificador”, mas resíduos construídos por outros resíduos que se configuram em ruídos surdos de um eu primordial e intacto, sobrevivente na reconstituição de um processo “esquizofrênico” (SOLOMON, 2013) de diluição, mistura e recomposição do eu social agonizante em sua identidade, que se restabelece e permanece a partir de um eixo firme, o *princípio individual*, no se colocar, em atenção, num tempo (TR), espaço, sociedade, personalidade (esta, que lhe é atribuída pelo olhar do outro, mas constituída também por seu olhar a si mesmo), e também na escrita, em que fica “congelado” o estático do momento consciente e intencional de escritor, o momento da atenção: o registro consciente do fazer, e o que fazer, representado pelas escolhas, combinações, e pela constituição e concretização pela linguagem, das suas próprias verdades enquanto leitor de livros e da vida. Esse resíduo é o “resto” sobrevivente e indiciador de um eixo individual incorruptível, no cerne de um eu específico diluído e constitutivo de uma coletividade dialógica, sendo que não há a morte (perda) total de identidade e nem de personalidade, porém, a constituição de uma nova, isotópica na sua composição cognitiva e discursiva, refletida pelas escolhas das verdades pessoais, e na forma particular de sentir e ler o mundo, mesmo esse particular sendo determinado pelo enunciado social. Esse processo de constituição e reconstituição do eu acontece, somente porque não há uma morte total dele, já que se mantém firme pelo eixo do *princípio individual*. A reconstituição só é possível para algo que permanece. Penso que é importante considerar esse resíduo de vida do eu na leitura (do eu não passivo, como o do exemplo do letrado em

Proust), na escrita e na arte, e, assim, na constituição do adolescente leitor, porque faz com que nós, professores, possamos atentar nas individualidades e respeitá-las, permitindo a liberdade de pensar. Aí há o reconhecimento e a afirmação do leitor enquanto individualidade em constante troca mescla e interseção social. Sem isso, como haver responsabilidade nas escolhas? Não haveria democracia. Entendo que é preciso que se valorize o particular (sem exacerbação do ego) da mesma forma que o social, para que o sujeito não se perca, levado pelo discurso alheio irrefletidamente, e sem a capacidade de decidir o qual lhe cabe melhor. E nada como começar essa atitude de reconhecimento e afirmação na adolescência. Com o acompanhamento de um adulto, a leitura de um clássico, por trazer um teor forte dialógico com diversos conflitos e questionamentos, exige com mais efetividade a presença desse eu ativo e residual do leitor, para evitar que se caia numa leitura passiva e de aceitação irrefletida (o que é inicialmente trabalhoso e cansativo para o jovem leitor), como descrita por Proust, em que não há a “atividade original” (PROUST, 2003). Para a reflexão, tomo a seguinte frase de Victor Hugo: “Que vazio é a ausência do ser que sozinho encheria o mundo!” (HUGO, 1957, Tomo V, p. 149). O escritor, nesse trecho, refere-se ao *amor*. Substituindo a ideia de amor pela de *identidade*, a ausência total do eu escritor deixaria lacuna no ELP, empobrecendo a arte no texto, que se tornaria mecânica. Ele “enche” o estilo literário com as suas escolhas, com o seu eu, para só então morrer, deixando suas marcas no TR. O que ele pensa vem de uma composição de vozes de sua inter-relação com o mundo, mas como ele assimila, articula, organiza, escolhe, combina é particular, é a partir do seu eu, do seu ELP. No caso do aluno escritor de redação e poemas, quando nós, professores, valorizamos detalhes particulares de seus textos, psicologicamente valorizamos as suas características individuais, mesmo que o texto não coincida com o autor. O mais difícil e sensível foi, e é, para mim, saber como trabalhar isso com o aluno, sem deixar de “consertar” erros de sintaxe, e, ao mesmo tempo, fazer esses “consertos” com respeito, sem matar o estilo, quando ele ali se apresenta. Muitas vezes, o próprio aluno demonstra que uma construção sintática não é um erro e, sim, intencional, dizendo: “Mas é para deixar assim”, “Não quero que mude”, “Mas eu quero assim”, “Ah! Vou deixar assim mesmo. Não dá nada não!” Então, ao contrário de anos atrás, esclareço (mas ainda não tenho certeza se ajo da melhor maneira) quando há erros e mostro que o sentido desejado não foi alcançado daquela maneira, indicando-lhe outras alternativas. Muitas vezes o aluno ainda insiste em não mudar, ao que tento argumentar contra, mas não forço a mudança. Em outros momentos, infelizmente com a demanda de

trabalho e a atenção que uma classe repleta de alunos exige, não consigo um tempo com cada, para atentar individualmente às particularidades do texto. Não quero dizer que equívocos gramaticais sejam estilo. De forma alguma. Há erros e erros. Mas algumas tendências, entre erros e acertos, já indiciam particularidades de alguns alunos. Poucos demonstram isso. Para exemplificar, a seguir descreverei um tipo de frase que era comum nos textos de um aluno, e que, algumas vezes, pelo emprego incorreto principalmente dos elementos coordenativos e subordinativos, não alcançava o sentido pretendido. Ele simplesmente quebrava a ordem linear das orações, a sua fluência, com certa frequência num texto, para encerrar o período com o sujeito delas. Não poderei, infelizmente, transcrever-lhe as frases por não ter a liberação do *Comitê de Ética*, mas escrevo uma frase similar como exemplo: "De carro, numa sexta, com todos nós, e num sábado, foi Pedro." Durante toda a redação essa inversão na linearidade dos sintagmas ocorria, ora corretamente ora incorretamente. Era a parte inconsciente do estilo dele; o seu ritmo pessoal.

Sem dúvida, embasando-me em Vigotski (2001), as nossas escolhas refletem toda uma construção de vida a partir de uma realidade social. No entanto, não acredito num determinismo implacável, pois que, se a realidade social fosse inflexivelmente determinante na formação e escolha de vida do sujeito, a educação não teria sentido, pois não haveria a escolha, o livre arbítrio, por mais que se configurasse a partir de toda uma existência social. Seria um produto pronto e imutável do meio biológico e social. A opção de poder escolher é a prova de que se pode fugir de um determinismo social muito influente (VIGOTSKI, 2001), mas não implacável, inflexível, intransponível, imóvel. Quando nós, professores, fazemos correções descuidadas, como já verifiquei, inúmeras vezes, por minha própria postura profissional, esbarramos nesse campo do pessoal, dos resíduos individuais, e aí, se não soubermos como e até que ponto corrigir erros gramaticais e de gênero textual, invadiremos o campo da liberdade, do estilo, da escolha. Quantas dúvidas tive e tenho nesse aspecto. Corrigir erros gramaticais são necessários nas redações, mas como o fazer, buscando "matar", o menos possível, a expressão da individualidade? Também na LC do período clássico, o eu se mostra, mesmo que mais levemente, pela forma como se "movimenta" nos espaços de liberdade estrutural do estilo e do gênero, nas escolhas e subversões do autor nos limites desse espaço que são menos "visíveis". Pensando nos textos escritos, pintados, desenhados, são linguagens "despregadas" do ato enunciativo para o leitor, que, tecidas pela polifonia, diluem o autor, "misturando-o" ao todo. Sua identidade desaparece e morre, segundo Barthes (2017).

Para mim, como já mencionei, dessa aparente morte, porém, um “cadáver” fica como vestígio: o ELP. Estaria aí o vestígio do algo “bruto” de Barthes? (BARTHES, 2015, p. 14). Lendo inúmeras obras, uma de cada autor, por exemplo, mas todas de um mesmo período literário, somos capazes, na maioria das vezes, ao ler outras obras dos mesmos autores e do mesmo estilo de época, de identificar qual autor (autor literário, fictício) escreveu quais obras? O ELP é o mesmo, porque o pessoal está lá, indicando sutilmente um autor residual? Isso, quando se fala de escritores de originalidade. Apreciando poucos quadros de Picasso, somos capazes de identificar outras obras suas. Assim o é com outros grandes pintores, coreógrafos, compositores... Isso é uma forma de vestígio de identidade. Então busco ensinar os padrões de gêneros textuais variados aos meus alunos, porém hoje e, apenas hoje, passo a me preocupar em observar e respeitar marcas pessoais que possam já indicar um estilo próprio de escrever. Percebo que o aluno, algumas vezes, possui consciência disso. Tendo ele essa consciência ou não, cabe a nós, professores, corrigir, quando necessário, mas respeitar e conversar sobre a intenção e o sentido que buscou com aquela organização da linguagem escrita. Ao ler redações de adolescentes que já apresentam a tendência a um estilo pessoal mais marcado de se expressar, normalmente consigo identificar os seus autores.

As diferenças que observo no aspecto de estilo das redações do aluno, para o estilo de um escritor, são as seguintes, respectivamente: a partir do aluno, há potencial, desconhecimento da estrutura da língua, pouca consciência ou inconsciência de seu “embrião” de estilo, naturalidade, impulsividade e pouco de intencionalidade; a partir do escritor, habilidade, conhecimento da estrutura da língua, consciência de seu estilo, intencionalidade, arte. Observei o potencial na escrita de alguns alunos, o “embrião” de um estilo, que muitas vezes corriji, nem sempre porque estivesse em desacordo com a norma culta, mas só porque não estava conforme a linearidade padrão dos períodos da gramática nas redações, desconsiderando que as grandes literaturas, normalmente, quebram a linearidade das orações no trabalho estilístico. Então, por que eu “deveria corrigir” essa quebra de linearidade? Por que meus alunos deveriam escrever linearmente, se também o poderiam fazer, sem fugir da norma culta, de forma não linear? Às vezes o fazem conscientemente. Errar e subverter são definições que pressupõem situações distintas: desconhecimento e conhecimento respectivamente. Cabe a mim identificar uma situação e outra. Aí vejo o quanto sou padronizada pelo sistema, e só agora consigo ver isso, devido às leituras que faço e à experiência profissional. Por que sempre exigia as conjunções coordenativas em orações que

poderiam ser justapostas? Só por que essas eram menos usuais? Eu negava o direito do movimento da individualidade nas possibilidades da língua, por uma “mania” minha, uma padronização.

Voltando aos clássicos, a sua leitura não é fácil, pois exige calma, tempo, sofrimento, prazer, reflexão, degustação da estrutura linguística e artística, para que se alcance a característica clássica eternizante e se desbravem os seus níveis, do superficial aos mais profundo, permitindo mais e mais percursos dialógicos. Quanto mais se lê, mais perguntas e questionamentos se abrem e menos respostas surgem, e uma sensação de busca pode se aflorar prazerosa. Essa postura se apresenta contraditória na contemporaneidade imediatista, rápida, líquida, em que ler passou a ser uma postura deslizante, horizontal, e não de imersão, vertical. Na contemporaneidade, a LC é uma literatura subversiva, porque não se rende a essa realidade rápida. Sendo aparentemente incompatível com a sociedade capitalista atual (e talvez com qualquer outra contemporânea), sob esse ponto de vista, hoje, qual a positividade da leitura dessas obras na escola com o objetivo de formar alunos leitores, como é a proposta deste projeto?

Já argumentei a importância dos clássicos pelas palavras de Italo Calvino e Ana Maria Machado, e pela pesquisa realizada por O`Sullivan et al. (2015) da Universidade de Liverpool.

Ainda, em resposta ao questionamento inicial, pode-se dizer que ler um clássico é ler o ser humano em sua característica histórica e além, é ler-se, conhecer-se e compor-se, lembrando de que ler é construir sentidos, nos quais estão ideais e o ideal universal que não é característico de um exclusivo estilo literário de época e nem de um gênero literário específico.

Não se pode limitar esse ideal universal a um ponto de vista de um momento literário, como o clássico ou qualquer outro, ou ao de uma classe dominante que reproduz a sua ideologia pela literatura, porque o ideal de humanidade, independentemente de como é processado por cada cultura e grupo social, envolve o bem ético (não moral e cultural), uma busca de natureza psicológica própria do ser humano, o que não é de direito e característico, portanto, apenas a uma classe. Este ideal está dentro de cada um e é inerente a todos. Como já dito, sempre me incomodou o discurso de professores, de que ler clássicos é coisa da elite. Eu não sou da elite e leio. Por que essa generalização que em vez de deselitizar a reforça? Só para deixar claro, quando falo de bem, não digo apenas no sentido greco-romano que se vinculava

ao ideal de perfeição estética e social nos parâmetros platônicos e aristotélicos (linguagem utilizada pela elite, mas que, a partir do momento que se torna do mundo, e é lida conscientemente, pode ser de todos, perdendo a força ideológica de uma classe social). Não há de se reduzir a LC também a um simples ideal de humanismo. Não se trata disso. É um conjunto de fatores, além de um humanismo universal, que à frente será mencionado, que compõe um clássico de todos os estilos e épocas, como mostra Calvino (2007). Pelo menos, assim observo, lendo clássicos de períodos diferentes. Esse ideal, no singular, está sob (ou sobre?) os ideais estilísticos de todos os períodos literários desde antes da tradicional genealogia grega, influenciadora do ocidente, e se faz perceber fortemente na LC, durante o ato de ler, pelo leitor que se deixa tocar pela obra. Trata-se de uma felicidade e prazer (que pode ser a “experimentação” do ruim, anormal e feio), ou êxtase do leitor, emanados através da leitura, mesmo num texto complexo; de um prazer no olhar para o desconhecido e grotesco, para o belo ou feio. Esse ideal, que paira sob ou sobre a forma, talvez a perpassa. A forma que também é eternizante pela intensidade e tipo de afetação que gera, isto é, pelo grau de verticalidade carregado de um ideal simplesmente humano e genérico, de natureza psíquica e biológica no leitor, e que muitas vezes vem associado (ou confundido com) às normas morais de cada sociedade, que podem variar de cultura para cultura, mas que independem desse ideal, mesmo quando não se fala de LC. Trata-se, mas vai ainda além, da questão bem/mal, bom/ruim, agradável/desagradável, confortável/desconfortável, belo/feio, no sentido ético. Esse ideal não seria o próprio êxtase artístico ou o “deslocamento” de “fuga” do “desconforto” gerado pela estilística modernista entre outras? Ou um equivalente a eles, proporcionado por eles? Essa questão aparece em qualquer tipo de LC, mas de formas diferentes, e não de valor necessariamente. Já, nos livros mortais (LNC), entendo que a questão é tratada pela superfície, pelo óbvio, que muitas vezes não gera conflito, mas concordância ou discordância passivas, numa leitura horizontal e fluente, e a sensação do bem ou do mal não se potencializa por um êxtase estético ou “deslocamento”, tendo o seu “tom” a partir do prazer narrativo e do conforto linguístico fluente. Esse humano que percebo na literatura (digo o que sinto como leitora, não me escorando em teóricos da área) pela minha experiência de leitora, e que vejo em mim, está também em meus alunos leitores, que ainda são tão jovens? Suas colocações verbais durante as práticas de leitura revelam aspectos desse ideal ético, humano? Trabalhar a ética tem sido uma preocupação minha em sala de aula. Nas práticas de leitura, três tipos constantes de observações e exemplos foram colocados

oralmente por eles, corroborando como os clássicos elencam, no discurso, linhas isotópicas a partir desse ideal, em:

1) relação com diversos aspectos do seu dia a dia pessoal, envolvendo ética e moral, o que levava à mudança de foco do assunto da leitura para uma narrativa de um acontecimento na vida de determinado aluno, cujo objetivo era apenas contar algo de sua vida relacionado à história lida ou, somado a isso, dar exemplo de contrária ou idêntica atitude tomada no real por ele ou por um conhecido ou familiar;

2) relação com o seu emocional, principalmente no aspecto amoroso, no como lidar "correta" e positivamente com esse sentimento e outros;

3) relação com as suas atitudes particulares no dia a dia.

Nos três casos, havia a constância dos conflitos morais e éticos por parte dos alunos, gerando discussão e busca de uma postura ideal nas situações descritas.

Na LC de estilo não clássico, simplesmente a perfeita adequação greco-romana de conteúdo à forma, em que a beleza e a harmonia são o ideal do fundamento artístico e da transformação moral e ética pela mimese (Penso que no sentido aristotélico de descrição das possibilidades das coisas pela imitação e não, em si, pela representação direta do real), representadas na e pela forma, deixam de ter “as mesmas medidas”, sendo que o belo adquire um deslocamento ou desproporção formal pelo foco diferenciado, o de um autor mais “visível”, mais presente, deixando de ser um objetivo dependente da medida formal equilibrada, e, muitas vezes, até assumindo o aspecto inverso num texto, como em “Notas do Subterrâneo”, de Dostoiévski, em que o efeito estilístico não cria o belo, mas a permissividade para a inserção do leitor na “atmosfera” de um estado psicológico intencionado (recurso estilístico chamado de *fluxo de consciência ou pensamento*<sup>23</sup>) pelo autor, que mostra o contrário do belo. Que beleza há em “Notas do Subterrâneo”? O estilo da escrita não busca o belo, mas um prazer oculto do leitor em se inserir num mal-estar, sobre o qual tem plenos poderes, por vivenciá-lo não no real, mas num texto, o qual pode deixar de lado quando desejar. Há um “deslocamento”, ou um “desdobramento”, prazeroso do inserir-se nesse mal-

<sup>23</sup> Huebner, S. Édouard Dujardin, Wagner, and the Origins of Stream of Consciousness Writing. *19th-Century Music*, Vol. 37 No. 1, Summer 2013; (pp. 56-88) DOI: 10.1525/ncm.2013.37.1.56

estar e, simultaneamente, afastar-se dele. É como se o leitor tivesse o controle de sua própria vida, tendo uma relação de poder com a obra. E esse poder de experimentação é belo, um belo "deslocado" do signo, porque envolve o ideal de liberdade. Esse prazer sutil é uma marca da aderência do humano da obra no humano do leitor e vice-versa. Esse é um nível na leitura de clássicos, que vejo como um dos mais difíceis de ser atingido nas práticas de leitura na escola, já que, para tal, é necessário uma firme atenção para imergir na leitura e nas profundezas permanecer. Afinal, é necessário que o aluno atinja o nível do TA e permaneça concentrado nele, para que esses efeitos do estilo aconteçam. Outro problema é detectar se o aluno atingiu esse prazer do não belo (ou belo "deslocado"), assim como o do belo. Pelos diálogos e textos produzidos pelos alunos a partir das leituras, não consegui observar isso, que é algo tão subjetivo e particular. Seria necessário mais tempo para a pesquisa, para se enveredar num estudo como esse.

Esse ideal, que permeia a LC, ultrapassa a ideia grega de moralidade e perfeição formal; existe detrás de todos os outros ideais de cada estética de época e diz respeito apenas à busca da humanidade em si e no mundo; diz respeito a um verbo que implica movimento: *buscar*. É um ideal maleável culturalmente, exatamente porque faz parte do sentir e do pensar de qualquer ser humano. Uma *felicidade* buscada pelo leitor, consciente ou inconscientemente, na literatura, que está diretamente relacionada com a ideia de ética. Essa é a busca humana, em que ser humano está, acima de tudo, em busca de um prazer supremo e perpétuo: a felicidade constante. Essa felicidade não é a momentânea, mas a perpétua, um mito do ideal de busca, que anda de braços dados com a esperança, o motor do Homem. Sem a esperança, não há leitor. Esse estado de esperança na leitura diz respeito ao próprio movimento, à própria esperança do leitor: quem espera por algo, conscientemente ou não, o busca. Consciente do que ou não, espera-se algo diante de toda narrativa além do desfecho. Talvez o texto ofereça uma forma possível de se buscar a felicidade, saindo do real concreto para o "real" da experimentação literária, com o poder de abandoná-la quando desejar. O adolescente normalmente é dado a ser mais feliz, porque está no entremeio das fases, em que o mundo se abre a sua frente com inúmeras portas, dando-lhe opções; em que vislumbra, logo à frente, um mundo novo de realizações e independência: "Assim é feita a juventude; enxuga depressa os olhos; acha a dor inútil e não a aceita. A juventude é o sorriso do futuro diante de um desconhecido, que é ela própria. É-lhe natural a felicidade. Parece até que a sua respiração é feita de esperança." (HUGO, 1957, Tomo VI, p. 242). E ainda o adolescente tem a sensação



de ser dotado de eternidade (TA). Quando se fala do verbo buscar, fala-se do movimento, o que pressupõe um ponto de origem e um de chegada (TR). Esse movimento implica a memória. Pela memória, que traz pontos estáticos do tempo, que são as recordações, “fotografias” realimentadas pelo movimento temporal, têm-se uma leitura e releitura da própria vida e o estilo pessoal de vivê-la, que são revelados pelas escolhas das recordações da mente. A *memória* pessoal “contamina” a leitura de uma obra com as suas emoções, relações, sentimentos e reinterpretação do próprio passado a partir da materialidade de um texto lido. Esse processo envolve também a leitura de mundo e de outros textos. Lembrar não é copiar do passado, mas realimentar e reinterpretar os efeitos subjetivos das imagens, gerados na época em que aconteceram, pelos efeitos no momento presente de quem recorda. Vejo, assim, a memória como um ponto importante no processo de desenvolvimento do adolescente leitor na escola, já que ela tem a força de “fixar” no psíquico aspectos que comporão o seu olhar na leitura de livros e da vida. Assim, o movimento direciona-se para a frente, mas se constitui de elementos do pretérito.

Falar de ideal na literatura é, pois, atravessar pela história da linguagem, da humanidade. Não deixa de ser um mito, no entanto, um mito da natureza humana, com toda a sua potência de “real” na subjetividade, sendo, no seu aspecto “impossível” (VARGAS LLOSA, 2012), pertinente aos anseios sonhadores dos adolescentes.

Assim, voltando à *esperança*, ainda persiste no nível do desejo do leitor, mesmo que a busca por alcançá-la, através da experiência na narrativa, desapareça da concretude do nível textual. A sua ausência no texto não deixa de possibilitá-la, de forma “deslocada” e tênue, no leitor. Essa esperança persiste nele, por isso pode ser ou não potencializada por uma dada leitura, porque é da natureza do Homem. Esse efeito de gerar esperança no leitor, pelo menos em um alto nível de intensidade, para mim, diferencia principalmente algumas grandes obras da LC, de uma LNC, assim como influencia na leitura com os alunos. Segundo Vargas Llosa, sobre a obra “Os Miseráveis”, ao comentar sobre uma crítica de Lamartine dos exageros das “irrealidades` românticas” (VARGAS LLOSA, 2012, p. 2441), em que o ser humano pode alcançar níveis morais inverossímeis, como os de Jean Valjean e do Monsenhor Bienvenu, corrobora e generaliza esse meu argumento, ao dizer: “[...] seu argumento vale para toda ficção bem-sucedida, [...] que [...] é capaz, graças ao seu poder de persuasão, de transportar o leitor para um mundo mais coerente, mais belo, mais perfeito, ou simplesmente menos tedioso e penoso que aquele em que vive.” (VARGAS LLOSA, 2012, p. 2437-2438). Esse

"deslocamento" do ideal mostra que a força de um texto (oral, visual, escrito, musical, etc.) está mais no leitor, que precisa atingir o seu TA para senti-lo, do que em si. Uma LNC, pois, traz apenas a horizontalidade na leitura, por um discurso com menos aberturas e "entrelaçamentos" dialógicos, e, muitas vezes, um eu com forte presença, mas não decorrente de um estilo pessoal e, sim, de uma presença que procura preencher, "artificialmente", os vazios de um discurso de menos linhas dialógicas e menos exigências de elaboração de pensamentos complexos, em que a força da obra não possibilita ao leitor atingir o TA, e a intensidade de uma experiência "vívida" na literatura não atinge os mais universais níveis humanos, simbólicos e mitológicos do texto.

No caso de um anti-herói, por exemplo, a busca da felicidade está no "deslocamento" do belo no leitor, no sentimento de prazer de se "vivenciar" as infelicidades do personagem, vivê-las na felicidade de possuir o domínio do que está na ficção e não na realidade, e de desejar não passar por elas na vida dita real; está no prazer de se apaixonar por um anti-herói, e de não o ser, por tornar-se capaz de compreendê-lo, por ser ele tão humano e próximo do real, e por ele fazer com que nos avaliemos e reavaliemos numa atitude a ser rejeitada ou aderida. Esse livre arbítrio de escolher e o fato de experienciarmos uma vivência sem estar inseridos concretamente nelas, dão-nos a sensação de poder e, conseqüentemente, de prazer em comparação à nossa real situação, dando fôlego à continuidade da leitura de uma obra. Trata-se de um sentir inverso.

Compreender o que é humanidade, e chegar até ela, é uma forma de se aproximar da felicidade. Busco mostrar para os adolescentes as características humanas presentes na literatura e relacioná-las com o real de cada um, que é um real de todos também.

Distinguo ainda, como bem, a autossuperação e as atitudes que envolvem a transformação, o eu e a coletividade, a vida, o prazer, a busca pela felicidade; como mal, o que vai contra os nossos desejos, bem-estar e esperanças (o que não tem a ver necessariamente com moral); a desumanização psicológica (não estética, o que implicaria negar a arte moderna), o que não gera prazer. O mal é o que causa a quebra do bem-estar e está no nível do discurso e não do estilo, nas grandes obras. Não se trata do incômodo causado pela estética diferenciada de algumas obras, mas do incômodo do desarmônico psicológico. Na obra de arte, o mal, não em nível estético, mas temático e mitológico, é necessário para imitar a vida, imitar o Homem, para que este se sintonize com a leitura. O mal indicia o bem e vice-versa. Sem o mal, não desejaríamos o bem. Trata-se de um mito necessário, que nos leva para a

busca do bem. No nível do estilo, o bem (harmonia na invenção) não precisa do mal para existir, mas no nível do discurso, da narrativa, sim. Por isso o humano está além do bem e do mal; está num “*espaço*” literário de tensão. Como diz Bulgákov na epígrafe de sua obra "O Mestre e Margarida", retomando as palavras de Goethe em Fausto: '...mas quem é você, afinal? - Sou parte da força que quer sempre o mal mas sempre faz o bem.' (BULGÁKOV, 1992). Por que me utilizei de uma epígrafe e não do trecho diretamente extraído de "Fausto"? Simplesmente, porque Bulgákov conseguiu concentrar com tal intensidade e justeza, nessas poucas palavras do poeta alemão, toda a sua forma e conteúdos narrativos de "O Mestre e Margarida", que quase uma perfeição clássica da adequação de conteúdo e forma se faz sentir com ardor. Além do que esse trecho da obra traz temas que já foram muito debatidos em sala de aula, manifestando o interesse dos alunos pelos conceitos de bem e mal. No nível do estilo, o bem (harmonia e invenção) não precisa do mal para existir, mas no nível do discurso, da narrativa, sim. Por isso o humano está além do bem e do mal; está num “*espaço*” literário de tensão. Essa tensão é atraente para o adolescente. A questão da oposição do bem e do mal morais, portanto, é de coexistência indispensável no sentido narrativo e não no nível da estética; Cria-se uma tensão da qual se desprende o “*espaço*” literário de experimentação de si, onde o eu leitor se projeta, reflete, analisa e se refaz. Nesse espaço vejo que está o poder criador e transformador discursivo nas práticas de leitura de clássicos. A busca pela felicidade implica o prazer de experimentar, conhecer e transformar-se. Nas grandes literaturas, pelo grau de verticalidade que geram na leitura, essa busca se torna invasiva do próprio leitor por seus caminhos interiores de auto busca. O mal (ausência de prazer no mundo real) passa a ser indício essencial para a leitura de caminhos por onde não vivenciar no real e as grandes obras imortais dão um realce, um destaque intenso aos antônimos bem e mal, tornando-os o meio por onde, na produção de emoções, desejos, sensações e ideias, a experiência do texto passa a se potencializar, a se “materializar” na consciência do leitor, assimilando-se às suas experiências próprias de vida, em menor ou maior grau, afetando os níveis do sentir pela estética artística do texto, na formação do “*homo complexus*” (MORIN, 2002). Em outras palavras, a experiência da vivência do personagem fica à flor da pele no leitor. A arte e a sintonia com ela, baseada tal sintonia nas experiências de vida do leitor e também na sua individualidade, darão o grau dessa sensação à flor da pele, projetando o eu no TA. Aí começa a imortalidade do texto.

Insistindo ainda na questão:

o que faz de uma obra um clássico?, a tentativa de responder a essa pergunta leva à constatação, em princípio, de uma polissemia. Não parece haver um conceito unívoco a sustentar essa categoria nos diversos discursos sobre a arte, ou, por vezes, uma preocupação desses mesmos discursos em definir com clareza essa categoria. Por outro lado, há certo consenso quanto aos que seriam problemas clássicos da arte, ou ainda, quais seriam os parâmetros mínimos a partir dos quais seria possível reconhecer um clássico. (ARAÚJO, 2007, p.11-12).

Mesmo diante de uma polissemia, um parâmetro referente às obras de arte clássica existe: “Ao que parece são constituintes desse parâmetro os conceitos de gênero, historicidade, mimese e verdade, [...]”. (ARAÚJO, 2007, p. 12). Assim, vejo que um clássico, tradicionalmente como se conhece no mundo acadêmico, carrega necessariamente os seguintes elementos ou a maioria deles: história, ideal, memória, inovação, verdade, gênero, filosofia, humanidade; estilo, arte; a narrativa e o enredo (TR) ficam ofuscados diante do conteúdo e diante de um quê atemporal, em que a linguagem inexiste (TA); linguagem acadêmica; camadas profundas de sentido; alto nível de afetação da sensibilidade; poesia nas entrelinhas ou no contexto narrativo; questionamentos mais do que respostas. Segundo a escrita da aluna Isadora no *Caderno de Experiências e Sensações*: "Para clássico nunca haverá uma resposta certa, e podem ser as palavras que saem de nossas bocas, porque nunca saberemos se o que falamos e escrevemos se tornarão clássicos."

O clássico traz menos respostas do que perguntas e questionamentos, normalmente inerentes à vida. Por ser sobrevivente do aniquilamento temporal, carrega no cerne a ideia de verdade e, ainda, de verdade universal, porque se coloca como cabível em qualquer cultura e época, como foi dito acima. Essa ideia de verdade se instala não apenas no nível da ficção, mas principalmente no da subjetividade coletiva, porque contar algo real ou fictício é um método de transpor a apreensão dos aspectos da realidade para uma forma de linguagem e “todo método é uma forma de ficção”, como afirma Barthes (1989, p. 41), e método faz parte do real humano. O enredo narrativo deixa de ter força ao potencializar o plano subjetivo mais profundo, ao contrário do que acontece numa obra tida como não clássica, em que o enredo e as tramas dominam a atenção, o que gera uma certa aceleração na leitura, para que logo se chegue ao clímax. A característica de ideia de verdade faz com que haja uma imobilidade, uma constante (emprestando um termo das exatas), no interior dos clássicos (Um tempo eterno ou TA), tornando-os persistentes no correr dos tempos. Essa imobilidade pode ser

sintonizada com o ideal aqui já mencionado e com o que há de imóvel no ser humano: o que faz do humano um humano. Exatamente ela e o ideal podem ser elementos característicos que tornam uma obra um clássico, isto é, algo imortal, independentemente da sua polissemia. O sentido de *verdade* está ligado ao sentido de *vida*, de *ser*, de *autoconhecimento*, de *humano*. O ideal, em seu processo de “viagem no tempo”, é estático genealogicamente, porque está em todos os seres humanos. Descobrir-se envolve a verdade de se conhecer e construir, mesmo que momentaneamente, e de conhecer a humanidade. Se esse ideal nasceu geneticamente com o ser humano, ou se nasceu de um ato de enunciação, essa informação se perdeu na história da existência, porém, de qualquer forma, a sua *estaticidade* é posta e carregada ao longo do tempo pela linguagem em “ressonância” com o leitor, nos enunciados sempre variados que lhe atribuem formas diferentes, realimentando-a, por mais que, no cerne, permaneça intacta:

Marx destacava, com isso, o elemento que impera quando, no senso comum, dizemos que alguma coisa é clássica. É como se ela escapasse à lei inexorável de devir do tempo, esbanjando invejável permanência no mundo onde tudo passa. Se as formas de desenvolvimento social dos gregos não mais dizem respeito ao presente moderno, a arte grega, ainda que tendo sido produzida no meio de tais formas passadas, não passa. Ela possui vigor de presente, que, para os clássicos, explicava-se por ela ser a encarnação de certo modelo atemporal. (DUARTE, et al., 2008, p. 193).

É este ponto que esta dissertação pretende colocar como fator de principal importância na escolha dos clássicos para as atividades de leitura escolar: a característica imutável (TA) e sempre atual que permeia essas obras e que as torna marcantes, como descreveu Calvino (2007). Seus “abismos” semânticos e dialógicos são tão grandes, que a mente escapa, o tempo todo, da narrativa, e mergulha numa profundidade imensurável (A leitura deixa de ser horizontal para ser vertical.), atrás de entendimento das questões humanas, porém só encontra mais questionamentos e um certo prazer estranho de busca e de se encontrar dentro de si mesmo e além. Esses “abismos” geram um prazer de procura e descoberta, um prazer não por uma intelectualidade vazia, atrelada a somas e reprodução de conhecimentos, no entanto, a uma intelectualidade filosófica apta não a acumular e dominar o saber, mas a ter direito de buscá-lo, conhecê-lo, contestá-lo, subvertê-lo, reformulá-lo, reconstruí-lo, de ser livre na busca de si mesmo e do outro. Seria o prazer natural e infantil da *descoberta* e *construção* do mundo pelas crianças pequenas? Trata-se de um mundo de forma alguma incompatível com os impulsos adolescentes. Esse prazer se intensifica, ao se somar ao prazer estético gerado pelo resultado artístico em “ressonância” com leitor, levando-o a esse estado de infantilidade

ubíqua, holográfica: como estar em vários mundos aos mesmo tempo. É um estado de “devir criança.” (SCHÉRER, 2009). O sentido causado pela arte é que possibilita, mais intensamente, o mergulho do eu leitor nos abismos semânticos e plurais dos clássicos, na busca do ideal da felicidade e da autotransformação. Na escola, os adolescentes, diante da leitura dos clássicos, podem não se afetar ainda por esses efeitos artísticos, porque a sensibilidade para tanto é algo que se desenvolve gradualmente e, de preferência, a partir da infância. Sem falar que a criança, por já ser infantil, não pode se colocar em estado infantil, sendo que olha para um clássico já desse seu mundo de criança, diferentemente do adulto, que precisa se projetar nele. Ambos têm focos de ângulos diferentes, enquanto o adolescente está entre os dois focos, numa transição de um *espaço psíquico de conforto*, já experimentado (a infância), para um *espaço desconhecido* (a idade adulta), em que o velho tem força, mas a novidade também, gerando tensão. Para se chegar a esses abismos e prazer artístico, antes de tudo, é necessário vencer os obstáculos da linguagem também em seus níveis extralinguísticos e aprender a superar o imediatismo atual. Sem falar da necessidade de se compreender a língua não como obstáculo, não obstante, como ampliação de *espaços*. Vi, na poesia, mais facilidade na percepção do estilo, pelos alunos, devido ao ritmo, aliterações e rimas. Em Clarice Lispector, as turmas estranharam o estilo, definindo-o, por suas palavras, como “difícil” e “esquisito”, mas “legal” (para a maioria dos alunos que colocavam a opinião), por causa da maneira como a autora quebrava a representação “normal” e óbvia do real como, por exemplo, em “Come, meu filho.”, em que o pepino tem som de vidro ao ser mastigado.

Na formação do leitor, vejo como imprescindível olhar para essa literatura com olhos tranquilos e descomprometidos com as formalidades escolares para o desenvolvimento do gosto por ela. A leitura deve ser vinculada com o mundo real, atenta em momentos estilísticos (sem excessos, por tratarem-se de alunos adolescentes), na beleza, no lirismo e na sensibilidade, presentes nos textos, além do conteúdo e sua significação, a fim de que se desenvolva, aos poucos, a atenção e a consciência também para os traços sensíveis da arte. Aí começa, na sua maior potência, a possibilidade de transporte (PER) pessoal a um outro “estado” (TA). Segundo Masschelein, no artigo “Educando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre,” “educar o olhar” significa tornar-se atento. (MASSCHELEIN, 2008). Ter a atitude de prestar a atenção e aprender estão intrinsecamente ligadas, mas falo de uma atenção não rígida, presa a um único foco e ponto de vista, amarrada ao significante como uma

imagem estática, o que limitaria o desenvolvimento da leitura, como podemos ver pelas palavras de O'Sullivan et al. (2015):

A fim de apreciar o significado em textos sérios ou complexos, incluindo poesia, o leitor imerso precisa estar alerta às mudanças na direção do significado, e focar sua atenção em manter uma representação menos rígida, mais fluida, que possa acomodar as possibilidades de uma metáfora e os múltiplos significados entrelaçados em arranjos incomuns de frases.<sup>24</sup> (O'SULLIVAN et al., 2015, p. 145, tradução nossa).

Tudo faz parte do ler, da formação subjetiva do aluno leitor. Ainda a história pessoal e contemporânea de cada leitor se reconstrói pela historicidade dos clássicos. O sentir de cada leitor também é muito importante na leitura. Segundo Proust: “Só os românticos, na verdade, sabem ler as obras clássicas, porque as leem como foram escritas, romanticamente, porque para ler bem um poeta ou um prosador, é preciso ser não um erudito, mas poeta ou prosador.” (PROUST, 2003, p. 58). Há idade mais romântica e sensível do que a adolescência? Explorar o romantismo, os sentimentos do adolescente na prática de leitura pode ser um caminho interessante para a leitura de clássicos.

Quando se fala em *memória*, para um antigo grego ou romano, refere-se à única forma de perpetuar-se no tempo, de permanecer vivo. Na "Ilíada", na "Eneida" e na "Odisseia", por exemplo, os grandes feitos heroicos também se permitem à eternidade, porque são memoráveis. A *memória* é a vitória contra o tempo e está intrinsecamente ligada aos valores morais e éticos de determinada cultura e época, que, porém, tronam-se universais em seus atributos de humanidade. Ela é a mantenedora de um eu definido no tempo e espaço. Os heróis dessas obras permanecem vivos até hoje, e só são eternizados, porque a ação (passa a ser representado por imagens hiperbólicas), tornada “realidade” mítica pela ficção, dá a eles, pelo tom de experiência do real de cada um, um caráter de história, de modelo em que se espelhar para ser eterno, o modelo que cada um de nós carrega já dentro de si, que é o ideal de perfeição. O lado mítico possui uma força atuante na subjetividade da crença, que faz com que o ser humano se entregue ao sentir com atributos de “realidade” delineante de toda uma personalidade. O *mito* é tão real como o real (ALVES, 1988, p. 13-21), na construção da vida, e, portanto, não pode ser particular, porque diz respeito à ideia e ainda a um sentir de todo um

<sup>24</sup> "In order to appreciate meaning in serious, or complex, texts, including poetry, the immersed reader needs to be alert to changes in the direction of meaning, and focus their attention on maintaining a less rigid, more fluid representation that can accommodate the overtures of a metaphor, and multiple meanings woven in unusual turns of phrase." (O'SULLIVAN et al., 2015, p. 145).

grupo e de toda a humanidade. Por mais elitizadas que possam ser a linguagem e intenção de um texto, há sentidos ali que são de todos e que são pontos de “aderência” da leitura na realidade do aluno. Esse sentir também é uma forma de real e falar ou escrever desse real não é diferente de mediar a realidade concreta. Para um conteúdo de grandeza moral e ética greco-romano há a adequação dos feitos, dos atos heroicos para que tenham a força de se perpetuarem pela memória e construam as futuras gerações. Assim o que se entende por verdade vai perpassando o tempo e tomando corpo: pelas “entranhas” da natureza humana. A *Hipérbole* é um recurso estilístico fundamental representativo dessa grandeza e atrai intensamente a atenção dos alunos e, quando se fala em mitologia, principalmente a atenção dos meninos, que parecem sentir na pele a força dos heróis gregos, na sintonia da ficção com o sonho do ideal. Apesar da força, os heróis gregos choram simplesmente para nos lembrar de que são humanos acima de tudo. Essa grandeza, pela forte imagem das hipérbolés e metáforas, apresenta força “talhadora” na memória, eternizando a imagem do modelo ideal dos feitos do passado, que são realimentados, recriados e adequados pela realidade pessoal, social, histórica e psíquica do leitor contemporâneo. Quem nunca leu um clássico antigo, com certeza, pelo menos ouviu falar dos heróis gregos.

A leitura dos clássicos não traz a memória num sentido estático de lembrança, num ponto fixo no tempo, mas como uma reinvenção de passado e ainda, segundo Araújo, na concepção de Voltaire, que “longe de bradar o fim da originalidade e a submissão a modelos preestabelecidos, parece, sim, enfatizar o passado como desafio ao futuro de um modo não totalmente incompatível com as teses românticas.” (ARAÚJO, 2007, p. 15). E, como diz Calvino: “É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo.” (CALVINO, 2007, p. 15). A memória trabalhada pelos clássicos é uma memória social e cultural que, quando em contato com a memória contemporânea coletiva, grupal e individual, passa a ser regulada pela imaginação, nos processos, segundo Vigotski, de reprodução e criação. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 82-83).

Lendo, conseguimos facilmente identificar se uma obra é um clássico, ou se apresenta potencial para tal, e certamente isso afeta extremamente o leitor. Essa identificação é clara no falar dos alunos, e, principalmente, na postura como se colocam no discurso: com grande abertura dialógica e questionamentos, e com apreensão e seriedade com que debatem um assunto ou tema a partir da leitura.



Para encerrar este subitem, a seguir, a escrita de uma aluna, ao me definir o que é LC:

Clássico nunca vai ter uma resposta correta, e sim pode ser as palavras saídas de nossas bocas. Porque nunca saberemos se o que sai de nossas bocas ou mesmo de nossas escrituras se tornarão um clássico! É por apreciar o sentido das escrituras do autor, o motivo e a compaixão de se saber o que é viver ou mesmo o que é aprender. (Isadora)

#### 4.2.2 *O Clássico para uns e para outros*

Um clássico o é para todos?

Respondendo à pergunta, o que fará a diferença é a experiência de vida de cada leitor, o que determinará o grau de sintonia com uma ou outra obra. A força da experiência de vida do leitor é o que estabelecerá o nível dessa sintonia. Aqui, clássico toma o sentido de importância e de ligação com a vida individual do leitor, independentemente de estar atrelado a um estilo literário de época ou a um ELP. É certo que, como já foi aqui apresentado, há um parâmetro polissêmico determinante dos clássicos e que uma literatura tida como tal abrange alguns pressupostos e questionamentos inerentes a todas as pessoas, em qualquer tempo e espaço, porque trata do ser humano, independentemente de etnia e cultura, porém uma LNC pode ser clássica especificamente para uns e não para outros, quando, mesmo sem trazer esses parâmetros e questionamentos universais, carrega outros tantos significados e sentidos específicos que se sintonizam fortemente com os de determinada pessoa ou grupo, num momento em que o leitor está “vulnerável” à forte influência dessa literatura. Essa sintonia está diretamente ligada a elementos da experiência de vida, que carregam conceitos e reflexões não necessariamente universais para todos, mas, sim, para alguns. A sua força está no nível narrativo e temático (TR). A arte neles, quando também se tratam de clássicos, gera uma força ainda maior de tocar com profundidade. Dessa forma, o clássico para uns e não para outros, sendo uma LNC, também envolve uma questão de “atmosfera” que se sintoniza e se identifica com a do leitor, ao mesmo tempo em que se “contamina” pelo seu momento psicológico e emocional, e pelo ambiente físico e psicológico que o rodeia; trata-se de um estado de sentir algo que é oferecido no plano do TR (portanto com destaque ao plano narrativo), em mesmo grau de igualdade com o sentir do real pelo leitor em dado momento de sua vida, isto é, pelo seu nível de identificação “momentânea” com o psiquismo do leitor, atingindo uma força inexplicável capaz de mantê-lo fixo. Sua força está na ação e na emoção

e não na subjetividade dialógica profunda da obra. Numa LC, esse sentir ultrapassa a estrutura narrativa, porque depende mais das entrelinhas do que da ação; vai além das palavras em si, para habitar os níveis das ideias e efeitos artísticos. A história contada deixa de ter força diante das ideias que a entremeiam. Cria-se, então, uma atmosfera cativante, que vai além da fluidez da leitura, como numa LNC, e que diz respeito à leitura vertical (TA) e não horizontal (TR). Entendo que a consideração desse tipo de clássico (LNC) para uns e não para outros depende muito mais do que Barthes chama de “fruição”, “prazer” (BARTHES, 1987), do que uma LC depende, pois esta foca na verticalidade, dando um destaque menor à narrativa em si, enquanto aquela não tem força no estilo, mas no enredo e na fluência do texto. Assim, uma LC não traz fluidez na leitura, mas pode trazer fruição de outra maneira, por meio de dedicação e imersão em suas fendas de sentidos profundos. O prazer está em penetrar essas fendas e se perder na profundidade discursiva e dela emergir transformado, repleto de questionamentos. Não há como fluir, porque se experiência em alta intensidade, ou seja, acontece a "projeção" do eu na "realidade" narrativa, mas há como fruir pelo mergulho nas profundezas desconhecidas. A fluência é algo deslizante, pertinente a uma LNC, enquanto que a experiência vertical requer altos e baixos, como numa LC. Claro que há estilos mais fluentes mesmo em uma LC, como é o caso da linguagem em “O Guarani”, de José de Alencar e “Os Miseráveis”, mas, se comparada a uma LNC, ainda não é tão fluente. Se a maneira de ler, segundo Barthes (1987), gera o prazer da leitura, a fruição, quando falamos de textos clássicos podemos dizer o contrário, que o prazer está em não fluir e não ler deslizando facilmente pelos sentidos, mas em cair nos abismos, tropeçar, nele sobreviver e dele emergir transformado por um “batismo de fogo” linguístico e filosófico. Sempre sinto prazer nisso, quando leio um clássico.

O sentido de clássico, assim, para as obras que podem sê-lo para uns e não para outros está diretamente relacionado à experiência de vida do leitor, burlando os parâmetros das obras clássicas aqui descritos, em apresentando força no TR. Podemos definir, nesse caso, clássico como grau de sintonia com determinada experiência de mundo particular ou grupal.

De qualquer forma, pode-se dizer que qualquer livro pode ser um clássico para alguém, enquanto uma LC sempre será um clássico para todos, sintonizada ou não com o leitor, exatamente pelas características descritas por Calvino e Araújo, e por trazer os questionamentos universais, com uma característica muito além de um enredo narrativo,

aquela que traz uma imobilidade compatível com um lado imutável, imóvel dos indivíduos: aquilo que faz do humano um humano.

Nas palavras de Einstein (1981): “O mistério da vida me causa a mais forte emoção. É o sentimento que suscita a beleza e a verdade, cria a arte e a ciência. Se alguém não conhece esta sensação ou não pode mais experimentar espanto ou surpresa, já é um morto-vivo e seus olhos se cegaram.” (EINSTEIN, 1981, p. 9). Assim, um mistério sempre oculto, sinto na leitura dos clássicos.

#### 4.2.2.1 Um Adendo: a Literatura Clássica Antiga

Fazendo um adendo, a literatura clássica antiga, principalmente a greco-romana, também a ofereci nas práticas de leitura na escola, por ser clássica em seu estilo, uma LC, e ser a base de toda a cultura ocidental atual e até dos escritores românticos, como aqui já foi mencionado. Vejo como importante esse contato com a “genealogia” da LC. E só pela beleza e harmonia, já a entendo como interessante de ser trabalhada na escola. Disse Proust sobre os livros clássicos:

Porque eles contêm todas as formas belas de linguagem abolidas que conservam a lembrança de usos ou de modos de sentir que não existem mais, marcas persistentes do passado ao qual nada do presente se parece e cuja passagem do tempo sobre elas não faz senão tornar-lhes mais belas as cores. (PROUST, 2003, p. 48).

Parto da literatura clássica greco-romana, antes de tudo, por ter feito parte da minha infância. Adorava assistir filmes da Grécia e de Roma antigas, principalmente pelas mitologias presentes; ainda, não perdia um capítulo da série infantil da TV “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”, com tantas histórias carregadas de mitologias antigas.

Não tardou e, na juventude, fui para a faculdade e formei-me em Licenciatura Latim Clássico/Língua Portuguesa. Apaixonei-me ainda mais pelo estudo da antiguidade clássica. Tive ainda algumas experiências com o Grego Moderno. Minha intenção era cursar o Grego antigo, mas, por indisponibilidade de horários, pelo menos para ter algum contato com a língua originária dos gregos, cursei durante um ano o grego moderno.

Também como leitora de clássicos, percebi o peso de importância do contato com os textos antigos para um mais amplo entendimento dos clássicos em geral. A magia que esses textos da antiguidade trazem é excepcional, e, como professora, gosto de compartilhar com

meus alunos, pelo menos, trechos das versões originais, principalmente com uma performance artística vinculada à leitura, já que esta é reestruturada na versão performática, sendo reentendida num novo contexto, em que a criatividade precisa se expandir na medida em que se “respeita” a ideia original do texto, expressa em outra forma de linguagem. Não poderia deixar de dividir com os meus alunos a beleza das obras antigas, mesmo porque os alunos manifestaram grande interesse por mitologias.

Assim, para mim, é impossível falar de qualquer literatura clássica sem que a mente faça um salto até a antiguidade, principalmente à greco-romana.

O que seria da cultura ocidental sem Platão, Sócrates, Homero, Vergílio, Ovídio? Seus conceitos e ideologias atravessam os tempos e permeiam toda a cultura ocidental. São a fonte dos padrões e estilos clássicos; das ideias; da filosofia, da política, das ações e do viver ocidental.

Ter uma "Ilíada", uma "Odisseia", uma "Eneida", um "Fastos" é ter os pilares da nossa cultura à frente dos olhos. Diante desses pilares clássicos, é como que se vencêssemos os paradigmas temporais e tornássemos senhores do tempo. Esse tempo aconteceu no passado, mas se estende, e nós fomos até lá, da mesma forma que ele avançou e nos alcançou.

O leitor de um clássico antigo é como um ateu diante de um altar religioso: pode até não crer em uma essência especial ali, mas age com um respeito inexplicável diante de algo que sente e não consegue definir e nem compreender. Assim é com a LC? Ela causa um estado, uma postura diferenciada no leitor, mesmo não a apreciando. Sua única austeridade diz: - Vença os meus obstáculos e me ame ou se esquiva e odeie-me, mas respeite-me! Essa austeridade só é digna das grandes obras.

O que justifica serem essas obras tão influentes até os dias de hoje?

Talvez, se é que há resposta possível, além de tudo que aqui já foi dito, seja, além do estilo da linguagem, o uso da Hipérbole, dando um papel modelo aos personagens, muitas vezes, “desumano” em sua grandeza, para indicar um ideal de humanidade que dali se faz emergir gigantesco, na “medida” dos sonhos, dos ideais. Os sonhos de sermos alguém além de nós mesmos, de “*experimentarmos o viver do outro*”, imaginário ou não, e nos imaginarmos transformados e capazes de ser um Eneias, buscando a superação de nossas fraquezas. Desejar implica alcançar? A mente é capaz de desejar o impossível? Olhando para a história da ficção científica, podemos dizer que há grande potência de se tornar real algo imaginado, almejado. Como o perfeito "Cavaleiro Inexistente" de Calvino (2015), a perfeição habita um mundo

invisível, para a qual só há espaço na mente e no desejo, longe do instinto biológico. Será que todos almejam a perfeição? E o que é a perfeição? Seria o acabado, o definitivo e estático? Seria uma herança do ideal da Grécia antiga imposta aos ocidentais pela tradição? Ser clássico implica um ideal ético/moral realmente apenas de uma classe dominante? Talvez não almejemos alcançar uma perfeição ética/moral, no entanto, quando lemos um clássico, exaltamo-nos ao “experimentar”, por um “devir” (SCHÉRER, 2009), as grandezas morais das personagens, assim como nos exaltamos diante das imperfeições de um anti-herói, por sua proximidade com a “realidade” humana comum, por sua capacidade de nos causar a sensação de superioridade, compaixão e “deslocamento” do belo. A arte, envolvendo a linguagem, traz o estado de “devir” no leitor que com ela se sintoniza, causando uma sensação de “experimentação”. Como se dá a sintonia de um leitor com uma arte? Como já disse, tem a ver com toda a sua experiência de vida e sociedade, o que implica também a sua educação para a sensibilidade artística, seja na família, na escola, ou em ambas. Por ela, o grau de experimentação será sentido quase à flor da pele.

Falando de literatura antiga como algo que não reproduz estaticamente o passado, mas o realimenta de “presentidade” (GALAVOTTI, 2006, p. 155-165), como também na visão de Calvino (2007), podemos dizer que buscamos inconscientemente o ideal de perfeição na busca de transformação pelo efeito estético do texto, mais do que pelo conteúdo dele. Os clássicos são lidos com os movimentos de leitura que o nosso olhar, presente e distante do contexto de produção dessas obras, delinea. Nesse espaço de tempo e movimento entre a produção dos textos antigos e o leitor moderno, está o movimento da leitura dos clássicos, a forma como o lemos e nele instauramos *olhares momentaneamente estáticos* de “presentidade”. (GALAVOTTI, 2006, p. 155-165). Portanto, o cuidado com equívocos de sentido deve ser maior na leitura dos clássicos.

Apesar disso, a hipérbole dos atos heroicos só destaca o que se quer exaltar pelo mito: o ideal dos atos puramente humanos e engrandecidos. Essa forma inversa de mostrar o que está atenuado pelo exagero (as fraquezas humanas) desperta o que está dentro do próprio leitor (o ideal de perfeição humana), como uma maneira de se aperfeiçoar na jornada de sua transformação. A Hipérbole é apenas um recurso estilístico corroborando o efeito arrebatador da arte, pela força de marcar a memória.. No sentir, a experiência se instala como vivida. Assim, a arte tem o efeito de instaurar a experiência no leitor, com toda a potência, e lançá-lo além dela.

Tomando um trecho da "Eneida" de Virgílio, sinto todo o efeito da arte no recurso de deslocamento do pequeno (particular) para o grande (universal), recurso também de que se serve Victor Hugo, em que se tem, por exemplo, a capacidade geradora feminina de um personagem representando toda a geração e seu valor, pela capacidade representativa de transpor imagens grandes para elementos pequenos: “Eis o que Eneias admira no escudo de Vulcano, presente de sua mãe, e sem conhecer os acontecimentos, deleita-se em ver-lhes a imagem, carregando nos ombros a glória e os destinos de seus netos.” (VIRGÍLIO, [19- -], p. 252). Pelo pequeno se ultrapassam as leis físicas tradicionais de espaço, para num estado “quântico” de colocar o imaterial e imenso “dentro” do material e limitado. Essa transposição de elementos simbólicos, e que não se ajustam na nossa racionalidade dos “tamanhos”, ajustam-se perfeitamente na esfera estética do jogo das imagens, nos levando a ver de outras maneiras. A subversão da lógica tradicional faz parte dos efeitos estéticos. Os Clássicos greco-romanos estão repletos desses recursos e, portanto, ativam intensamente a imaginação e a curiosidade, o que entendo como divertido e amplo para a leitura com adolescentes, se explorados pelo diálogo.

#### *4.2.2.2 A Literatura Clássica num Eixo de Historicidade, com Práticas Escritas e Artísticas*

Abre-se este subitem, com a importância do aspecto histórico na formação do indivíduo social na escola. Um alto nível de historicidade é presente em muitos, senão na maioria, dos mais famosos clássicos literários.

O ser humano é um ser social e estar inserido na história, ter consciência disso e ser participante ativo dela, transformando-a, é seguir pelo ponto de vista de Saviani e Duarte (2010). Segundo os autores, o sujeito não é apenas um fruto do meio e de um período histórico, mas também é parte construtora deles, caso contrário, seria impossível educá-lo, pois já estaria imutavelmente determinado pelo nascimento e pelo meio social.

Ler um livro clássico não é uma tarefa fácil. Parte-se da realidade de que foi elaborado num dado período histórico-cultural, num dado momento e lugar deste período, por um determinado padrão estético e de gênero, predominantemente o masculino, numa determinada classe social, de um modo geral, a elite. Mas um clássico pode ser atemporal e superar os padrões morais e estéticos da classe dominante e de um gênero, como aqui já foi descrito, tornando-se uma porta para o ato reflexivo e contestatório, principalmente se lido no eixo do

conhecimento histórico e cultural de forma crítica, aberta e livre. Os clássicos dizem por infinitas linhas dialógicas e incessantemente (CALVINO, 2007). Esse *dizer* pode ser lido e discutido, porque é forte, já que venceu o passar dos anos pelo estilo e por trazer questões fundamentais ao ser humano, independente de tempo, classe e cultura. É um dizer para todos, que não surge de uma voz individual discursiva, mas de uma voz coletiva.

Segundo Duarte e Saviani (2010), levando-se em conta toda a evolução histórica da acepção do termo “clássico” (de primeira ordem; cidadãos mais ricos; escritor, que escreve com correção de linguagem; paradigma, modelo, regra, exemplo próximo da perfeição), a escola se pauta nos modelos trazidos da classe dominante, baseados principalmente na última acepção do termo. “Vê-se, então, que “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno.” (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 430). Ainda, segundo esses autores, tradicional é o que se refere ao passado, enquanto clássico é o que perdura no tempo, que resiste a ele, e que se torna referência e está além de sua época, porque, além de elementos históricos e culturais, traz questões atômicas inerentes à própria identidade do sujeito autor, determinantes do ELP. Assim, a LC se constitui de elementos imutáveis e mutáveis no tempo.

Enfim, clássico é o “que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização” (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 430), sendo que “(...) permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.” (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 431).

Nas palavras desses autores, ao falarmos de literatura e seus aspectos genealógicos, podemos tomar-lhes o termo filosofia e substituí-lo por literatura clássica:

[...] cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo. Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação. (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 432)

Ao redor do que é ontológico, primordial, imutável no tempo, há elementos mutáveis que deixam marcas conscientes e inconscientes, passíveis de críticas e discussões: a história, a

cultura e a linguagem. Aspectos estes que permitem espaços em e entre si no ato de leitura, em que o possível criativo e prazeroso pode acontecer, segundo Barthes (1987), e como podemos observar na leitura de A “Muralha Da China”, de Kafka, em que há espaços entre as construções estáticas, os quais deixaram de dizer algo e, portanto, podem dizer tudo. São espaços vazios, silêncios (BÉJART, 1996), mas com ruídos, repletos de potência criadora.

As objeções humanas, que são produzidas historicamente, são permanentes e imutáveis, porque se sintonizam com o humano de todas as épocas, e portanto podem ser consideradas por uma metodologia estruturalista (Como a proposta por Saussure, no âmbito linguístico, e pelo antropólogo francês Lévi-Strauss, no âmbito social), no sentido de que se observa a existência de padrão, uma universalidade de características ontológicas e inconscientes que envolve todos os seres humanos dentro de grupos ou em sua totalidade (SALATIEL, 2008). Mas nem por isso é preciso, numa prática de leitura, limitar-se a um estudo no eixo de análise sincrônico, apenas com observações de padrões estruturais, como o arranjo de sintagmas e tropos; por que não observar também elementos mutáveis, isto é, observá-los diacronicamente, em se considerando o decorrer da história, da cultura e do tempo?

Quando se fala de ler um clássico pelo eixo histórico, portanto, fala-se também de um eixo diacrônico, reportando-nos a Bakhtin (2015), com seu conceito de dialogismo e polifonia, o que já, nesse âmbito, exige que se atente às diferenças, considerando-as nos diversos enunciados e tempos, a fim de se identificar o que é ontológico e permanente do que é exceção e mutável no tempo. Segundo o filósofo russo, há muitas vozes de textos num texto; há muitas vozes individuais e coletivas; há muitas histórias nas histórias. Podem tantas vozes convergir numa toalha de retalhos trançada por linhas lógicas, que não apenas se opõem necessariamente em si, mas se compõem e reescrevem trajetórias do passado e do presente.

No ato de ler uma LC, pode-se entrelaçar diálogos de aspectos estruturais do texto e de aspectos históricos e humanos, numa logicidade absoluta; numa cruz ora sincrônica e ora diacrônica de estruturas linguísticas, vozes e textos.

“Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe.” (CALVINO, 2007, p. 12). A cultura atual pode ler e entender uma cultura antiga, podendo, ainda, tirá-la da posição de status de elite. Pois, para ler um clássico com liberdade de pensamento e reflexão, é necessário vencer o foco num único ponto da existência e do discurso, em que está situada a produção da obra



(mas, para isso, precisa conhecê-la nesse ponto), e se deixar levar por entrelaçamentos que incorporam os fios tecidos do passado e do presente, numa composição integral e atemporal, no entanto, com o olhar marcado de "presentidade" (GALAVOTTI, 2006, p. 155-165). Porém, a "presentidade" (GALAVOTTI, 2006, p. 155-165) também deve ser superada, para que não se deturpe sentidos da obra com sentidos modernos. Assim, o leitor se coloca num estado de tensão entre passado e presente. “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).” (CALVINO, 2007, p. 11). Ler, sem se ater a um ponto temporal e moral; ler com liberdade, ora sincrônica, ora diacronicamente...: “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível.” (CALVINO, 2007, p. 15). Para tanto, as "agulhas de tricô" dessa "toalha de retalhos" só podem ser duas: a *reflexão* e a *liberdade* de pensamento, costuradas pela linha infinita do eixo histórico, transpondo cada ponto imóvel do tempo a caminho de uma nova construção.

Caminhando também por ideias de Vigotski (2001), é notável a força do social na formação do ser humano. No meio escolar, a efetivação das atividades de Língua Portuguesa pode estar diretamente ligada às práticas sociais, sendo que uma destas, que carrega em si uma forte potência criativa e, portanto, transformadora do meio, é a prática artística vinculada à leitura, principalmente dos clássicos, e à escrita a partir deles. A leitura possui a força de potencializar vivências que não foram concretamente vividas pelos leitores, as quais, por meio da escrita e da arte, criam aspectos de realidade transformadora e de contextualização histórica, ao serem vivenciadas ativamente e compartilhadas com outros na expressão cultural. A escrita entra como força motriz no processo de criação, recriação e organização das ideias, a fim de se transformar em um instrumento de realização e prazer, além de ser, por natureza, o próprio reflexo do sujeito escritor. Por isso, o trabalho de Língua Portuguesa, vinculado à arte e enriquecido num eixo de historicidade, como proposto por Duarte e Saviani (2010), permite ao sujeito ter noções de seu papel construtor e transformador da e na história e de sua responsabilidade por um mundo melhor ou pior. A história está presente até no tema de uma palavra, quando se fala em seu sentido de raiz. Uma obra literária é uma “toalha” de vozes históricas; tirar dela essas fontes e trabalhá-las, no dia a dia, pelo professor de Língua Portuguesa só tem a enriquecer o processo compreensivo e criativo do texto. É importante salientar que o trabalho de práticas artísticas na efetivação da leitura não é uma proposta pelo

viés ideológico de Duarte e Saviani. A minha proposta de prática artística vem embasada nas ideias de Chekhov, Freire e Vigostki. Segundo Chekhov (2015), falando do ator (não se intenta aqui que o adolescente seja um ator, mas que brinque de ser), “[...] não é missão real, seu jubiloso instinto, transmitir ao telespectador, como uma espécie de revelação, suas impressões muito pessoais de coisas tal como ele as vê e sente?” (CHEKHOV, 2015. p. 3).

E falando da necessidade de uma metodologia diferenciada de ensino, diz Freire (2003) que o educador deve escapar do método tradicional de ensino, visando uma educação crítica e libertadora; “O psicólogo russo Vigotski enfatizou que a arte dramática e a imaginação em geral sempre se baseiam nas experiências de vida da pessoa.” (VERDIER, 2009, p. 6). Vejo aí uma forma de liberdade para que o adolescente construa de si, por si, e para si, as suas verdades.

Tornará a leitura, nesse processo escolar vinculado à estética e à história, mais interessante e atraente? A escrita, uma consequência quase natural para a organização, efetivação do pensamento, criação e recriação? A prática artística tira a atenção do peso gramatical das normas linguísticas, amenizando e tornando a aprendizagem mais interessante? Com certeza, sim, pelas experiências que observei em sala de aula.

Como é notável, estar diante de um clássico é sempre um desafio, mas “[...] ler os clássicos é bem melhor do que não ler os clássicos”. (CALVINO, 2007, p. 16). Num primeiro momento, depara-se com um pedaço do tempo aparentemente congelado em forma de texto. Olhar para esse pedaço do tempo, mergulhar nele, sentir seu movimento, e vencê-lo em toda a sua “estaticidade” dá asas à imaginação e à reflexão. Os clássicos sempre trazem temas e assuntos atemporais. Suas marcas de cultura, estilo e tempo podem ser reguladas e transformadas pela cultura popular da escola onde estão sendo lidos. A compreensão e a criatividade são transformadoras e recriadoras. Quando há uma consciência dos aspectos históricos no caminhar dos tempos, essa leitura se torna mais flexível, mais abrangente e mais reveladora, o que permite a atitude reflexiva, contextualizadora, associativa, comparativa e renovadora. Identificar as marcas temporais, e ultrapassá-las, é ganhar a liberdade atemporal e ideológica de pensar. Claro que isso supõe a construção de uma postura crítica e política, já que ideias novas criam o desejo da subversão, da renovação, da atitude e da busca de ideias e de novos instrumentos para efetivar o novo.

Como entender uma cultura sem conhecer o momento histórico em que está inserida, e os sentidos de um texto, em seu contexto de origem? Antes de fazer uma leitura de clássicos

ou de quaisquer tipos de textos com o enriquecimento da reflexão, é necessário pontuar o ideal de elite, se houver, ou o de não elite. Só conversando sobre a ideologia do texto, pode-se ter a liberdade de aceitá-la, ou não. O leitor deve ter o discernimento e o direito democrático de escolher. O professor deve mostrar ao leitor a existência da intenção da elite na formação do senso comum, que deve ser discutida, aderida ou rebatida pela leitura crítica a partir do conhecimento histórico. A literatura clássica, portanto, com sua riqueza de marcas ontológicas, históricas, políticas e culturais, também pode ser um caminho para, nas palavras de Gramsci, a 'criação de um novo senso comum' e a 'elevação cultural das massas' (MOCHKOVITCH, 1992, p. 37), em se superando o nível do senso comum, que é o nível das classes dominadas, segundo Mochkovitch (1992).

A literatura clássica deve ser “deselitizada”, ou seja, só por ter sido escrita ou financiada por uma maioria da elite, não deve ser restrita a ela. Da mesma forma que um livro popular não deve se restringir somente ao povo. Por que não oferecer a liberdade de conhecer leituras diversas e de escolha? Só é possível escolher diante da diversidade. Não nos restringindo apenas ao corpo do texto, podemos retomar as palavras de Oliveira e Souza (2011): “As pesquisas sobre leitura e formação de leitor chegaram à mesma conclusão que os nutricionistas sobre a formação de bons hábitos alimentares na infância: para nutrir o espírito, o cardápio de textos deve ser variado.” (OLIVEIRA; SOUZA, 2011, p. 76). Discernir é o ponto para se poder “deselitizar”. Ter o direito de conhecer e de escolher diferentes padrões estéticos, ideologias e culturas é a democracia atuante. Só há democracia, quando se oferecem escolhas. Determinar uma literatura como pertencente à elite é tirar-lhe o direito de acesso ao leitor popular; é elitizá-la ainda mais. Ser produzida pela elite não quer, necessariamente, que ela seja apenas da elite. Diante de um texto com padrões estéticos e morais elitizados, por que não os colocar em discussão pela classe popular? Ler com postura crítica é a questão. Ninguém se elitizará moralmente, ao ler os clássicos, se, diante deles, mantiver uma postura crítica. Quando se fala da realidade escolar como meio reprodutor da cultura de elite,

Gramsci não nega a função reprodutora da escola. Mas seu pensamento tem um compromisso com a transformação da sociedade, e ele procura encarar a escola como uma instituição que, é certo, produz o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, pode trazer um certo esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas. (MOCHKOVITCH, 1992, p. 8).

Podemos substituir o termo esclarecimento, utilizado por Gramsci, por percepção. A partir do momento em que o aluno é levado a perceber essa função elitista da cultura escolar

diante de um clássico, adquire uma postura crítica e reformadora. Sem enxergar e conhecer uma fonte ideológica, é impossível reconhecê-la e superá-la. Para tanto, é preciso vencer o obstáculo das dificuldades linguísticas, culturais e históricas. E só há uma forma para isso: o conhecimento contemporâneo, histórico, e a paciência de ler sem pressa. Ler rapidamente um clássico é o mesmo que não ler; é deslizar por sua camada mais superficial. Seus sentidos mais profundos dependem do conhecimento histórico, e a história, muitas vezes, já se inicia no conhecimento das origens, dos sentidos primeiros, das raízes, prefixos e sufixos das palavras, em seus momentos arbitrários, antes de variarem nos novos enunciados, pois que, mesmo variando, muitas vezes, ou sempre, mantém o traço inicial de sentido. Cada sentido tem uma importância enorme na composição maior do texto. A realidade contemporânea não tem mais paciência. Tudo exige eficácia temporal conforme os moldes capitalistas de produção. Não é à toa que se ouve tanto: “tempo é dinheiro”. A educação escolar hoje também acompanha o processo industrial capitalista da elite, não se preocupando em trazer os sentidos dos significantes às claras, porque isso exige tempo e postura crítica, o que faz com que traços de sentido, históricos e ontológicos, passem despercebidos, na leitura das obras. O ler de hoje é rápido e fácil, e perder tempo com a historicidade que envolve os textos é impensável. Não é necessário ler profundamente, mas produzir resultados; não é importante a qualidade, mas a quantidade. Quanto mais rapidamente se devora um livro, mais rapidamente o comércio lucra com os novos que também atendem ao imediatismo consumista, na maioria das vezes. Para que perder dinheiro com uma literatura difícil, demorada? Na realidade atual capitalista, a dificuldade diante dos clássicos também gera polêmica na questão das adaptações de obras para leitores modernos jovens, como vemos nas palavras de Oliveira: “por um lado acusadas de atenderem a uma ‘preguiça moderna’ de se enfrentar o texto em sua versão original, por outro, defendidas como elo entre leitor e texto separados por cultura, linguagem e tempo.” (OLIVEIRA; SOUZA, 2011, p. 76). Sem falar na política do dó, em que se tem pena de colocar o aluno num esforço maior diante de uma literatura mais densa, ou, simplesmente, em que se subestima a sua capacidade diante dela. Já tive essa política pedagógica no passado.

O poder capitalista, com sua fé de mercado, reza o 'capital nosso de cada dia', tornando-se, muitas vezes, mais importante do que o próprio ser humano. De sua concretude formal à hipótese e desmaterialização, através, segundo Agamben (2015), do slogan dominador, instalou-se um ideal mais importante do que o próprio homem, ideal que é assimilado pela esperança de muita gente e elevado a fim e não a meio. E a causa nem é o capitalismo em si, porque o sistema político é apenas um produto do Homem, o espelho das fraquezas humanas, no qual estas podem se duplicar em força, sendo a real causa. Essa Esperança então acredita em dois objetivos finais para a sua trajetória: a riqueza e o poder. O meio para se chegar a isso pouco importa. O homem começa a definir enquanto experiência e humanidade para se virtualizar. O caráter perde a vez, porque não dá crédito capitalista, enquanto este cria símbolos de valor e de poder. O slogan se instala confortavelmente nos leitores incautos. Não seria uma personificação de Belzebu, como no canto de Gil Vicente<sup>25</sup>?... Aquilo que Todo Mundo quer?... (LAZO, 2017, p. 577).

Nesse espaço de desumanização e aniquilação de um ideal imaterial, a leitura de um clássico parece sem importância, porque o humano é uma prioridade nessas leituras. Assim, a literatura clássica até pode ser vista como uma “arma” contra a ideologia capitalista de desumanização em prol do mercado, pois que é uma forma de resgate da humanidade e da atitude reflexiva e crítica.

Enfim, trabalhar a leitura de um clássico por um eixo histórico, como proposto por Duarte e Saviani (2010), enriquece o ato de ler, ampliando a sua compreensão e tornando-a mais passível de uma leitura crítica e democrática, quando bem orientada pelo professor de Língua Portuguesa, que, para tanto, deve estar preocupado com a qualidade e a questão histórica e não com o tempo de leitura e a quantidade de livros a serem lidos. Para tanto, o professor não precisa deixar de atentar em aspectos também sincrônicos, como a gramática e os tropos de linguagem, presentes no texto. Os clássicos trazem muito teor ontológico e histórico, pois tiveram seus textos elaborados numa época em que o conhecimento e os sentidos de uma palavra, de uma construção linguística e estética eram muito valorizados na produção do texto, com retomadas constantes de discursos de inúmeras outras obras ancestrais, com valorização da intertextualidade, do conhecimento cultural e histórico de época, ou épocas.

Servir-se ainda da escrita como efetivação da compreensão, interpretação, reflexão, criação e recriação dos textos lidos, afirmando a atuação da própria identidade e participação do aluno escritor no processo de apropriação e criação do conhecimento, reforça e amplia os pontos trabalhados a partir da leitura. Essas práticas, se em contato com atividades artísticas

<sup>25</sup>VICENTE, G. **Auto da Lusitânia.** Disponível em: <[http://ww3.fl.ul.pt/centros\\_invst/teatro/pagina/Publicacoes/Pecas/Textos\\_GV/lusitania.pdf](http://ww3.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/Publicacoes/Pecas/Textos_GV/lusitania.pdf)> Acesso em: 21 out. 2015.

criativas, podem potencializar a leitura, a assimilação do conhecimento, a alteridade e a postura transformadora e atuante no aluno adolescente leitor, levando o conhecimento e suas reflexões e questionamentos a outros de forma mais prática, sensível e popular.

Ler um clássico deve ainda passar pelo prazer sobre todas as dificuldades aqui já apresentadas, no qual, pela alteridade, o leitor experiência o viver de outros. Isso é reforçado pelas palavras da autora Machado (2002), que diz que a leitura deve ser uma atitude prazerosa, cativante, nunca impositiva; que é “um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano.” (MACHADO, 2002). E quando se fala de práticas artísticas e literatura, automaticamente se fala também de prazer da estética, remetendo-nos ao conceito de prazer estético da leitura por Barthes (1987): “O prazer do texto é isto: o valor passado ao grau suntuoso de significante”. (BARTHES, 1987, p. 85). Segundo o autor, há espaços na leitura, em que acontecem a morte da língua e o prazer. Nesses espaços, a possibilidade acontece, e aí se pode dizer, há lugar para explorar a criatividade com a visão contemporânea e histórica, numa leitura em que o prazer pode ultrapassar as dificuldades. E, como professora, encontrei uma forma mais prazerosa de ler com os adolescentes na escola, que foi pelo diálogo e pela despreocupação temporal e avaliativa, e, pelo prazer em nível estético, nas práticas com métrica de poesia e práticas rítmicas com o corpo e objetos, como, por exemplo: nos ensaios com poemas de “Romanceiro da Inconfidência” de Cecília Meireles. Os poemas da obra são métricos, no estilo da velha métrica, por exemplo, com muitos versos em redondilha maior (heptassílabos) e em redondilha menor (pentassílabos). Na lousa, havíamos separado as sílabas poéticas com traços e identificado as tônicas, identificando o tipo de poesia. Então, combinamos de separar as sílabas poéticas e marcar as tônicas com combinações de sons vocais, estalos de dedo e de batidas de mãos no corpo, acompanhando o ritmo dos poemas. Lemos vários deles, como “Fala à antiga Vila Rica”, “De Joaquim Silvério”, De Cláudio Manuel da Costa”, “Do diamante extraviado”, entre outros. Para o trabalho rítmico, escolhemos um poema por turma. Com o poema “Metamorfoses” de Ovídio, os adolescentes, em grupos, montaram os ritmos utilizando sons de palmas e batidas no corpo, de batidas de objetos diferentes nas carteiras, e com um caxixi (chocalho). Auxiliei atentando para a ausência de métrica na tradução, que dificultava o trabalho rítmico, mas, que no caso desse poema, não impossibilitou. Os adolescentes, então, utilizaram ritmos de músicas conhecidas da mídia para encaixar o poema.

## CAPÍTULO 5: SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO SUBJETIVO

### 5.1 Arte, Estilo E Processo Dialógico: Aportes Para A Leitura

Aqui, as reflexões sobre arte embasarei na perspectiva de Vigotski ([1999?]), em que a arte e a educação são constitutivas da totalidade das relações humanas, partindo de sua história e materialidade, em que o pensamento se apropria de dimensões estéticas da realidade, porém vai muito além da simples reprodução dela pela mimese (ARISTÓTELES, 1987), apresentando a ideia de catarse como um processo de descarga de energia nervosa que é transmutada, transformando os sentimentos pela tensão entre a emoção lírica, gerada pelo trabalho formal, por exemplo, de versos, e a emoção do mundo material, dualidade que, pela força de oposição, acarreta a potência sensível e a "*invisibilidade*" do conteúdo pela forma (VIGOTSKI, [1999?], p. 270-271); "*invisibilidade*" a que me oponho e reitero o contrário: o "ofuscamento" da forma pela intensidade do sentir no momento do êxtase, como já descrevi anteriormente. Para Vigotski, diferentemente do filósofo grego, a catarse não se restringe a uma liberação de energia, a um mero alívio de cargas emocionais reprimidas, pois vai ao encontro da afetação social e regulação por ela, pelo efeito que gera. O efeito não depende só da materialidade do texto, como no Formalismo Russo. Por exemplo, a aluna Isadora, ao me dizer que escreve poemas para aliviar seu coração e seus pensamentos, também expressa a preocupação constante com o entendimento que o público fará de seus poemas: "Professora, será que esse título passa o sentido do que minhas palavras querem dizer, porque como irão entender o que sinto?" A sua preocupação em regular as palavras para uma resposta do público fica evidente, deixando claro que o "alívio" das emoções vai de encontro à regulação social. No entanto, considerarei também a ideia de Platão (1991), do inatismo, permitindo-me oscilar entre essas duas ideias contrárias do trabalho da imaginação, considerando ambas possíveis, complementares, e não excludentes, seguindo a leitura dessa possibilidade mencionada em "Seis propostas para o próximo milênio", por Calvino (2000), referente ao ponto de vista platônico, respectivamente: "A menos que se separe o domínio do conhecimento em dois, deixando à ciência o mundo externo e isolando o conhecimento imaginativo na interioridade individual." (CALVINO, 2000, 103-104). Opto por "imaginar", assim, que a imaginação pode possuir conhecimentos de um mundo já "pronto" (por exemplo,

na criação de um objeto ou algo que não existia no concreto, como a rede de internet), preexistente, que são somados aos elementos apreendidos do mundo concreto, cuja união é criadora do mundo a partir de “lâminas” formais que se permitem ser *talhadas, deformadas, expandidas e reconfiguradas* em “[...] formas mudadas”. (OVÍDIO, in\_NOVAK; NERI (Orgs.), 2003, I, 1-4). Discordo de Platão, porém, que tais ideias preexistentes não tenham alguma relação com o real, já que este é um simulacro daquelas, ou seja, já há aí uma relação de existência estabelecida, porque é a partir do meio físico, social e cultural, que as necessidades e anseios surgem e alimentam as ideias, sejam totalmente inovadoras ou baseadas em algo já existente. Não se pode imaginar uma cor que não exista, sendo que há um limite para as ideias, que esbarra no mundo concreto. A imaginação potencializa a capacidade cognitiva, intelectual, do fazer artístico e científico, do fazer cotidiano, que oscila entre imitação e criação, desde a reprodução à invenção do novo. Assim, o que parecia uma contradição transforma-se em uma condição ambígua de reprodução e construção do que chamamos de real e ideal, ponto de vista abraçado por este trabalho.

A forma do adolescente lidar com a representação a partir da leitura dos clássicos fortalece-lhe a sua compreensão (apenas se houver tempo suficiente e o auxílio do professor), já que além do entendimento do texto, o adolescente necessita olhar atenta e intencionalmente para aspectos mais sutis, como as emoções, sensações e intenções estéticas e ideológicas dos personagens, e então encontrar maneiras de linguagem para equivaler sentidos. Isso, porém, pela minha experiência docente, só aconteceu quando eu os levava a observar esses aspectos. Na impulsividade adolescente, a subjetividade do texto não é percebida sem que o professor a exponha.

Não falando de atores, mas de alunos, e partindo da visão de Chekhov (2015), no trabalho de representar há um constante trabalho mental e sensível, que envolve uma consciência muito íntima, desvendadora e geradora de funções criativas. Mesmo não sendo artistas, percebi em meus alunos o que chamamos de “vocação”, ou “dom”, para a representação, sendo que cheguei a observar em alguns o êxtase do momento artístico. Esse êxtase é um elemento característico da leitura como experiência (LARROSA, [19 - -]). Assim, em alguns alunos, já é perceptível a sensibilidade artística à flor da pele, cujo despertar e desenvolvimento o trabalho com a arte possibilita.

Partindo desses embasamentos teóricos, e de que, ao se falar de literatura, fala-se também de arte, a arte da linguagem escrita, é interessante ver o trabalho de leitura não como



uma apropriação do código linguístico em si, mas como uma abertura para o ler do mundo a partir dos sentidos em sua totalidade, o que ultrapassa o campo dos códigos. A percepção da arte deve fazer parte da totalidade da vida, não devendo ser, portanto, indiferente aos estudos de disciplinas como a Língua Portuguesa, por exemplo. Educar, para possibilitar a percepção da arte faz, parte do ler e do viver. Atenção à estética da linguagem, aos seus efeitos e intenções, tudo isso faz parte do ler, ativando sentidos diversos, tanto físicos como psíquicos. Na escola, quando se fala de atenção, fala-se de gramática com o pressuposto de valor, isto é, um certo ou errado, ou um melhor (superior) e um pior (inferior), como é de praxe no ensino tradicional, deixando de lado aspectos do estilo, que muitas vezes subvertem as normas da língua, sem cair necessariamente no erro. A ideia é dar atenção também às estéticas existentes e seu papel, não restringindo a literatura a um mero conjunto de regras linguísticas de comunicação, e, quando trabalhada a questão no âmbito dos livros, levar em conta a historicidade com suas ideias e intenções, sem a valorização de um estilo e gênero em detrimento de outros, mostrando que ao gênero é atrelada uma função social, e que há possibilidades de liberdade dentro do padrão linguístico. As liberdades geram as diferenças, que passam a ser identificadoras e potencializadoras dentro dos padrões, o que exclui a noção de valor, já que é impossível dizer que um gênero e um estilo são melhores do que o outro no rol literário. Educar, para atentar nos aspectos artísticos de uma obra literária, é permitir que cada sujeito, em seu processo de evolução escolar, desperte ou encontre em si, com respeito ao seu nível cognitivo, a sintonia das relações humanas com o mundo, que ultrapassam o campo dos códigos linguísticos materiais para chegar a um efeito único, universal, produzido por seus arranjos, em que as heterogeneidades da linguagem não afetam a homogeneidade do efeito que chamamos de sentido artístico. Pelas diferenças, que a arte impõe ao código, chegam-se à igualdade e à universalidade que tão claramente despontam nas obras clássicas, e que chamamos de arte: o que faz do humano um humano, a sua essência.

A relação do aluno com a arte, a partir de um texto, está no direito dele de poder ver, pelo menos um pouco, do trabalho estético, percebê-lo, com ele travar relações dialógicas particulares e universais, senti-lo e sintonizar-se com ele, ou não, atribuindo, relacionando e transferindo sentidos, tanto do TR como do TA, “lugar” (não se pode falar em lugar no TA, mas não há um termo adequado para tal), esse, dos efeitos da arte. O educar para sensibilizar, permitindo ver e sentir a arte nas obras clássicas, é dar ao aluno o direito de enxergar, de conhecer essa relação estética de mundo, e de apreciá-la ou não, sem lhe impossibilitar a

atenção em outras formas estéticas diferentes, como a moderna etc., para que desenvolva os sentidos por e para elas.

A liberdade é fundamental nessa relação de ser e sentir. O professor não dirá o que é, ou o que não é, mas levará o aluno a buscar o sentido que o texto "quer" transmitir e os sentidos que dele, como leitor, pode depreender, atentando ainda para a sensibilidade do texto além da sua estrutura gramatical. Mostrar o clássico não como uma imposição ideal, vinculado a uma determinada realidade e classe social, mas como mais uma forma de linguagem universal, de busca da perfeição artística e humana inalcançada até hoje, é um caminho inicial para a leitura dos clássicos na formação do leitor; é levar o olhar do leitor às plurais intencionalidades linguísticas, ideológicas, artísticas e humanas. Tenho buscado trabalhar assim a leitura, mas ainda com dificuldades de sair da padronização em que fui educada. Os alunos manifestam mais facilidade de ler por uma nova proposta do que eu, como professora, de mudar a didática e a metodologia. Portanto, continuo num processo árduo de minha reconstrução enquanto professora, que obviamente nunca terminará.

Notar a importância do que dá eternidade a um clássico é o ponto seguinte a ser explorado. É aí o ponto em que se deve insistir. Sua eternidade, como aqui já foi discutido, não é uma condição valorativa, isto é, não está em ser melhor, está no fato de combinar aspectos humanos universais; na profundidade vertical da leitura, com grande potência artística (no TA), e em, normalmente, por abranger, de forma ampla e com detalhes, os campos filosóficos, políticos e históricos e por reverberar o humano de todos nós.. Por ser eterno, sobrepujando os aspectos do nível narrativo, como poderia não agradar aos adolescentes de todas as gerações? Como não teria nada a ver com a realidade contemporânea? A arte não tem tempo, assim como os elementos humanos.

Prosa ou poema, os clássicos, de uma forma ou de outra, "emanam" forte potência cognitiva. O efeito de um trabalho artístico num texto é a sua potência, em diferentes graus, colaborando para que a obra se torne eterna, universal, um clássico, como podemos entender, em "Arte Poética", a respeito da universalidade: "[...] a poesia é algo mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular". (ARISTÓTELES, 1987, v. II, p. 209). Discordo de Aristóteles, porém, no sentido de valor atribuído à poesia em detrimento ao valor da história, concordando apenas no tocante à característica da universalidade da arte.

Também, segundo o filósofo grego, pela imitação da ação acontece a configuração do Mito (ARISTÓTELES, 1987, v. II, p. 205), e, numa prática artística escolar, portanto, a partir de um texto, podemos dizer que o esforço da imitação da fábula exige a reflexão dos elementos representativos (não de sua “substância”, ou efeitos subjetivos mais sutis, por não se tratarem os alunos de artistas) a partir de seus traços semânticos, principalmente quando os elementos cênicos precisam ser improvisados, moldando a fábula em nova forma (de linguagem) e mantendo o seu *espírito identificador* (o que é difícil até com o auxílio do professor), quando somada à dedução e à criação individual e social, com o auxílio do professor, sobrepujando a mera imitação pela mimese aristotélica.

Trabalhar com a *imitação* da literatura, moderada pela linguagem escrita, teatral etc., permite que o leitor leia por todos os seus sentidos, desenvolvendo-se em sua complexidade (MORIN, 2002), cada um no seu tempo e do seu modo, já que se trabalham os níveis físicos e cognitivos em consonância. No processo de imitar e superar a imitação, a partir da leitura (CHEKHOV, 2015), há pontos importantes de “toque”, externos e internos, a serem considerados:

- a) a percepção dos níveis de sentido do texto;
- b) a equivalência na transferência de signos e sentidos de uma linguagem a outra;
- c) a recriação sem deturpação de sentido;
- d) a maneira como se dará a interpretação;
- e) a associação de linguagens para representar, como, por exemplo, as expressões faciais e gestuais, que representarão emoções e sentidos captados do texto;
- f) a adequação dos materiais cênicos para o que se quer mostrar;
- g) a maneira como o adolescente se coloca no papel que interpreta: leva a sério, incorpora o personagem, brinca, fica inseguro? Ele é mais ele, ou a personagem, independentemente de não ser um ator?
- h) como o personagem toca o adolescente;
- i) como a sua atuação repercute nos interlocutores?
- j) quanto há de empenho para ser “idêntico” ao personagem? Há intenção disso?
- k) o que é atentado pelo adolescente e o que passa despercebido por ele, tanto no nível narrativo como no mais subjetivo.

Dar conta desses itens todos é uma forma de leitura abrangente, e a maneira como o adolescente se comporta, valorizando a atuação artística, dedicando-se a ela, exige trabalhar a leitura em aspectos de complexidade. O que não é nada fácil, porque a própria demanda burocrática escolar nos limita, enquanto professores, a tempos curtos para os conteúdos desenvolvidos.

Portanto a prática artística (performance artística) é uma potencialização da leitura ao trabalhar nos níveis complexos de Morin (2002).

[...] o verdadeiro estado criativo de um ator-artista é governado por um triplo funcionamento de sua consciência: o eu superior inspira sua atuação e sucede-lhe sentimentos genuinamente criativos; o eu inferior serve como uma força restritiva gerada pelo senso comum: a “alma” ilusória da personagem torna-se o ponto focal dos impulsos criativos do eu superior. (CHEKHOV, 2015, p. 116).

## 5.2 Das Observações com as Práticas de Leitura

Sobre o que já foi discorrido neste trabalho, entende-se que o espaço subjetivo de formação do leitor implica uma leitura muito além do livro, a qual representa, interpreta, associa, articula, recria e cria conhecimentos e conceitos decorrentes de sua história social desde o nascimento e, talvez, de antes. Como já descrito, foi das experiências de práticas de leitura, levando-se em consideração todo o histórico de estímulos e desenvolvimento do hábito da atenção dos adolescentes desde a infância, que identifiquei três tipos de leitores: “o que ama”, “o que odeia ler” e “o indiferente”.

Apresento, agora, uma reflexão sobre a subjetividade que envolve o espaço entre o ler, o escrever e o fazer arte.

Daí partiram as minhas observações e elaborações teóricas.

Nessa teia dialógica, a educação pela arte e a busca pelo ideal humano de ser feliz tornam-se fatores fundamentais, visto que só se chega a experimentar esses dois fatores pelo árduo trabalho da leitura vertical, aquela em que se imerge e não se desliza suavemente, e em que o prazer não se fundamenta apenas na fruição, nos mitos, nas ações e no enredo. Como descrevi, entendo que a força dos clássicos está na potência de sua verticalidade e não na horizontalidade, isto é, no processo de sobrepujar o nível narrativo pelo eixo de transporte, a PER, e que “liga” o *estado temporal*, impermanente, o TR, a um *estado atemporal*,

permanente, o TA. É o eixo de atuação da *consciência individual*, no processo plural dialógico.

É objetivo das minhas práticas de leitura, que o aluno, aos poucos, consiga acessar o nível mais profundo do processo de ler, que é o TA e que caminhe no sentido de desenvolver a “consciência literária” (O’SULLIVAN et al., 2015).

Diferente do que aconteceu nas práticas de leitura individuais, em que obtive raros sucessos na leitura de romances (na leitura de poesias, obtive vários sucessos), nas práticas de leitura coletivas, associando-se a afetividade do momento descontraído, a atenção, a empatia e os diálogos, obtive muitos êxitos. Foi notável que, mesmo não obtendo o sucesso que gostaria (cem por cento de alunos participando), na adesão do interesse pelas práticas de leitura coletiva de clássicos, houve um progresso, ora mais lento, ora mais rápido, na captura da atenção de alguns alunos para a prática de ler coletiva. O relato a seguir demonstra como os alunos consideraram as práticas de leitura coletiva:

*MOMENTO J: 8ªA, TE.* Dezoito alunos responderam, por escrito, um questionário não obrigatório, sobre a leitura coletiva de “Os Miseráveis”, sendo que os dados foram os seguintes, demonstrados na **Amostra 7**:

- a) gostam da leitura: quinze alunos (15);
- b) não gostam da leitura: uma aluna (1);
- c) gostam razoavelmente da leitura: dois alunos (2);
- d) gostam da forma das aulas de leitura: quatorze (14);
- e) não gostam da forma das aulas de leitura: zero (0);
- f) gostam razoavelmente da forma das aulas de leitura: cinco alunos (5);
- e) aparece, como argumento espontâneo na escrita, a desaprovação do ambiente de leitura como um fator de desagrado nas práticas, mas sem especificação do qual: dois (2).

Os alunos que não gostavam da leitura, ou que apreciavam um pouco, alegaram não entender a história, que era confusa, e reclamaram das pausas, para a busca de palavras no dicionário. Dos cinco (5) alunos que gostavam razoavelmente das aulas de leitura, um (1) deles não escreveu o que o desagradava; um (1) reclamou das conversas dos alunos durante a prática e do horário das aulas, mas não especificou se o horário da manhã ou da tarde; (2) dois

reclamaram de um dos ambientes físicos, onde aconteciam leituras, sendo que um deles argumentou ser o local muito quente, porém não o especificou. Dos cinco (5), dois (2) reclamaram da indisciplina dos colegas durante as práticas. Como vemos na escrita desses alunos: “Estou gostando mais ou menos, porque não acho legal onde as aulas de leitura estão se realizando, acho que o ambiente não é bom, é mais por causa do calor, que tira muito a atenção dos alunos.”; “Mais ou menos, não gosto muito do lugar da leitura.”; “Estou gostando mais ou menos porque na hora da leitura tem muitas conversas e brincadeiras nas horas inapropriadas.”; “Na verdade, não muito, porque os que não querem saber de nada na vida não colaboram e acabam tirando a atenção da sala inteira, isso, por fim, prejudica o aprendizado, o que me incomoda demais. Mas fora isso está tudo certo.”

Os saraus de leitura voluntária e livre (realizados em fileiras ou em roda, na sala de aula, ou em roda no gramado do campo da escola) tiveram muita força na criação do hábito de ler poesias, na prática individual e coletiva, e fortaleceram o desenvolvimento de práticas artísticas voluntárias, como a escrita de poemas de autoria pessoal, letras de música e canto. Os saraus davam força ao hábito de leitura e à participação artística e social de ler, mas não eram aproveitados, pelos participantes, tal como objetivei, como momento de mais reflexões e diálogos. Os adolescentes focavam na participação em nível de “*estar ali*”, chamar a atenção, mas não prestavam a atenção no colega que lia e nem no sentido dos textos; ninguém perguntava ou discutia algo lido; quando os questionava, não sabiam dizer nada do que haviam ouvido, porque não prestaram a atenção. Estar ali por estar me incomodou. Alguns fatores contribuíram para essa falta de atenção: tom baixo de voz dos leitores; ausência de olhar do leitor para o público durante a leitura; preocupação apenas em se expor socialmente; falta de carisma e interpretação do leitor; distração com conversas paralelas; preocupação em escrever ou encontrar um poema para ser lindo naquele momento; preocupação em resolver assuntos pessoais e sentimentais no momento; rixas; postura do leitor (normalmente sentado com o rosto baixo). Mesmo com um estagiário do Projeto *PIBID* da Unesp, que apresentava um excelente tom de voz, recitava, interpretava e conversava com a turma, pelos gestos, interpretação e carisma, houve alunos que não mantiveram a atenção na prática, mas a maioria ficou atenta. O estagiário se servia de Rap para improvisar letras com temas atraentes aos adolescentes, mas a atenção da turma não era de cem por cento e percebemos que, a partir do momento em que os saraus se tornaram rotina (todas as sextas-feiras), a desatenção cresceu

quase na mesma medida que a vontade de participação. Outro fator de desatenção eram as regras de participação, como: ouvir enquanto o outro lê ou recita, esperar a vez etc. Mesmo a desatenção tendo crescido, os adolescentes pediam para que os saraus fossem frequentes e a participação era intensa. Inclusive, alunos de outros professores, e em horários de outras disciplinas, passaram a se apresentar nos saraus. Ensaaiavam músicas e poesias durante a semana para se apresentarem. Era mais comum a atenção nas músicas que os adolescentes cantavam de cor. Quanto aos momentos de diálogos sobre as leituras, músicas e recitações, eram escassos. Os momentos mais dialogados eram aqueles em que alguns alunos tomavam exemplos de suas experiências de vida para aconselhar os colegas, como foi o caso de uma aluna que cantou um Rap sobre violência e revelou à turma a triste experiência de um aborto que praticara há um ano atrás, porque, segundo ela, não tivera orientações da família sobre a maternidade.

Dessa forma, decidimos diminuir a rotina dos saraus, que se mostraram muito proveitosos, não no nível de reflexão e diálogo, mas de experimentação e conhecimento da linguagem, expressão artística, socialização, aceitação e valorização das diferenças e práticas de escrita de poesias, trabalhos rítmicos e de rima, de valorização da cultura popular e desenvolvimento de um contato mais intenso e frequente com a leitura e a escrita de poesias e letras de músicas e paráfrases.

A presença do *PIBID* nas minhas aulas foi muito importante, já que complementou as minhas deficiências em determinadas áreas (por exemplo, a improvisação no Rap), e trouxe-me novas ideias além de uma troca de experiência e conhecimentos muito interessantes.

Hoje, mantenho os saraus sem datas frequentes e ainda estudo novas formas de trabalhar com essa atividade, para que se desenvolvam mais diálogos, se é que isso seja tão importante num Sarau como eu penso que é.

### **5.3 A Subjetividade no Espaço entre o Ler, o Escrever e o Fazer Arte<sup>26</sup>**

Partindo da experiência com leitura, trata-se, o presente capítulo, de uma reflexão sobre a subjetividade que envolve o espaço entre o ler, o escrever e o fazer arte... Não há

---

<sup>26</sup>LAZO, L. J. A Subjetividade No Espaço Entre O Ler, O Escrever E O Fazer Arte. In: X Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação, IV Seminário do I-MAGO, I Seminário do Laboratório ESCRIARTE e I Seminário do GREEFA, 10, 2016, Rio Claro. Anais. Rio Claro: Instituto de Biociências da Unesp: Programa de Educação. Linha de Pesquisa de Linguagem-Experiência-Memória-Formação. p. 110-120.

regras e definições imutáveis, apenas há um arriscar a pensar, a questionar e dizer, com base nas minhas experiências como professora de Língua Portuguesa, que trabalhou arte vinculada às práticas de leitura. Tomando as palavras de Calvino (2000):

A fantasia do artista é um mundo de potencialidades que nenhuma obra conseguirá transformar em ato; o mundo em que exercemos nossa experiência de vida é um outro mundo, que corresponde a outras formas de ordem e de desordem; os estratos de palavras que se acumulam sobre a página como os estratos de cores sobre a tela são ainda um outro mundo, também ele infinito, porém mais governável, menos refratário a uma forma. A correlação entre esses três mundos é aquele *indefinível* de que falava Balzac: ou melhor, poderíamos classificá-lo de *indecidível*, como o paradoxo de um conjunto infinito que contivesse outros conjuntos infinitos. (CALVINO, 2000, p. 113).

Há um espaço repleto de *espírito criador*, entre ler, escrever e o fazer arte. Esse espaço não é vazio, porque é o espaço originado da dualidade "atividade e descanso"<sup>27</sup> (BEJÁRT, 1996, p. 4); é o espaço da potência, da criação, do estar presente na modulação e combinação das formas imaginativas e visuais, inanimadas e animadas; é o espaço da linguagem, em que *formas cheias* e *formas vazias* compõem o todo da "semiosfera" (LOTMAN, 2000, v. 3), da existência humana (da ancestralidade à contemporaneidade), compõem a unidade com pontos condensados que são: os seres; os signos; os códigos, dos quais não há isoformismo; os não signos, quando, "[...] como portador da mensagem o texto age em sua totalidade"<sup>28</sup> (LOTMAN, 2000, v. 3, p. 11); as formas imaginativas que compõem o todo narrativo, no mundo significativo dos seres humanos, fora do qual o caos se instauraria, na ausência dos sentidos (CALVINO, 2000). Nele, habitam as ideias de Vigotsky e Bakhtin e o dançar de Isadora Duncan, um dançar (ou seja, um fazer arte) em que a técnica acadêmica existe, mas ofuscada, corrompida e subvertida pela potencialização e preservação de um princípio individual humano, do sentir, do viver a experiência da liberdade de se descobrir e de ser e transformar-se através da expressão: "A minha arte é precisamente um esforço que tende a expressar, em gestos e movimentos, a verdade de meu Ser."<sup>29</sup> (DUNCAN apud SOBRADO, 2014, p. 2, tradução nossa). "Isadora sempre estava ciente de que a técnica é apenas um meio par um fim." (GOLD, 1984, p. 7, tradução nossa). A arte é um espaço no qual o social é um texto vivo e polifônico, mas sem a total diluição do *eu duplo*, que mantém um princípio

<sup>27</sup> "[...] la actividad y el descanso, [...]" (BEJÁRT, 1996, p. 4).

<sup>28</sup> "[...] como portador del mensaje actúa el texto en su totalidad." (LOTMAN, 2000, v. 3, p. 11).

<sup>29</sup> "Mi arte es precisamente un esfuerzo que tiende a expresar, en gestos y movimientos, la verdad de mi Ser" (DUNCAN apud SOBRADO, 2014, p. 2). "[...] Isadora was always aware that technique is only a means to an end." (GOLD, 1984, p. 7).



individual incorruptível, que é revelado pelas escolhas da vontade; é um lugar que não é um lugar, porque é ilimitado, mas que paradoxalmente tem um caráter de fronteira, em que o sujeito do discurso cria força na produção dos significados e sentidos, e em que recebe, constantemente, a influência da polifonia e do dialogismo, os quais, incessantemente, o influenciam, diluem e recompõem, porém mantendo intacto um *princípio individual* indivisível, invisível, mas perceptível, quando materializado por um estilo, representação da força da individualidade, e, principalmente, potencializado pela arte, como no caso da dança de Duncan, Nijinsky e Bédart; da pintura de Picasso e dos textos de Dostoiévski. Esse princípio é o que mantém a sensação de individualidade, atrelada intrinsecamente ao TR (SILVA, 1998), este, que aqui nesta dissertação, significa uma atenção, um foco na "substância" infinita do tempo (MARQUES, 2012), que está além do ego que é ainda uma construção social, ao ser revestido de personalidade (*eu duplo*). Esse princípio é uma individualização, pela atenção da consciência que "*modela*", do todo, formas individuais, como o olhar num pigmento de cor, nas tintas de uma tela. Trato, aqui, do estilo pessoal inconsciente (o não intencional, mas espontâneo, que existe "*detrás*" do intencional do ELP, deixando marcas) que já foi descrito neste trabalho. Esse estilo pessoal se materializa sutilmente através de uma técnica que o permite que se apresente à "superfície" da técnica (do ELP e do estilo literário de época), do discurso e do gênero. Ele vem à tona discretamente, só para se afirmar vivo e intacto. Tem a ver com o ritmo pessoal do artista. Nunca o leitor vai até ele, como no ELP intencional, porque o princípio individual e indivisível é que se mostra pela expressão do estilo pessoal do artista, que lhe permite inconscientemente a "aparição", tornando o interlocutor passivo nesta circunstância, por mais que busque a consciente intenção na forma. O artista das letras, das telas, da música, da dança, revela o seu *princípio incorruptível* em meio à dissolução do eu no mundo polifônico da linguagem. Pelo trabalho do estilo do escritor, noventa por cento consciente e intencional, algo que lhe foge ao efeito artístico e ao seu controle e intenção é a essência dele mesmo. Segundo Buffon (2011): "O estilo é o próprio homem." (BUFFON, 2011, p. 11). O efeito desse estilo pessoal inconsciente, "alimentando" pela técnica estética consciente da arte (ELP), permite um vislumbre mais nítido, pelos sentidos, do nível interno primordial do eu, que se eleva das suas "entranhas" mutáveis e polifônicas, com força de modulação do ELP e da revelação de uma identidade imutável no cerne da identidade e da personalidade sociais e mutáveis.

Nesse espaço entre o ler, o escrever e o fazer arte, a subjetividade criativa e interpretativa produz uma certa intenção de materialidade, que se concretiza pela ação, após ser transformada pela leitura (de livro e ou do mundo) que é transmutada e recriada na escrita e reinventada pela arte. Esse processo de concretização, quando se dá pelo envolvimento com o elemento artístico não apenas no nível de instrumento pedagógico, mas de arte propriamente dita, revela-se um elemento potencializador de significados e significantes, no nível do TR, passando a ter um efeito transformador potente (quando lança o autor e leitor no processo da PER) que atua como uma “força impulsionadora” no desempenho da linguagem e do prazer pela leitura e pela escrita, em que a liberdade de escolha de ações do sujeito é prioritária no processo de construção dos sentidos e na revelação da individualidade em meio a eles, pela possibilidade do desenvolvimento de um estilo pessoal consciente, "contaminado" pelo inconsciente, no caso da percepção estética ser desenvolvida. Esse estilo pessoal inconsciente, podemos “traduzir” por *modo inconsciente de fazer*. É aquela tendência, quase inevitável, automática, de se construir uma frase, por exemplo, abrindo os períodos com um verbo, sem que seja intencional; é o ritmo do sujeito. É inconsciente, porque acontece automaticamente pela maneira de um aluno escrever, podendo ou não se desenvolver para um estilo consciente e intencional se for o caso de um futuro escritor. Sem o estilo pessoal, "contaminado" pelo *modo inconsciente*, a produção estética seria vazia de “espírito”, sem uma força singular detrás da concretização a partir da individualidade e da “vida cognitiva”, resumindo-se apenas em técnica, o que causaria somente um efeito “suave”, um simulacro artístico com tom “mecânico”. Portanto, trabalhar os conceitos e impressões gerados dessas leituras, por um contexto de “brincar de artista”, é potencializar atenções, significações e ressignificações. Num contexto interessante e cativante, a leitura se envolve dessa “atmosfera” e também se torna mais atraente. Como, por exemplo, quando ouvimos histórias contadas pela mãe. No contexto afetivo ou divertido, o ouvir é potencializado, porque se torna mais prazeroso do que num contexto sem afeto e diversão. Mais amplo será o experimentar a partir da leitura e da escrita, ao se partir de contextos atraentes (como o da produção artística) e de textos ricos em significados e significantes possíveis (sociais, históricos, políticos, culturais). No caso das LC, Eneias sempre viveu e viverá nos “eus” leitores, assim como Luciano, Jean Valjean, Pinóquio, Alice, Dom Casmurro, entre outros.

Assim, vejo nesse envolvimento social de trabalho com a linguagem, desde a leitura (principalmente dos clássicos, pelo seu teor de arte) e a escrita até as práticas artísticas, que o

contexto participativo torna-se atraente e fértil em teor de imaginação e criação discursiva pelo “estado criativo” que propicia, impregnando o ato da leitura com a sua “atmosfera”, o que faz com que a aparente obrigatoriedade de ler seja substituída pela ação consciente, vinculada à prática cultural, na construção da inter-relação discursiva, num movimento constante de busca e afirmação do *princípio incorruptível* do eu entre os outros. Pela imaginação se procura a *realidade primordial* do eu, que talvez seja inalcançável. A literatura é uma forma de se descobrir, perder-se e reconstruir ao permitir, pela imaginação, o reflexo do eu no texto e a vivência de experiências não vividas no real, havendo apenas resíduos de individualidade.

É devido ao fato de que a minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ela guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade. Nesse sentido a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela se transforma em meio da ampliação da experiência de um indivíduo, porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. (VIGOTSKI, [2009], p. 24-25).

Não se espera que da prática de fazer arte a partir dos textos lidos surja um artista, mas que se trabalhe a sensibilidade para a percepção da arte, pela atenção descontraída à estética e suas intenções e efeitos, e que se “brinque” de artista. Que o estilo de escrever e praticar expressões artísticas, no caso de já se fazer notável, seja valorizado. Busco, hoje, trabalhar com a literatura nesse sentido, sempre esbarrando na realidade das pressas do dia a dia escolar. É difícil de se identificar um estilo pessoal (consciente e inconsciente) naqueles que ainda estão no aprendizado da língua, pois que ele depende, dentre outros fatores, de uma “subversão” intencional da linearidade das regras gramaticais já assimiladas (ou técnicas, como na dança, na música, na pintura...), sendo que, para subvertê-las sem cair em erros, é preciso conhecê-las e, para tanto, é interessante que se parta de um espaço social concreto e que se dê espaço para o *eu artístico* ser desperto e desenvolvido. Mas, partindo de um contexto educacional em que a prática artística é valorizada, a *sensação*, o *germe* de um estilo já poderá surgir, fazer-se sentir e se desenvolver.

A cultura das percepções artísticas deve ser condição para que as práticas voltadas para o ensino de técnicas de produção de alguma forma de arte tenham um verdadeiro sentido pedagógico. O ensino de alguma técnica somente se torna um aprendizado criador quando vai além da técnica em si, voltando-se para um processo de educação estética fundamentado no entendimento e na percepção das obras de arte. (PAES, 2007, p. 4).

Ler e escrever, no âmbito fértil de criações artísticas, como consequências do se afirmar como sujeito livre, atuante, autônomo e transformador, portanto, podem adquirir um caráter mais natural e fluente, mais humano, amenizando o peso necessário do contato com as regras linguísticas. São essenciais, nesse espaço do social marcado pelo diálogo e na construção do indivíduo leitor e escritor: a liberdade, a reflexão, a atenção, a imaginação, a criatividade, a alteridade e a autoafirmação como sujeito pensante, transformador e sobrevivente em meio aos outros. O eu vai se compondo mais amplamente. Segundo a autora Freitas, Bakhtin diz, em “Para uma filosofia do ato”, que, “ao integrar ciência, arte e vida na responsabilidade do indivíduo, a totalidade pode ser vista não como algo dado, mas como um projeto a ser empreendido. Nesse sentido o eu é considerado como integridade.” (FREITAS, 2013, p. 187). Essa integridade, que é dependente do social, como mostra a autora, é um trabalho de construção do individual, que ocorre pela vida inteira e que, provavelmente, nunca se concluirá. Freitas atenta para o fato da integração de ciência, arte e vida envolver a responsabilidade do indivíduo, isto é, uma responsabilidade ética, a maneira como escolherá as suas ações. Nessa “forma plasmática” constituinte do *eu duplo* (constituído das partes imóvel e móvel), a personalidade se constrói. No espaço subjetivo entre o ler, o escrever e o fazer arte, essa “forma” sensível à cognição se dilui e compõe o tempo todo, sendo pontual apenas no estado de presente, inerente à consciência, e transforma-se incessantemente (BEJÁRT, 1996), afetada potencialmente pelo tom estético, estilístico e artístico da literatura e das práticas artísticas, que também envolvem o prazer. Esse movimento é incessante, mas algo de imutável se eleva em meio à inconstância do dialogismo e da polifonia: é o *princípio único e permanente* no cerne do eu plural, aqui já descrito, que faz com que um ser seja um determinado ser e que, no espaço subjetivo entre os trabalhos de leitura, escrita e arte, pode se fazer identificável como alguém por meio de escolhas, relações e associações de ideias concretizadas por um ELP (inconsciente e consciente), que o realça e denuncia, tornando-o levemente visível em meio a sua “forma” plural, em que se dá a construção da personalidade. Segundo Sartre (2011), a essência do indivíduo se constrói após o nascimento. Então, se ele

nasce sem essência, o que ele é? Concordar com esse ponto de vista é o mesmo que dizer que o ser, no momento do nascimento, é uma “caixa vazia”, um ser sem ser. Digamos que há nesse ser, já antes de nascer, desde a origem no ventre, um princípio individual único e permanente, que será envolvido pelo eu impermanente (“forma”), este que será construído incessantemente ao longo da vida (provavelmente, já na gestação), compondo ambos um único ser simultaneamente singular e plural.

Há, ainda, um elemento essencial no espaço subjetivo a ser aqui tratado. Envolvendo o contexto criativo das práticas de leitura, escrita e arte, um ponto forte na constituição da subjetividade formadora do leitor, escritor e artista é o *prazer*.

E o *prazer* tem força de transformar, ao “marcar” o eu exterior (a “forma”, personalidade), reconstruindo-o, o que o afeta diretamente a memória.

Assim, na medida em que o sujeito lê uma obra com prazer (para o que contribui o contexto em que o leitor está inserido, como descrito), nela chafurda e dela gera significados, num estado holográfico de viver experiências diversas diferentes ou semelhantes à sua vida, que podem afetar a sua parte plural e mutável do eu, a "forma." Ler e escrever passam a ser potencializadores das experiências e, conseqüentemente, tornam-se mais prazerosos e interessantes ao fazerem parte natural do viver, deixando de lado o aspecto de disciplina escolar. Porém, observei que o ato da escrita ainda é tido com preguiça por boa parte dos alunos, principalmente, dos meninos. Ler, escrever, fazer arte e viver configuram-se numa “integridade” (FREITAS, 2013), tornam-se um elemento compacto mais possibilitador da criação de formas, da transformação e compartilhamento dos conhecimentos, ideias, pontos de vista e emoções.

É necessário adquirir as regras da língua, compreendê-las e entender que apenas quando assimiladas podem ser “esquecidas”, dando espaço para uma liberdade expressiva mais ampla, (que pode ser “esboçada” pelo estilo próprio), apenas, pois, paradoxalmente proporcionada pelo conhecimento das regras linguísticas, num primeiro momento, para que, em seguida, a produção se envolva de “atmosfera dançante” e livre. Trata-se de *conhecer* para *subverter*. O "dançante" é o que toca, que varia de sentido e significado, que mexe no âmago do sentir e que movimentada a transformação do ser, carregando, no âmago, o *princípio individual*, o *humano*: Isadora Duncan misturando-se à sua própria melodia: difusa, dissolvida, plural, mas tão singular. O "dançante" está diretamente relacionado com o prazer, se já não é a sua própria expressão. E não há dançar, pintar, compor, escrever, sem prazer,

vertigem e combinação de receber e dar. Após o “sofrimento” da aquisição técnica, o prazer de “esquecê-la” e sobrepujá-la. Na escrita, destacam-se a técnica, o estilo, o diluir e encontrar-se, e o olhar para fora e libertar-se; no ler, o refletir, o descobrir, o diluir, o compor-se e, o procurar e o olhar para dentro; na arte, o transformar, o transportar e o libertar-se deste mundo. Nos três, o criar e o experimentar. Da associação deles, um mundo de forte potência criativa e transformadora.

O espaço subjetivo é permissivo. Ao olhar para ele, um abismo é vislumbrado e, por ser “vazio” (BÉJART, 1996), só pode ser preenchido por aquele que nele atenta: o eu. Nos espaços pode sobreviver o *eu primordial, atômico* do leitor, escritor e artista. Neles, o paradoxal, o impossível torna-se possível: mesmo que marcado pelo social, eis que o individual é exaltado e conservado em seu *princípio individual (consciência de ser)*, porque está num espaço formado de escolhas.

Duncan (2014) só criou o seu estilo, porque não se desfez da técnica. Ela simplesmente se “esqueceu” dela, não se tornando uma escrava do padrão. Nos espaços vagos dos movimentos técnicos, deixou fluir o seu “tom” pessoal, moldado pelas escolhas. Assim como ela, para e nos espaços, os escritores, leitores e artistas transportam o seu eu inconsciente e constroem o seu estilo próprio inconsciente e conscientemente. Fora deles, predomina o comum e o comunicável pelos códigos e pela cultura em geral. Nas palavras, formas e movimentos fica o reflexo social, enquanto dos espaços, e neles, a marca pessoal emerge e se instala intacta num êxtase de prazer.

A dança de Isadora e a escrita de Victor Hugo só têm de diferente, na potência a partir dos espaços, o que gera a “alma” configuradora do estilo e o torna tão evidente, principalmente quando há o elemento artístico potencializador: o *princípio imóvel* de cada ser mais as combinações, associações, relações, fatores, estes, que dependem da memória, das escolhas e das combinações. Por que a memória gravou isso ou aquilo? Por que escolheu assim ou daquele modo? A técnica não pode deixar de existir, porque é a forma de dar materialidade ao dizer, de dar plasticidade à unidade da linguagem. O estilo próprio, impregnado de prazer e êxtase, é como uma fuga do padrão e quase do social (quase, porque ainda é social e precisa dele para existir), pelas “mãos sensíveis e arrebatadoras da arte”, num se lançar ao prazer quase incontido (mas ainda contido pela matéria e pela linguagem) de “dançar” ao balanço dos sentidos e ritmos da linguagem e de si mesmo. Nele tudo é *quase*. O estilo, quando potencializado pela arte, isto é, quando consciente e intencional, marca e toca,

criando uma "vida" diferente das outras, com o "modo" inconsciente a dar-lhe um *toque especial*. Pode-se dizer que é o indício mais forte da individualidade nos diversos tipos de linguagem por trás de seus aspectos social e cultural, já que além das escolhas inconscientes ou não, que caracterizam o *princípio individual* do eu, a arte as realça, dando-lhes vida, força e uma "alma" que, pelo prazer ou pelo incômodo, refletida no e pelo outro, no movimento de interlocução, cria a sensação, impressionista ou quase, de um simulacro de experiência vivida. É certo que nem todos sentem a arte igualmente, porque, para acessar esses espaços subjetivos, faz-se necessária a sintonia com eles, isto é, a identificação de um eu com o outro, o que se dá também em nível atômico além do social, e cada eu é um. Podemos reforçar esse ponto de vista do princípio individual do eu, que se revela no estilo, pelas reflexões de Roland Barthes: "Assim, sob o nome de estilo, forma-se uma linguagem autárca que já mergulha apenas na mitologia pessoal e secreta do autor [...]" (BARTHES, 2015, p. 14). Nota-se o caráter social do estilo, mas também o seu aspecto de índice do *princípio da individualidade* do ser. Reforçando ainda a ideia com Barthes: "Apesar do seu requinte, o estilo tem sempre qualquer coisa de bruto: é uma forma sem destino, é o produto de um impulso [...]" (BARTHES, 2015, p. 14). A falta de destino nada mais diz além da existência de algo estático, imutável, pontual: o âmago da própria existência individual, o *princípio individual* condensador da "forma" mutável do eu em torno da *essência imutável*, o que podemos chamar de o *humano* no ser.

Segundo Barthes (1987), nos espaços vagos da linguagem é que o prazer de um texto acontece (BARTHES, 1987). Mas o que seria esse prazer afinal? Não seria o gozo de liberdade do eu e da sua vitória atômica como sobrevivente na alteridade, num emaranhado dissolúvel de vozes discursivas formadoras de sua "forma externa"? O seu grito de vitória? Um hiato no segmento da composição de vozes?... Não seria o produto de uma tríade componente da integridade do *eu duplo*: o *gene imutável*, *princípio* condensador da pluralidade num *ponto de consciência*, permanente e mantenedor do individual, enquanto ser humano, compactado na *identidade (individual e social)* e na *personalidade* (ambas constituídas pelo contato com o social)? Esse eu, no âmbito de sua "forma externa", ao redor de seu *princípio individual*, acolhe a *identidade* e a *personalidade*, porque se deixa afetar consciente ou inconscientemente por essas ou por aquelas influências sociais, mas o fato de ser afetado por isso ou por aquilo mais o *ato* e a *vontade* de escolhas e combinações segundo o seu livre arbítrio são de caráter individual e reflexo do *princípio individual* do eu. Do ato

consciente ou inconsciente das escolhas e combinações, não há como excluir o prazer. Essa tríade, princípio *individual*, *identidade (individual e social)* e *personalidade (social)*, compõe o sujeito numa indissociável e paradoxal existência: mesmo triplo, o sujeito é um; mesmo um, o sujeito é triplo. Nos "espaços vagos" da linguagem habitam esse ser individual e triplo e o prazer de ainda ser um sujeito, mesmo que formado pela pluralidade em sua "forma externa". Esse *triplo* pode ser simplificado em um *duplo*, como já descrito: *identidade/personalidade/forma (social)* e *princípio individual*.

Considerando então o propósito inicial deste capítulo, o que inter-relaciona leitura e escrita com dança, com arte?

Quase nada. Apenas um ser humano se experimentando integralmente; receptor, transformador, criador e disseminador de sentidos que, pela arte, é capaz de sentir e produzir o prazer, marcando assim, a essência do indivíduo, a sua construção, além da presença potencializada de seu *princípio de individualidade*, além do social. No espaço subjetivo entre o ler, o escrever e o fazer arte, a potência se intensifica pela riqueza no processo de aquisição, "entrelaçamento" e criação de percepções e sentidos, permitindo mais facilmente a configuração de um estilo pessoal.

Essa subjetividade, caracterizada pelo aspecto cognitivo, é como o Espaço Sideral: infinita e em constante movimento, é tão complexa, que sua capacidade permissível é que possibilita a criação. Do "nada", tudo "brota". Dos espaços, a riqueza do *tudo* emerge.

Dos "sons" da escrita e da leitura, a dissolução, a composição e a transformação; dos seus silêncios, dos descansos (BÉJART, 1996, p. 4), a criação, o prazer e a presença imóvel do *princípio individual* do ser, em meio à mutação de sua "forma externa"; e da arte, a potência marcante, transformadora e tocante.

Enfim, esse eu, que é coletivo, mas que tem um núcleo, um *princípio individual* sobrevivente nos espaços de "silêncio", reflete-se, portanto, mais claramente, pela ação das escolhas. O porquê dessas ou daquelas opções, que, muitas vezes, é desconhecido, é o reflexo e o índice da existência desse *princípio individual*. E o estilo pessoal é a sua materialização, em que a vontade é a "energia", guiada pelo prazer do *princípio individual*. O fazer arte, do espaço de subjetividade relacionado com a leitura e com a escrita, "emana" a potencialização desse prazer atômico, pelo prazer artístico da criação, "alimentando" o estilo, desde o que se lê (escritos, imagens, mundo...) ao que se transmite, passando pelo crivo individual das escolhas e marcando, com força transformadora, o que chamamos de realidade, a partir de um



contexto mais participativo e marcante. Essa potência, quando alcançada em alto grau (como numa obra de arte), tem a capacidade “*entalhadora*” e, paradoxalmente, transformadora do ser, semelhante à das experiências vividas.

Portanto, das *brincadeiras de artista* a partir do espaço subjetivo entre o ler, o escrever e o fazer arte, e, principalmente, em se partindo da leitura de clássicos literários, o desenvolvimento integral humano e a formação do indivíduo leitor e escritor podem passar por um “simulacro de estado de experimentação de realidades” mais amplo e intenso, em que a imaginação, somada ao concreto do contexto em que ocorre a leitura, forma uma intersecção marcada pelo prazer do *brincar* e do *criar*, permitindo mais liberdade e riqueza de escolhas, combinações e significações na composição da “forma externa” do eu, e valorizando o surgimento do estilo pessoal na afirmação da individualidade atômica, primordial.

Segundo Bakhtin (2015), só existe um eu, porque esse eu se confronta com os outros; digo então, que só existem os outros, porque um eu permanece vivo.

Assim, o espaço subjetivo entre o ler (escritos, imagens, o mundo), o escrever e o fazer arte é um mundo fértil e prazeroso, envolvendo a potencialização do desenvolvimento humano e da “busca” pela individualidade em meio à alteridade; da *busca do princípio individual* imutável do eu, em meio à dissolução social da sua “forma externa”. Nesse espaço, pela riqueza de possibilidades que envolvem as vontades e o ato das escolhas, associações, combinações e relações de ideias e memórias, surge um terreno fértil para a manifestação e criação de um estilo pessoal, pelo qual o *princípio individual* pode revelar a sua sobrevivência em meio à “polifonia” (BAKHTIN, 2015).

Enfim, o espaço subjetivo é Isadora Duncan rodopiando e misturando-se nos movimentos do vento, diluindo-se na natureza e recompondo-se, perdendo-se em forma de arte... Porém, em meio ao perder-se, de qualquer forma, Isadora continua sendo Isadora Duncan.

#### **5.4 A Escrita a partir da Leitura de Clássicos**

Inspiração. Esse é o elemento que rege parte das escritas a partir da leitura de clássicos, com a incorporação e associação de elementos da leitura com a vida pessoal do adolescente. Nos meus momentos em sala de aula, alguns alunos que já apresentavam o gosto por escrever, e até o faziam com frequência, demonstravam-se inspirados com a leitura para a

prática de escrita, o que era manifestado por comentários e expressões corporais e faciais, como: entusiasmo, emoção, ansiedade pelo início; comentários para que logo eu iniciasse a leitura; interjeições de alegria e contentamento; colocações verbais, como “Já me vieram ideias”, “Já sei!”, “Ah!” etc.; expressões faciais de alegria, emoção entre outras.

Os pontos de “aderência” da leitura na memória do adolescente, e pelos quais há a interseção de realidades (a do texto e a do leitor), aconteceram, principalmente, pelo menos para as meninas, nos campos da emoção e do sentimento. Dos meninos, obtive pouca participação oral, mesmo estando atentos à leitura, portanto me embasei em escassas observações. Em atividades que exigiram a obrigatoriedade de escrita a partir da leitura, os meninos eram mais sintéticos e superficiais, e acredito, devido à atenção parcial nas práticas, por resultado de indisciplina, o que lhes era comum na maioria das atividades, não só de leitura e escrita. De qualquer forma, quando participavam, a atenção deles não se centrava em pontos relacionados às emoções e sentimentos da narrativa, mas principalmente em aspectos da ação narrativa e das características dos personagens. Poucos meninos apresentaram o mesmo tipo de atenção das meninas e, mesmo timidamente, eram mais participativos do que os meninos em geral, e, com o tempo, após práticas de saraus e leituras de poemas clássicos, também passaram a escrever poesias e, alguns, a levá-las para a leitura nos saraus. Dos outros meninos, alguns passaram a escrever poesias, mas poucos, e tinham vergonha de que fossem lidas para a classe.

A escrita como consequência natural da organização de atividades práticas como debates e teatros, tornou-se, como eu imaginei, um pouco mais leve, mais natural do que quando, com o objetivo avaliativo, mas não num nível significativo como eu esperava, e isso principalmente em relação às meninas, porém tanto elas como eles manifestaram ainda relutância em escrever, principalmente, por preguiça. As alunas, em especial as que atingiam notas altas, queriam que a escrita tivesse caráter avaliativo.

Nos questionários da leitura, na TE, do conceito de clássicos e da obra “Os Miseráveis”, a escrita, opcional foi realizada predominantemente pelas meninas (tendo sido apenas uma vez realizada por um menino), que se mostraram expressivas no campo sentimental e de conflitos adolescentes, mas também apresentaram fios mais profundos do discurso (os quais não eram muito explorados por elas nos diálogos), manifestando que, na escrita a partir da leitura de clássicos, a atenção tende a se voltar com mais intensidade a si mesmo, enquanto sujeito leitor, do que para a narrativa em si. É como se, ao alcançar as

“profundezas da leitura”, o adolescente buscasse ou encontrasse a si mesmo naquele momento, podendo olhar para quem é e para o que pode se tornar. É notável o capricho da maioria das meninas nessa prática escrita, como em todas as outras, mesmo com preguiça ou relutância inicial. O único menino que escreveu relatou que odeia ler e que não vê sentido nisso. Esse menino apresenta alto grau de indisciplina, de defasagem de conteúdos, de desinteresse escolar e, normalmente, não faz a maioria das atividades em todas as disciplinas, portanto, achei bem interessante partir dele a vontade de escrever no caderno e expôr a opinião de não apreciar práticas de leitura. Apesar de não gostar de ler, percebi-o atento nos diálogos que surgiam da leitura de “Os Miseráveis”, quando era realizada em sala de aula. Em espaços mais abertos, como no jardim, campo de futebol e Meliponário (onde preferiu brincar na plantação de café do que participar da animada leitura e discussão da obra de Victor Hugo), ele se dispersava. No entanto, percebi que nem sempre os espaços abertos dispersam mais os alunos desatentos à leitura, mesmo havendo uma predisposição maior para isso, sendo que essa observação não apresenta um padrão neste estudo. Observei que o horário do dia, a insistência minha em perguntas e comentários da leitura, e, principalmente, as "nuances" de emoção e o tom da minha voz são os fatores que chamam e mantêm a atenção, como é manifestado na opinião de um aluno, realizada por escrito, ao se referir à leitura dos colegas: “E na hora de ler tentar demonstrar mais emoções na pronúncia... Acho que ficaria mais interessante!”. Quando um aluno lia, infelizmente, a turma se dispersava, o que fez com que eu preferisse realizar a maioria das leituras, no entanto, mantive a postura democrática, para que quem desejasse ler se manifestasse, o que aconteceu algumas vezes, mas poucas, porque a turma preferia que eu lesse, o que identifiquei ocorrer devido ao meu tom de voz e dos diálogos. Porém, houve uma aluna que, mesmo gostando da aula de leitura, sugeriu que houvesse mais variação de leitores: “A professora poderia dar o livro pra quem quisesse ler, daí não ia ficar só na leitura da professora.”

O *eu aluno adolescente leitor e escritor* pode ser identificado no texto de alguns alunos, pelos seguintes itens:

- a) padrões de erros gramaticais;
- b) erros estruturais típicos de determinado aluno;
- c) maneira incomum de se referir a algo;
- d) tipo de vocabulário;

e) tendência inconsciente a um estilo que, aqui, por se tratarem de adolescentes em aprendizado da própria língua e por estarem em formação, chamarei de “modo de escrever”, que parte da maneira como estruturam a lógica de um texto. Por exemplo, uma aluna da TE, ao escrever seus poemas, sempre termina, inconscientemente, a rima de um verso no meio do verso seguinte, como na técnica das rimas encadeadas. O que identifiquei inicialmente como erro ou dificuldade de fechar ritmicamente os sentidos das frases dos versos, depois compreendi ser um estilo inconsciente dela, e não intencional como o de um poeta, um ritmo próprio da fruição de sua escrita. Ela não conseguia escrever de outra forma. Seu estilo ficou marcado fortemente por essa característica que gerou quebra rítmica e lógica, e algumas vezes ela se preocupava com a escolha do título dos poemas, com o seu sentido e com as sublinhas, manifestando como alcançava níveis de profundidade de escrita e leitura incomuns na escola. Até para compor as suas poesias, ela confrontava ideias, entrava em debates psicológicos e ideológicos consigo mesma e, em seguida, brigava com a língua até conseguir um vocabulário que expressasse o mais fielmente o que sentia. Era comum ela vir até mim para pedir alguma ajuda na ideia do título de um verso; ou na busca de um vocabulário mais preciso (em sentido etimológico), o que é uma preocupação rara nos alunos, sendo que ela foi a primeira aluna minha que manifestou esse tipo de cuidado.

### **5.5 O Contexto da Leitura e Aspectos da Memória**

Não é necessário, após tudo o que foi aqui colocado, procurar mais elementos no contexto em que as práticas individuais e coletivas aconteciam. Há, porém, o aspecto da memória, até agora pouco explorado nesta dissertação, e que merece mais atenção, pelo seu grau de importância na prática de ler e por sua forte presença na literatura clássica.

Digamos que contexto e memória estão fortemente atrelados pela materialidade do espaço físico e social em que a leitura acontece. Individual ou coletivamente, o ato de ler tem o potencial de "absorver" o ambiente em que está, impregnando a leitura da contemporaneidade subjetiva do leitor, em que os cinco sentidos contribuem para a construção dos sentidos do texto. A "impregnação" da leitura por um ambiente agradável a favorece e potencializa; ambiente e leitura são enunciados irrepitíveis que constituem o novo. Além da leitura nunca se repetir, mesmo em sendo um livro relido, a impossibilidade da repetição do enunciado (BAKHTIN, 2015) é mais um item que a torna sempre uma novidade,

independente de ser um clássico ou não, porém, a potência da sua *aderência* estará na obra cuja arte seja capaz de extasiar o leitor, de tirá-lo de seu mundo de experiências concretas para o mundo intenso subjetivo, o TA, o que privilegia os clássicos, por sua acuidade no trabalho formal. Como a *aderência* acontece é de competência do leitor.

A importância dos espaços e contextos afeta diretamente a memória psíquica e a do corpo, como observamos pelas palavras de Proust (2003), ao falar das leituras:

[...] o que as leituras da infância deixam em nós é a imagem dos lugares e dos dias em que as fizemos. Não escapei ao seu sortilégio: querendo falar delas, falei de outras coisas diferentes de livros, porque não é deles que elas me falaram. Mas talvez as lembranças que elas me trouxeram tenham elas mesmas sido despertadas nos leitores, conduzindo-os pouco a pouco — retardando-se nesses caminhos doridos e enviesados — a recriar em seu espírito o ato psicológico original chamado Leitura [...] (PROUST, 2003, p. 24-25).

Ao considerar essa *impregnação* contextual, há de se compreender a força que o ambiente familiar e escolar apresenta na constituição do hábito de ler da criança e do adolescente. Nas palavras similares às da aluna Isadora, respondendo a um questionário escrito no *Caderno de Experiências e Sensações*: "Escolhi livros que minha mãe comprou naquele tempo. Eu tive uma sensação ótima por eu ter aprendido a ler naqueles dias." Há também que se levar em conta que além de *impregnação* do espaço "real", há o caráter de *fuga* dele. Cabe, assim, distinguir *duas maneiras de se lidar com o ato de ler*: por *sintonia* e por *fuga*.

Trata-se de um processo mental natural. Num ambiente confortável, agradável, o leitor não necessita recorrer inconscientemente à fuga do real pela leitura. O transporte do real para o imaginário se dá pela capacidade de visibilidade mental e atenção e não por fuga. Simplesmente o leitor se deixa embeber no prazer físico do local e de todo o contexto, somado ao prazer de conhecer outros mundos pelas letras. Deixa de atentar no espaço físico em que se encontra, mas seu corpo recebe cada sensação e a memoriza, tornando o corpo um receptáculo de memórias. Sua mente está no TR, no TA, ou, ainda, em ambos. Em alguns momentos a atenção do leitor escapa do livro para essas sensações que incorpora à leitura.

Assim, o ambiente e a postura corporal fazem parte da leitura, relacionando-se com ela pelos sentidos. Desenvolver a sensibilidade pela atenção para tais pontos requer paciência, calma e um olhar que não se prende apenas ao texto escrito, mas às experiências da vida particular de cada um, da vida social e da experiência do momento em que se realiza a leitura. Como é e que efeitos causam no leitor, o contexto de realização do ato de leitura? O ambiente em que se dá é agradável, tem cheiro, vento, sol, chuva, livros, natureza, paredes, carteiras...? É interessante permitir a liberdade corporal nos momentos da leitura, como vemos pelas palavras de Goulemot: “[...] existe na leitura de divertimento (e em toda a leitura) uma posição (atitude) do corpo: sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé... Além das atitudes próprias às gerações ou aos dados técnicos (a vela, o abajur, por exemplo) ou climáticos, uma disposição pessoal de cada um para a leitura. Diria um rito. (CHARTIER, 2011, p. 108-109).

Por outro lado, num ambiente desagradável, desconfortável, inseguro, barulhento, o mesmo processo acontece, porque é inevitável, porém a força de atenção do leitor não incorpora sensações positivas do ambiente à leitura, ao contrário, não as percebe, e repele as negativas que lhe são perceptíveis, procurando mais força na “realidade” subjetiva do livro, em oposição ao mundo real, a fim de ofuscar-lhe. É uma forma forçada e voluntária de acesso ao TR e ao TA, de *escape* do real. No entanto, as marcas do ambiente ou de um acontecimento ou emoção sempre ficam na memória, pela associação e incorporação no ato de ler, o que leva, portanto, a entender que podem contribuir negativamente para a prática de leitura por alunos que não têm uma situação confortável, principalmente familiar, porque, no futuro, podem levar a um afastamento da prática, pela sua associação com momentos ruins gravados na memória. A leitura como fuga apresenta a função imediata de arrebatá-lo do seu mundo, sendo que, futuramente, em situação confortável, pode deixar de ser atraente. Tem o objetivo de saúde mental e emocional. A leitura como *fuga* é prazerosa, mas não tanto como a leitura por *sintonia* entre a realidade e a subjetividade, em que o contexto do real impregna o contexto da ficção e vice-versa, potencializando o ato de ler. No entanto, nada impede que o leitor de fuga, no ato, possa se apaixonar pelo mundo da ficção de tal forma, que também acabe se sintonizando com ele em aspectos pessoais, deixando as impressões negativas em segundo plano. O aluno que odeia ler pode ter incorporado e associado inconscientemente sensações desagradáveis do ambiente, emoções ou acontecimentos desconfortáveis durante o ato de ler, como, por exemplo, num lar desestruturado, onde impera a violência verbal e/ou física, transferindo-a inconscientemente para qualquer prática de leitura, tornando-a desagradável. Esse é o aluno que rejeita a leitura. Há também o que a rejeita por causa de um esforço ao qual não está habituado, fugindo do esforço da novidade, por desinteresse. Na fuga do real pela leitura está a voluntária ação de ler, desconsiderando-se o *amar* ou o *odiar* a

prática; lança-se na leitura para “salvar-se” no mundo da “visibilidade” mental, havendo sucesso quanto maior for a capacidade criativa de "visibilidade" mental e de atenção. Tem-se aí a leitura como uma espécie de autoajuda, dando a ela uma finalidade prática e psicológica bem específica.

Haverá, ainda, um desconforto ou receio total, e quase que imperceptível, na prática de leitura, por propiciar estados e graus de consciência de algo e/ou de si mesmo? Olhar para si, ter-se diante de um espelho, pode causar um receio oculto dentro de cada indivíduo? Em Hoffmann, “Reflexões do Gato Murr”, falando da consciência, diz o personagem Mestre Abraham: “Quem não sentiu o medo do primeiro momento depois de um sono profundo e inconsciente, ao ter de sentir-se a si mesmo, de tomar consciência de si mesmo!” (HOFFMANN, 2013, p.110). A leitura, ainda, pela capacidade de transporte do eu para si mesmo, ao modo de tomada de consciência, *pode atrair ou repelir o próprio eu*, acontecendo uma leitura de sintonia ou de fuga não mais da realidade externa, mas da interna do próprio sujeito?

Há, pois, de se compreender a importância do espaço escolar para a formação subjetiva do leitor, principalmente daqueles que não encontram no lar um ambiente favorável a tal.

Como leitora de clássicos, são-me notáveis as lembranças que cada livro traz de tempos diversos. Tantas coisas e momentos ficariam esquecidos se não fossem as capas dos livros, seus títulos, releituras de trechos etc. Considero que guardo nas estantes momentos de minha vida aos quais só consigo retornar, em nível de sensações e imagens, pela releitura de trechos lidos há tantos anos. Essa força da memória passou a fazer parte de cada história lida, sendo que cada uma passou a ser só minha, como parte de minha história pessoal. Essas memórias preenchem os espaços vagos da leitura com as particularidades do eu leitor num determinado enunciado, remontando-o a cheiros, sons, sensações, vozes, ideias, sonhos e acontecimentos perdidos no tempo que ficaram “fixados”, por associação, às narrativas lidas. Assim, nunca há de se repetir a mesma leitura e nem o eu leitor. O velho preenche o novo, transformando-se constantemente, realimentado pelo presente. A memória carrega parte da força da leitura com o seu peso de experiência. Atualmente, na escola pública, fica evidente que muitos alunos não conhecem a história de suas famílias, de suas origens, sendo esse aspecto mais um desprezado por muitas famílias e que, de alguma forma, fará falta no processo de desenvolvimento do leitor.

Apenas a forma permite um voo mais alto, devido ao árduo trabalho de arte, possibilitando liberdades e sensações especiais. No entanto, todos os tipos de livros nunca se repetem na leitura. A escrita é fixa; o Homem é movimento, e a memória envolve pontos estáticos temporais experimentados em um novo e irrepetível enunciado (BAKHTIN, 2015) que é o movimento na concretude estática de um texto, e é gerado pelo leitor. Essa tensão entre *memória* e *enunciado em constante mudança* gera um estado de "sobreposição" de experiências de vida do leitor sobre a narrativa lida, que podem se encaixar perfeita ou desfocadamente, causando novas sensações. Cabe deixar claro que aqui se tratam daquelas memórias que, mesmo esquecidas, acabam vindo à tona consciente e ou inconscientemente, no ato de ler. Não há como os mesmos "pontos", *livro* e *homem*, encontrarem-se novamente no espaço-tempo, já que o enunciado muda incessantemente deixando as suas marcas.

O processo de "gravação" de aspectos da memória no processo de ler, na constituição subjetiva do leitor, é uma marca importante de individualidade do eu, a qual atribui sentidos, atmosferas únicas e tons pessoais, particulares a cada sujeito, na leitura de uma obra.

Por fim, fica clara a importância do cuidado na escolha do espaço físico e psicológico para as práticas de leitura, sendo o ambiente um potencial positivo ou negativo na constituição subjetiva do leitor.

Nossas experiências de leitura aconteceram em locais diversificados, como: na sala de aula (em fila de carteiras e livros, e em roda nos saraus); campo gramado de futebol (em roda, sentados na grama); no jardim gramado (em roda, sentados na grama); no pasto, no revezamento de alunos que estavam praticando o manejo de gado (em fila, em pé); e no campo, enquanto se revezavam no corte de cana (em fila, em pé). Aconteceram na parte da manhã ou de tarde, mas a maioria de manhã.

Nas práticas nesses lugares diversificados, foram observadas as seguintes diferenças:

a) na sala de aula, livres, ou em carteiras em fila: ora aconteceram muitas conversas paralelas, e ora não; dependendo do dia, a classe ficava barulhenta, principalmente de tarde, e a participatividade oral girava em torno de quatro a cinco alunos, a maioria, ou todos, meninas; na parte da manhã, a tensão era bem maior, e os alunos estavam mais calmos;

b) na sala de aula, em roda: saraus; houve muitas conversas paralelas e distrações; a classe ficava menos barulhenta do que em fila, e a participação oral aumentava e girava em torno de oito a doze alunos, com um considerável aumento da participação masculina; pela



participação, muitas vezes, de estagiários do *PIBID*, com destaque a um rapaz, percebi o aumento da participação masculina, porém, mesmo sem a presença deles, houve o acréscimo de participação dos meninos; a participação de ambos os sexos se concentrava na leitura e não no entendimento do que era lido; percebi um grande enfraquecimento do valor do sentido para a sonoridade da leitura, isto é, a preocupação era com se manifestar, independente do sentido, e sem atenção a ele; lia-se poesia (não foi sugerida a prosa por causa da questão tempo); o tom baixo de voz das crianças dispersava a atenção; não era obrigatória a participação, e, muitas vezes, eram sempre os mesmos que se manifestavam;

c) no jardim gramado: os meninos se dispersavam mais; a participação feminina predominava, mas, em muitos momentos, todos ficavam mais distraídos, talvez por haver pessoas passando e o tom de voz das leituras ficar menos audível em área aberta do que na sala de aula; também se distraíam mais por ficarem relaxados, sendo que alguns até dormiam;

d) no campo de futebol: ocorria o mesmo que no jardim gramado, porém ficavam mais atentos um pouco;

e) em espaços agrícolas, como no Meliponário e na Bovinocultura, enquanto os alunos se revezam nas práticas agrícolas: houve forte atenção nas práticas de leitura, mesmo sendo realizadas em pé, quando não era viável sentar na grama molhada, ou na terra.

Pelas práticas realizadas, o espaço mais propício à leitura não foi o físico, como eu supunha, mas o “*espaço da voz*”, isto é, do seu tom, intensidade e segurança aliados ao processo de diálogo. É o “*espaço do afeto*” (NOVASKI, 1988, p. 25 - 30) atrelado ao diálogo. Essas experiências me apresentaram um efeito diferente do que eu esperava com relação à influência do espaço físico sobre a leitura. Eu acreditava que o espaço físico, por si só, fosse capaz de modificar positivamente o grau de atenção do leitor nas práticas de leitura, mas a experiência, principalmente a realizada com a TE, com aspectos de observação pré-determinados, mostrou-me que, nas práticas coletivas de leitura na escola, o espaço físico *não é tão capaz, por si só, de modificar o foco da atenção, positivamente (mas sim, de influenciar positiva ou negativamente)*, tal como o é o tom de voz utilizado nele. Nos ambientes abertos, há uma predisposição maior à dispersão da atenção, pelo fato do sentido do olhar se intensificar, tornar-se mais aguçado para dar conta dum horizonte de visão mais longo e amplo, e por haver pessoas passando ou a possibilidade disso. Essa predisposição à dispersão da atenção na leitura pode ser minimizada, às vezes, interrompida ou anulada, dependendo

principalmente de como a postura de voz da professora (e, conseqüentemente, do seu olhar e gesticulação em menos grau de importância) é colocada no grupo de leitura.

Percebi, então, quão importante são os aspectos mais sutis numa prática escolar. Quantas vezes me coloquei observando fatos evidentes, enquanto detalhes eram-me invisíveis, porém extremamente influentes e determinantes. Espantei-me ainda com o tempo que demorei para tomar consciência disso. Como consequência dessa consciência, muitas vezes me coloquei como a leitora para a classe, em vez de permitir que um aluno lesse, e não por uma postura antidemocrática, mas pela forma de colocação de seu tom de voz, que ainda não está desenvolvido e, portanto, não é explorado por ele. Mas há momentos em que cedi a vez aos adolescentes, o que, na maioria das vezes, gerou a desatenção. Somados ao tom da voz, acrescento a maneira de olhar para a classe e as colocações de diálogos, entre comentários, alusões ao vocabulário e perguntas, o que também é mais difícil quando a leitura é realizada por um aluno, devido à dispersão da turma e o fato de ter que interromper bruscamente a sua leitura para elencar diálogos, o que faço com certo incômodo e medida.

Como resultado dessa percepção das minhas práticas de leitura na escola, portanto, nelas mudei positivamente a minha metodologia.

## **5.6 Aspectos da Relação do Aluno com a Leitura a partir da Prática Artística**

Minhas práticas de leitura eram complementadas (se é que me sirvo do termo ideal), ou melhor, potencializadas com performances artísticas, visando permitir aos alunos “trabalhar” com a interpretação, o entendimento, a conceituação e a reestruturação conceitual. Além do objetivo de observar como se dava o entendimento e o recontar desse entendimento, eu objetivava também o prazer pelo lúdico e pelo desenvolvimento do contato com as práticas artísticas, já que a arte faz parte da linguagem do mundo e é, deste, um ponto de desenvolvimento da leitura.

Partindo da minha experiência, os pontos observados da relação do aluno com a performance artística, ou prática artística, a partir da leitura de clássicos são: transposição de significado e significante; equivalência de signos, sentidos e elementos cênicos, históricos e de caracterização física e psicológica dos personagens. Pauta-se a análise, como referencial de partida, no grau de equivalência o mais fiel possível desses elementos, a fim de se verificar o nível de observação e aprofundamento da leitura e da expressão por uma linguagem que o

adolescente consegue realizar, isto é, por exemplo, no campo da escrita e da fala, pelo uso de estruturas linguísticas mais complexas, como a coordenação e a subordinação; no teatro, na forma mais complexa e associativa de elementos, como expressões verbais, visuais, emocionais etc.; e pelo início do desenvolvimento conceitual (VIGOTSKI, 2001), na sua idade e nível escolar, considerando-se a releitura e a criação a partir dela. Levei em consideração, no entanto, as precariedades materiais e físicas do espaço da escola pública. Dispomos de poucos recursos materiais, como: algumas cartolinas, papel sulfite, durex, fita crepe, lápis de cor e canetas.

Com relação aos teatros, relatarei as minhas observações e elaborações teóricas, principalmente a partir do texto teatral adaptado de “Lisístrata”, de Aristófanes, e do integral, “Quase Ministro”, de Machado de Assis, um trabalhado no 8º A e, o outro, no 7º B. Em ambas as turmas, de um modo geral, não constatei a preocupação com o sentido, o entendimento da narrativa, sendo que nem todos os que toparam participar da prática teatral com os textos, mesmo tendo decorado as falas, sabiam integralmente a história que foi lida em conjunto e em grupos na classe. É, para mim, estranho a participação em algo de que não se tem noção do que seja, ainda mais como personagem. Percebi que se preocupavam com o momento de representar, porque é o momento do chamado de atenção dos colegas. Muitos brincavam durante os ensaios, porque sentiam mais a si mesmos do que o personagem representado, somando a este as suas características pessoais, enquanto dele também as tomavam em menor grau, misturando e compondo-as, ofuscando as características do personagem pelos seus próprios modos de ser. Penso que, por minhas observações, há mais da individualidade dos alunos “atores” nos personagens do que destes neles. Algumas vezes se misturam em tal proporção, que fica mais difícil de detectar o quanto é o *eu*, o quanto é o *ator*, e o quanto é o *personagem*. Isso acontece, quando se identificam muito com o personagem ou quando levam a sério os ensaios. Esse sentido de deslocamento do eu, ou melhor, desdobramento, em que o eu olha para si de si e para si como espectador, vemos nas palavras de Chekhov (2015), no capítulo “Individualidade criativa”:

Existe ainda uma outra função da individualidade despertada do ator, da qual devemos tratar aqui: é a ubiquidade. Estando comparativamente livre do eu inferior e da existência ilusória da personagem, e possuindo uma consciência imensamente ampliada, a individualidade parece ser capaz de abranger ambos os lados das luzes da ribalta. (CHEKHOV, 2015, p. 116).

Chekhov (2015, p. 116) se refere à capacidade do ator de sentir o sentir e a reação de seu público. Aqui me sirvo, no entanto, das palavras do teórico, no sentido do aluno, o “ator”, ser um espectador de si mesmo, sentindo o que o seu público, seus colegas de classe, pensam de si. Ele age também como em uma oportunidade de se construir e reconstruir enquanto indivíduo perante os colegas.

O brincar durante a representação é o exemplo claro de que, ao agir assim, o "ator" atenua o realce que a representação traz para si enquanto sujeito diante dos colegas, os quais passam a vê-lo como um destaque da turma, como uma pessoa divertida e simpática, o que possibilita que qualquer ponto negativo se transforme em cômico; trata-se de uma insegurança revestida de brincadeira.

Alguns alunos aceitaram ensaiar o teatro de "Lisístrata", mas não o apresentar; outros só não queriam apresentar de classe em classe, e alguns não queriam para toda a escola. No sétimo A, eu havia obrigado (o que é raro eu fazer) todos a participar; quem fosse tímido participaria nos coros. Os ensaios renderam e, por fim, mesmo com certa indisciplina, todos acabaram gostando de participar e de apresentar para a escola. Uma das meninas “incorporou” o personagem de tal forma, que chegava a se emocionar com a representação nos ensaios. Foi algo forte para ela, pois, às vezes, parava para se recuperar da emoção. Percebi que poucos alunos chegam nesse ponto de viver o personagem. Já, nos ensaios de “Quase Ministro”, texto muito difícil nos níveis linguístico, temático e terminológico, houve muita indisciplina, no entanto, também muita diversão nos ensaios, devido à maneira de interpretar de alguns alunos que incorporavam o personagem comicamente. A classe era normalmente muito indisciplinada em todas as práticas. No nível da representação, alguns alunos foram muito criativos, ao darem ao seu personagem uma personalidade adequada à proposta no livro, caracterizando-o com trejeitos e expressões faciais desenvolvidas pelo seu próprio sentido, sem a minha interferência. Percebo, ainda, na maioria das turmas, uma resistência de trabalhar com gestos na representação, e vejo isso mais como um reflexo da prática tradicional de leitura na escola, em que o aluno apenas lê, sem a mobilidade do corpo. A timidez atrapalha, mas em menor grau do que o hábito da imobilidade disciplinar instaurado na educação. O tempo todo eu precisava lembrar a maioria dos alunos, para se descontraíssem, usassem gestos e expressões. A escola sempre educou a mente como estanque do corpo, e, portanto, tanto eu, como professora, e os alunos temos dificuldades para lidar com a aprendizagem de forma mais integral. Nos ensaios dessa peça, que ocorreram ora em sala de aula, ora no campo

gramado, a maioria dos adolescentes não se preocupava com a postura diante do público e com o tom de voz, sobre o que eu já havia conversado com eles várias vezes. Eu os lembrava, porém, imediatamente se esqueciam.

Como o tempo de ensaio nunca era muito devido às demandas da disciplina de Língua Portuguesa e da escola, busquei uma adaptação reduzida da obra “Sonhos de uma noite de verão” para a TE. Também alguns alunos se destacaram no sentido de buscar, por si mesmos, caracterizações psicológicas e gestuais dos seus personagens. Num exercício teatral, antes dos ensaios, alguns alunos conseguiram chorar de rolares lágrimas. Outros marejaram os olhos.

Numa outra turma de oitavo ano, que apresentava mais dificuldades de atenção na leitura, li narrativas das “Fábulas Italianas”, traduzidas por Calvino, e mitos nacionais e gregos. São turmas com as quais os textos curtos surtiram mais efeito, no entanto, os relatos de guerra (em maioria curtos) do livro “A Guerra não tem rosto de mulher” de Svetlana, Nobel de Literatura, não chamou a atenção da maioria dos alunos.

#### *5.6.1 A prática artística na efetivação da leitura*

Tomarei, por base de análise, a minha experiência da prática artística a partir de leituras clássicas e da análise de meus registros de professora, focando na transposição figurativa, semântica e conceitual do 5.6.1 contar e recontar, pela encenação, o que foi lido, isto é, tomando por padrões de observação principalmente os processos de analogia e ou contiguidade de signos, de uso principalmente, por serem mais ocorrentes, dos seguintes Tropos da retórica clássica: a Metáfora e Metonímia/Sinédoque; e Hipérbole e Ironia. Norteio-me pela retórica clássica por dar conta da LC e de alguns elementos dos estudos da Semiótica de Peirce (2005) sobre “similaridade” e “contiguidade” (PIGNATARI, 2004, p. 24), sem entrar em contradição com o estudo dialógico bakhtiniano, como já descrevi, que dá conta da totalidade deste estudo. Como os fios de sentido da leitura são entendidos, e de que maneira, igual ou equivalente, são transpostos para outra forma de linguagem e expressos num trabalho artístico? Em que pontos do texto e da atuação se tocam e que novos fios de sentido são criados num novo enunciado? Assim, considerar-se-á como representação não a mera imitação, mas a constituição de sentidos a partir dela, num novo enunciado.

As minhas observações vêm de práticas realizadas com o objetivo didático lúdico e processual de leituras de clássicos realizadas coletivamente. Observei o cuidado dos alunos

adolescentes nas escolhas dos signos linguísticos, imagéticos, e das expressões verbais, gestuais e cênicas para significar o que foi lido, porque a forma como o fazem indicia a forma como constroem a leitura de mundo, o que envolve o processo psicológico. Vigotski ([1999?], p. 33), em “Psicologia da Arte”, ao exemplificar com duas palavras russas heterônimas, mostra que elas se identificam, em nível etimológico, por traços semânticos inerentes a ambas, sendo que “[...] a diferença entre duas referidas palavras é meramente psicológica. Levam a um único resultado, só que através de diversos processos de pensamento.” (VIGOTSKI, [1999?], p. 33). Esses processos são *associativos* ou *contíguos*, o que também requer a pré-leitura de mundo do sujeito, acionando constantemente o campo da memória em "confronto" com elementos externos ao texto. A escrita baseada na leitura é efetivadora e organizadora da prática artística e foi tomada como um ato de significação, identificação, assimilação e recriação dos conceitos da leitura, intermediando o processo *leitor* e o processo *ator* (no sentido lúdico do brincar). Não se trata apenas de uma releitura, mas de como, e em que pontos, acontece um aprofundamento nos fios discursivos, significativos e de suas *readequações*, o mais fielmente possível, em nível dos sentidos, em outra forma de linguagem e enunciação, considerando-se a realidade histórica, social e material locais.

Observei como o aluno transpõe a leitura para a forma escrita ou para outro tipo de linguagem artística, e constatei que inicialmente não atenta para o que Vigotski chama de “forma interna” ([1999?], p. 32) da palavra, isto é, para o seu significado etimológico, o que não vejo como erro ou culpa do aluno, mas como resultado de toda uma postura didática docente a partir da transformação histórica no âmbito conceitual de língua, que passou a desprezar o seu valor enquanto abstração do real, proposta pela linguística de Saussure, (SOBRAL in PAULA; STAFUZZA (Org.), 2013, 71-72) deixando de ser considerada como estruturadora do real, para ser constituinte de todo um sistema mais amplo e complexo semiológico, instaurada por um enunciado histórico e social, tendo sido a língua, em seu ensino, considerada no âmbito abrangente da linguagem, a partir do que nós, professores, preocupamo-nos apenas com os sentidos num determinado enunciado, sem atentar para o porquê do uso de determinada palavra e não de um outro sinônimo em certos momentos do texto devido ao seu sentido etimológico (SOBRAL in PAULA; STAFUZZA (Org.), 2013, 71-72). Tanto os professores como os alunos na sociedade brasileira não são mais educados, desde então, a atentar nessa “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32) que carrega especificações nos traços de sentido, como, por exemplo, os sinônimos “falta” e “ausência”,

tendo o primeiro um sentido de falta de algo que não era esperado ou não existiu, enquanto o segundo, um traço de incômodo, de prejuízo a si ou a alguém, no sentido de quebra de expectativa. Usamos aleatoriamente esses termos, desprezando elementos de sentido etimológico que atribuem traços semânticos importantes, e, muitas vezes, sutis, para um leitor cauteloso. Não estou fazendo uma crítica à filosofia de Bakhtin, o que seria contraditório neste trabalho, apenas entendo que não precisamos, enquanto professores, deixar de atentar em detalhes da estrutura imóvel das palavras e da gramática, para seguirmos os pressupostos do filósofo russo, como aqui já foi apresentado como não incompatível nesse sentido. De acordo com Bakhtin (2015), a palavra é a mesma, mas o enunciado nunca se repete. Talvez damos muita atenção a esse enunciado, e nos esquecemos de que é importante atentar também no pequeno e imóvel na linguagem. Eu, como professora contemporânea, só passei a dar mais valor à “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32), pelo fato de ler clássicos, e, portanto, de me encontrar diante da necessidade de atentar nela, a fim de compreender aspectos mais sutis da leitura. O problema é que, no caso de obras estrangeiras, nem sempre há uma tradução cuidadosa, nesse sentido. Se não fosse minha experiência nesse tipo de leitura, talvez nunca atentasse nisso isso. Senti, na pele, a importância disso, mas ainda não consegui ser mais efetiva nesse aspecto em sala de aula. Desde então, na educação escolar não se valoriza a raiz das palavras, a origem, em que “habita” a sua “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32). Isso obviamente se reflete na escrita e na leitura, na escola, assim como na maneira de acessar e construir os sentidos por toda a vida. Repito que não defendo aqui um retrocesso às antigas concepções de linguagem, mesmo porque defendo a concepção interacionista de Vigotski e Bakhtin, no entanto, não vejo como necessário o desprezo dos aspectos imutáveis pertinentes aos signos linguísticos, e portanto me servi de alguns deles como instrumento de análise, nas práticas artísticas. Atentar na “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32) das palavras em seu enunciado não anula a construção interacionista e sociodiscursiva da linguagem, em que o sentido não está nem na língua e nem no indivíduo, mas na interação entre eles, pois que um mínimo de pontos fixos na linguagem é necessário para que seja possível a comunicação. A forma original adquirirá variações de sentido conforme o enunciado e o correr do tempo, mantendo (muitas palavras, senão a maioria), no entanto, um traço fixo permanente sob essas variações, direta ou indiretamente relacionado a uma signo ou ideia.

Na escola, na representação teatral, pela falta de atenção no sentido original das palavras, e, talvez, também pela falta de recursos materiais, normalmente meus alunos não se

serviam de noções da “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?]) das palavras para constituírem os signos escritos e cênicos, diferente do que acontecia na prática de leitura coletiva, em que havia um esforço por alcançar a “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32), com a minha ajuda. Para algumas análises, para ilustrar como o adolescente se servia de traços semânticos imutáveis num trabalho com mudanças de sentido, como me referi mais no início deste trabalho, sirvo-me do estruturalismo de Saussure (2006), por se tratar do aspecto da “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32) da palavra, ou seja, do uso etimológico. Utilizo-o, como já dito, num aspecto cabível, no sentido complementar às ideias de Bakhtin: “[...] um sistema semiótico complexo (no sentido de Morin) que combina dois outros sistemas: o sistema da língua (estudado por Saussure (2006) e pela linguística tradicional), ou o conjunto de termos e regras de combinação [...] vinculado com o sentido.” (SOBRAL in PAULA; STAFUZZA (Org.), 2013, p. 72). Assim, para exemplo de “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32), tomo as palavras *cansaço* e *fadiga*, *ouvir* e *escutar*, *perguntar* e *questionar*. São sinônimas, porém não idênticas nos traços semânticos originais, e observo o seu uso aleatório, irrefletido, nos textos escolares: “Estou com fadiga.”. *Fadiga* é um termo no sentido de esgotamento resultante de atividades, principalmente, físicas, e, no entanto, na frase de exemplo, foi usado no sentido de *preguiça*. E, para exemplo de Metáfora, descrevo o uso de Tropos pelos alunos em práticas teatrais: uma *vassoura* para representar um *cavalo*, numa cena. Nessa Metáfora, identificam-se os traços semânticos de comprido, firme, etc.; a metonímia *cadeira* para representar *desníveis de andares: térreo e porão*. A parte de cima é o térreo, com o sentido de elevado e sobre, enquanto o chão é o embaixo, o sob. Essa utilização de metáforas não se prendeu puramente à forma, mas aos sentidos possíveis, o que obrigou os alunos a atentar, num segundo momento, nos sentidos e, às vezes, na “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32), com o meu auxílio. Mas, inicialmente, a tendência é o uso da Metáfora tradicional, sendo que a Metonímia e a Sinédoque exigiam mais sutilezas de trabalho mental e atenção. A carência de materiais para a elaboração dos elementos cênicos foi positiva, pois levou à necessidade de se recorrer à Metonímia mais vezes, intensificando o trabalho mental reflexivo, associativo e adaptativo. Caso contrário, as metáforas predominariam. Para exemplo de Metonímia: um aluno se serviu de um pequeno galho de árvore para representar uma árvore inteira. Quanto à Ironia, foi explorada em representações cômicas, geralmente associadas a algum colega de classe, pelo “ator”, num sentido de brincadeira, e mais utilizada pelos meninos, principalmente em falas de improviso



O nível de releitura das literaturas foi observado, portanto, também no que diz respeito ao campo da utilização de imagens e materiais na adequação da obra à realidade local e contemporânea, com ou sem detrimento das suas características. Na maioria das vezes, os alunos tiveram que dizer, verbalmente, que objeto representava o quê, por não sentirem segurança no enunciado criado, na representação que propunham, e pelas dificuldades demonstradas de contar o que foi lido e de se fazer entender. Essa releitura ficou aquém dos textos lidos, com prejuízos ou deturpações do sentido instaurados pela interseção entre distração, imaturidade e inexperiência leitoras, as quais são naturais à idade adolescente dos participantes e às suas características socioculturais, e aquém, também no que leitura (experiência pela subjetividade) acrescentou, sensível e semanticamente, pela estética e criação dialógica respectivamente, na subjetividade adolescente. De qualquer forma, mesmo não atingindo um nível de leitura mais complexo, a positividade da prática existiu na ativação do trabalho mental reflexivo e complexo, no esforço artístico. Se houvesse tido mais tempo, com a minha ajuda, os adolescentes poderiam ter realizado mais eficazmente a releitura na prática teatral, como em outras situações.

Assim, nesse trabalho escolar os dois níveis coexistiram: a leitura aprofundada, com o auxílio do adulto, e a releitura.

A escrita, assim como o discurso oral, veio como um instrumento intermediador dessa transposição linguística, que permitiu, com mais clareza, organizar os fios narrativos e semânticos da leitura. A maioria dos alunos demonstrou dificuldades nessa organização, recuperando apenas parcialmente a narrativa, sem atentar nos aspectos semânticos, quando da releitura sem o meu auxílio. Então, precisei auxiliá-los. Mas alguns tiveram sucesso individualmente. A escrita permite ao próprio autor olhar mais claramente para o seu pensamento, para procurar descobri-lo, entendê-lo e estruturá-lo, para o que é preciso organizá-lo nos níveis subjetivos antes de poder concretizá-lo na forma de escrita, a qual possibilita o descobrimento e o autorreconhecimento, expressos oralmente pelo espanto: “Não acredito que fui eu quem escreveu isso!”. O adolescente leitor, então, segue uma “viagem”: leitura (subjetivação), somada a discurso e escrita (concretização) e, por fim, a práticas artísticas (representação e reconfiguração/atuação social). Os níveis de interação, formação conceitual e estruturação das ideias intensificam-se nesse trabalho, principalmente com o auxílio de um adulto.

O porquê da minha opção didática pelas práticas artísticas vem, inicialmente, do conhecimento da importância na formação humana do trabalho com arte, seja num nível lúdico, terapêutico, de passatempo ou artístico em si, e, em seguida, pela facilidade que tenho nessa área, devido a toda a minha formação em balé e educação, por incentivo de minha mãe. Durante toda a minha vida, a memória do meu envolvimento com as artes, como a música, a literatura e a dança, é uma memória feliz e que explica muito do que sou. A importância da memória é para toda a vida. O que restaria do que sou sem essa formação? Olhando para essa memória, nela encontro os sentimentos e as emoções que, ainda hoje, arrebatam-me quando do envolvimento com a arte. Vários aspectos que encontro de positivos em mim vêm do contato com o mundo artístico.

A transposição do entendimento de um texto para outras formas de linguagem exige pontos de atenção sutis da atividade mental, com o auxílio de um adulto, como: a transferência de equivalência de imagens; contiguidades de sentido; adaptação, o mais fiel possível, de sentidos e estilos; pontos a serem substituídos ou suprimidos por incompatibilidade ou “invisibilidade” para determinado leitor; aspectos temporais materiais, sociais e psíquicos e a própria colocação do eu leitor como criador nesse processo. Como equivaler esses aspectos sem antes um entendimento mais profundo? Sem uma atenção direcionada por uma leitura lenta, discutida, observada, comentada em diversos níveis? Sem o auxílio de um adulto? O instrumento da linguagem escrita na intermediação dessas relações virá como apoio a esse encontro de aspectos equivalentes em linguagens diversificadas.

Para exemplificar, alguns dos trabalhos de leitura de clássicos relacionados à práticas artísticas ocorreram das seguintes formas, na TE, e nas turmas mencionadas nesta Dissertação:

a) no 8º B, de trechos da leitura realizados conjuntamente, os alunos, em grupos de números variados de pessoas, tiveram quatro aulas de cinquenta minutos para produzirem um texto de diálogo, recriar o trecho lido, e para representá-lo para a classe. Nessa atividade, não houve a proposta de utilização de figurinos e cenários. O foco era no diálogo e na interpretação. A proposta da atividade era a de ouvir e participar oralmente da leitura das "Fábulas Italianas" de Calvino, e cada grupo recontar a história ouvida;

b) no 8º B, a partir de um conto de Clarice Lispector e de uma estrofe de Ovídio, e outra, de Vergílio. Em grupos, formados conforme a escolha dos próprios alunos, produziram

poesias com o conteúdo do conto e trabalharam, a partir dos poemas, sons e expressões corporais e ritmos com sons de objetos. Ovídio ganhou um ritmo de samba, que os alunos elaboraram com muita criatividade;

c) no 7º B, de quatro contos lidos para a classe, os alunos, em grupos de quatro a cinco pessoas, tiveram seis aulas de cinquenta minutos para produzirem um texto dramatizado recriando o trecho lido e para representá-lo para a classe e para a escola com fantoches elaborados por eles (desenhados e colados em galhinhos de árvore);

d) no 7º A (atual TE) e no 7º B os alunos leram, em cada uma das turmas, um poema de Cecília Meireles sobre a Inconfidência Mineira. Líamos quase todos os dias, no início das aulas, até que ficaram decorados. Havíamos feito o entendimento do texto. Após decorados, o professor de artes, que também era músico, elaborou um ritmo com sons corporais. Apresentaram a recitação de sala em sala;

e) no 7º B, dividi em quatro grupos a classe para ensaiar o texto dramatizado original de Machado de Assis, “Quase Ministro”. Fiz a leitura conjunta com a classe, exemplificando a interpretação de cada personagem ao falar. Fomos tirando as dúvidas de vocabulário e de entendimento do texto. Então, cada grupo ensaiava ao mesmo tempo a peça junto comigo. Depois, cada grupo a ensaiou isoladamente e apresentou para a classe. Os alunos, por timidez, declinaram da proposta de se apresentar para a escola, portanto só o realizaram para a turma;

f) na TE e nas outras turmas, fazíamos, às vezes, exercícios teatrais e performáticos.

Durante a leitura de “Os Miseráveis”, pelos discursos gerados na prática é possível evidenciar os aspectos caracterizadores de uma LC? Na transposição de sentidos, é possível perceber a atenção do adolescente a esses aspectos? Certamente, como aqui tenho descrito, a partir dessa experiência de leitura e de outras..

Essa intermediação acontece num nível organizacional, sendo que a estruturação pela forma escrita exige um trabalho anterior mental intenso, no sentido de repensar os conceitos e sentidos obtidos, de forçar o trabalho mental e de memória na estruturação linguística, com base nos conteúdos já adquiridos, e de colocar o eu pessoal na maneira como o leitor organiza esses conteúdos para que consiga se fazer entender. É um processo complexo, pois que exige memória e atenção, além da predefinição conceitual e organizacional, para que se consiga expressar com clareza, pela linguagem escrita. A partir disso, ao se transpor os conceitos para a forma escrita, penso, pelas minhas observações, que surja uma sensação de segurança de si

no domínio da linguagem, permitindo com mais facilidade a abertura para a transposição de elementos de um tipo de expressão para outra, como da leitura para a cena teatral. Essa transposição conceitual e semântica, a partir das experiências vivenciadas da leitura de clássicos, quando sem auxílio de um adulto, dá-se a partir dos elementos do TR, mas precariamente, com pouca ou nula atenção nos sentidos originais e de aspectos culturais, sociais, históricos e artísticos, ocorrendo da seguinte forma, e ordem crescente de dificuldade, que começa no campo das imagens mais visíveis até o nível sutil:

a) apreensão de características mais evidentes do texto no plano do TR, na maioria das vezes, de forma superficial, que funcionam como caracterização dos personagens - aspectos materiais de imagens mais *visíveis*, como: roupas, aspectos físicos dos personagens, objetos que carregam ou os caracterizam. Na representação por elementos cênicos, os alunos servem-se mais de dois tipos de figuras de palavras para a equivalência: num primeiro momento, a metáfora (similaridade/paradigma); num segundo, com menos uso, talvez por carência de elementos cênicos, a Metonímia ou Sinédoque (contiguidade/sintagma), principalmente na representação de objetos, como: um tijolo representando uma parede; um galho, uma árvore;

b) apreensão de caracterizadores da espacialidade da narrativa: elementos do ambiente descrito, porém, apenas aqueles destacados por figuras mais evidentes, como um traje antigo, por exemplo. Percebe-se que há uma invisibilidade geral dos cenários para a maioria dos adolescentes, que acabam se lembrando, na maioria das vezes, apenas de objetos mais pontuais. Na representação, recorreram, algumas vezes, a vestidos longos, e os meninos, a chapéus, buscando inicialmente uma metáfora que envolvesse traços objetivos, concretos e claros, histórico e socioculturalmente; num segundo momento, pela falta de materiais metafóricos e participantes, buscaram o uso de um tropo, a Metonímia, como: um *sapato* representando um *personagem*, na falta de um aluno que o representasse;

c) apreensão e composição de aspectos cômicos, principalmente pelos meninos (provavelmente por serem mais brincalhões nas aulas), como o modo de falar, de agir, ou como os aspectos físicos engraçados dos personagens, acrescentando-lhes ideias pessoais de comicidade. Alguns alunos foram muito criativos nesse processo e incorporaram o personagem, ao mesmo tempo que o constituíram, sem deturpação do sentido e da caracterização, tornando-os marcantes. Uma menina e três meninos se destacaram nisso, em “Sonhos de uma noite de verão”; uma menina, em “Lisístrata”; e um menino, em “Quase

Ministro”. Foi muito interessante como se apropriaram dos traços cômicos externos e internos dos personagens, constituindo-os com o tom pessoal. Rimos muito e alguns alunos criaram uma certa “afetividade” por um dos personagens da primeira peça citada, sendo que o próprio “ator”, carinhosamente, apelidou-se Puck. A Hipérbole, ao compor a caricatura de personagens, pelos trejeitos, gestos e expressões faciais, foi bem explorada e adequada. O mais interessante foi que os que se destacaram nesses aspectos foram alunos com um certo grau de timidez. A Ironia foi mais explorada pelos meninos em momentos cômicos;

d) apreensão dos traços psicológicos: um pouco já foi descrito no item anterior. De um modo geral, os alunos até em um único traço dos personagens, o mais evidente, servindo-se principalmente da Hipérbole na caracterização, no ato representativo;

e) apreensão dos traços sutis de emoções, sentimentos, preconceitos, ironias, política, cultura e etc. Atingiram, na representação, traços de sentimentos expressos pela Hipérbole e pela Ironia na voz e na expressão facial, mas poucos exploraram mais efetivamente os gestos físicos. De um modo geral, em todas as turmas, durante os ensaios, a preguiça física de ficar em pé era geral, assim como a falta de vontade de explorar o movimento corporal;

f) apreensão da “atmosfera” da obra lida. Obviamente que, para atingir esse objetivo, seria necessário todo um trabalho cênico completo e atores de verdade. Porém, na escola, posso dizer que um certo grau de “atmosfera” foi conseguido, principalmente em “Sonhos de uma noite de verão”, “Lisístrata” e “Quase Ministro”, devido à postura cênica e interpretativa e da versão da montagem da peça;

g) transmissão de peças teatrais ao público de sala de aula ou para o restante da escola: faltou, em todas as turmas, um trabalho mais intenso de olhar e de uso do espaço cênico, mesmo que eu tenha chamado a atenção para isso inúmeras vezes durante os ensaios. A timidez, a desatenção, a dificuldade ou falta de empenho de alunos na memorização dos textos e os poucos momentos de ensaio vejo como principais causas disso.

Observei, pois, que o campo da “visibilidade” das imagens descritivas e caracterizadores temporais, espaciais e de personagens são o mais explorados inicialmente, pois estão no nível do TR, mas que, com tempo de ensaio, outros níveis de leitura vão sendo atingidos e apreendidos. Num nível mais subjetivo, os traços de personalidade e de comicidade ou terror são os mais apreendidos inicialmente. Aspectos mais subjetivos de níveis socioculturais e políticos são os mais difíceis de serem atingidos pelos adolescentes, o

que é natural, por serem jovens, ainda estarem no processo de formação e de criação do hábito de articular conhecimentos, e por dependerem do processo de memória, ou seja, de conhecimentos prévios de história, cultura e política.

Poucos alunos exploravam o campo da criatividade livre de imagens dadas, o que talvez tenha sido resultado da carência de estímulos familiares e ou do excesso de imagens rápidas, prontas e repetitivas na contemporaneidade capitalista, em detrimento de imagens diversificadas, o que pode acarretar o "empobrecimento do repertório de imagens" (ADORNO, [1985?], p. 146); entendo que a mídia, quando em *excesso*, pode acomodar o trabalho do espaço imaginativo com muitas imagens e direcionamentos ideológicos prontos, tirando o hábito de um processo mental mais intenso, dificultando a prática e a manutenção, quando se tem uma leitura de textos, em que as imagens devem ser criadas pela mente e não dadas, apreendidas pelo sentido físico. Sem imaginar, a leitura não tem graça e não atinge a memória do aluno.

Em suma, pude observar os seguintes aspectos que envolvem a formação do aluno adolescente leitor no contato com a literatura clássica na escola:

a) a partir da prática de leitura:

- o papel do professor: adulto presente, e o seu *espaço de voz*;
- o gostar e o não gostar de ler;
- o atingir dos níveis de leitura: processo = TR (Einstein) < PER < TA (Newton) > TR = leitor (importância da consciência/memória/atenção + dissolução do eu + morte + renascimento + recuperação da consciência/memória);
- os pontos essenciais para a formação do leitor: 1- atenção/memória; 2 – "visibilidade" mental (CALVINO, 2000) e criatividade; 3 – a participação de um adulto;
- o estímulo à memória = composição de imagens e sentidos, noção de tempo, consciência de si no meio histórico e social e experiências e recuperação do "ato psicológico original" (PROUST, 2003, p. 25)/importância da família e da escola;
- o desenvolvimento do hábito de leitura e escrita a partir do trabalho mais intenso e constante de leitura de clássicos: gerou mais leitura e escrita; mais participação em atividades discursivas e mais contato com livros, independentemente de ser um clássico ou não, quando por livre escolha dos alunos;

- o título/tema/assunto, a capa, o gênero/autor/filme, a indicação de alguém e comentários, respectivamente, foram, na escolha (*realizada na biblioteca*) da obra para leitura individual, em ordem decrescente, os principais atrativos (Ver *MOMENTO C, Amostra 2*, p. 90-91); na escolha para a leitura coletiva, "Os Miseráveis", os principais atrativos foram, em ordem decrescente: a capa, tamanho do livro/espessura, indicação ou comentário de alguém, sinopse/filme (Ver *MOMENTO B, Amostra 1*, p. 88); na livre escolha de livros disponibilizados pela professora, na classe, os alunos não se preocuparam em escolher clássicos, e os principais critérios de escolha, em ordem decrescente, foram: título/tema/assunto, capa e indicação/comentário de alguém. (*MOMENTO H, Amostra 6*, p. 109 - 110).

- nas colocações verbais: os alunos indiciam se uma obra é clássica, mais pela maneira como se colocam na postura dialógica do que pelo discurso em si;

- adolescentes/meninas: gostam mais de poesia do que de prosa, mas apresentam muito mais dificuldade de entender e construir sentidos a partir de poemas (no nível intelectual), porém, são atraídas pelos temas, ritmo e pela beleza estética;

- os meninos não manifestam tanta atração pela poesia como as meninas, acredito que por questões culturais, mas atentam nela;

- os espaços físico e psicológico influenciam na leitura, "impregnando-a" de sensações que se confundem com ela no "ato psicológico original" (PROUST, 2003, p. 25), mas o principal espaço é o "espaço" da voz;

- principal barreira na leitura de clássicos por adolescentes: a ausência de algum ou dos três pontos essenciais, sem a presença de um adulto, e não a linguagem em si;

- as meninas, no geral, nas colocações orais, associam os pontos da leitura de forma mais emocional com as suas vidas, o que é consequência, provavelmente, da evolução histórica social da mulher. Portanto, mostram-se mais influenciadas pela leitura em nível emocional;

- os meninos, na leitura, observando os poucos que mais se manifestam oralmente, alcançam níveis mais profundos do discurso (mais conceituais e reflexivos), num âmbito mais lógico e racional, não se prendendo tanto a sua realidade de vida;

- elas são mais influenciadas pela professora, na prática de ler, provavelmente por se identificarem mais, e vice e versa;

- as meninas demonstram mais atenção, mais tempo de concentração, são mais participativas, e perguntam e argumentam mais;

- os meninos não constroem o pensamento da mesma forma que as meninas. Elas refletem a leitura em si mesmas, enquanto eles, muitas vezes, distanciam-na e acrescentam-lhe sentidos intencionais de “quebra da ordem”, como o sentido cômico, por exemplo;

b) a partir da escrita vinculada à leitura:

- na escrita a partir da leitura, as meninas expressam mais pontos racionais e profundos do que quando nos diálogos das leituras, assim como os pontos emocionais e sentimentais, e trabalham mais naturalmente com ela do que os meninos, manifestando mais facilidade de organização e concretização do pensamento.

- os meninos ainda demonstram mais preguiça, distração e menos esforço na escrita, caindo, muitas vezes, por isso, na superficialidade;

- na escrita de prosa: há menos reclamações de escrever a partir da leitura, mas não uma significativa diferença, como imaginava, se comparado a uma atividade obrigatória;

- na escrita de poesia: passa-se a escrever bastante, principalmente por parte das meninas, com ou sem vínculo com atividades escolares; para elas, a poesia adquire também uma função de confissão, alívio de sofrimento emocional (forma como duas alunas verbalizaram para mim sobre seus hábitos de escrever poesia) e expressão dos sentimentos e emoções; para os meninos, a função de afirmação, de chamar a atenção, de expressão de um gosto, de um desejo ou de inventividade, algumas vezes, com teor cômico, manifesta o prazer na subversão do “*normal*”, das *regras*, principalmente para chamar a atenção;

- de ambos os gêneros: melhora gramatical;

- melhor entendimento dos elementos narrativos;

- na prática de escrever, acontece a “morte” do autor, como teoriza Barthes (1987), mas entendo que dessa morte resta um “cadáver”, marca, este, de uma individualidade reguladora e mantenedora de uma consciência pessoal em constante formação e transformação, o que se evidencia e valoriza pelo “modo de escrever” (que o professor não deve desprezar), pelo qual acontece a afirmação da individualidade do adolescente em meio à infinitude plural dialógica do discurso, impedindo que o eu, leitor ou escritor, caia num estado



de perda de controle de si, de sua consciência, como num estado “esquizofrênico”, em que as vozes tomam o controle do eu e o destroem;

- a prática de leitura melhorou o desempenho dos conteúdos de Língua Portuguesa, principalmente no nível gramatical, nos aspectos de vocabulário, coesão e coerência; no nível de conteúdo, na criatividade e ampliação de conceitos e assuntos; no nível estilístico, intensificou a tentativa de escrever poesia, possibilitou a compreensão da função poética, e melhorou o ritmo, as rimas e a forma de compor as poesias e textos; possibilitou uma articulação mais complexa de ideias;

c ) a partir da escrita e ou da prática artística, vinculadas à leitura:

- representação da narrativa literária na teatral: foco em cenas/enredos/objetos/imagens das personagens (níveis visual/fabular = TR);

- não há considerável aderência entre as linguagens num nível subjetivo mais profundo, na maior parte das práticas. Inicia-se pela utilização de metáforas, recorrendo-se à Metonímia e outros tropos, quando da necessidade de suprir a falta de material metafórico;

- há poucos caracterizadores temporais e, quando há, referem-se às imagens mais concretas e definidas, como figurino de personagens; os meninos perdem o fio narrativo, mas não o cronológico, recuperando cenas ou partes e não o todo narrativo;

- recorria-se primeiramente à Metáfora tradicional, e, só para sanar a carência de objetos cênicos, num segundo momento, recorria-se à Metonímia, com certa dificuldade, já que era preciso, às vezes, a oralização de palavras para identificar os objetos no enunciado. Assim, a carência de materiais foi positiva para que o aluno se esforçasse numa outra forma de pensar e atentasse na “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32) das palavras, algumas vezes, com a minha ajuda, para evitar equívocos e lacunas de sentido. A Hipérbole e a Ironia também foram utilizadas;

- as meninas representaram com mais seriedade (vivenciaram mais) e atuaram no geral; os meninos, no parcial, em cenas, em momentos específicos;

- os meninos se mostraram mais cômicos e inventivos na caracterização dos personagens;

- na prosa: houve menos reclamações de escrever, mas não percebi muita diferença de uma atividade obrigatória; na poesia: passou-se a escrever bastante,

principalmente por parte das meninas, com ou sem vínculo com atividades escolares. A poesia, para as meninas, tomou a “função de confissão” e expressão dos sentimentos e emoções. Alguns textos em prosa, também; para os meninos, expressão de um gosto, desejo ou de inventividade, algumas vezes, com teor cômico;

- quando o aluno transpõe a leitura para uma forma de linguagem artística, não atenta, de início, no que Vigotski chama de “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32) da palavra, isto é, no seu significado etimológico, o que vejo como resultado de todo um processo histórico de olhar para a língua, o que, obviamente, reflete-se na escrita, na leitura e na prática artística, na escola, assim como na maneira de acessar e construir os sentidos por toda a vida. No entanto, na carência de materiais cênicos, os alunos precisaram se servir da Metonímia e, algumas vezes, num segundo momento, foram obrigados a atentar na "forma interna" (VIGOTSKI, [1999?], p. 32) da palavra, num novo enunciado;

- em graus diferentes, na representação teatral, é perceptível a intenção ou tentativa dos alunos de dosar a inspiração quando ela acontece, mas normalmente a personalidade deles se sobrepõe à do personagem com intensidade, descaracterizando-a quando não têm sintonia com ela (o que entendo como normal por não serem atores). Foi um bom exercício de sentir e se conhecer;

- a prática artística possibilitou o prazer lúdico e a prática de olhar para si e para o outro; a atenção, num segundo momento, na “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32) das palavras e no seu uso por contiguidade; a reestruturação lógica e emocional da leitura realizada, e a adequação à realidade local e pessoal; a experimentação de personagens, o conhecimento e expressão do eu individual (estilo), a recriação do eu social, e o se colocar neles e em situações diversas.

### *5.6.2 Outras Observações*

Transportar sentidos dos livros clássicos para a prática artística implica níveis de atenção, percepção, conhecimento, criatividade e representação mais profundos. Essa transposição, nas minhas turmas escolares, não se deu apenas em nível representativo, mas constitutivo, o que implica também um olhar e atenção para si, como identidade. Deu-se muito sutilmente, sendo que o adolescente não apresentou consciência do nível e tipo de equivalência, dos quais se servia para a transposição de linguagens. A preguiça, a falta de

mais tempo de aula e a indisciplina também foram influentes na maneira de representar. Algumas vezes, os alunos deixaram claro o valor do objeto representativo pelo contexto, por exemplo, uma vassoura como cavalo, porém, na maioria das vezes, isso não aconteceu. Talvez devido à carência de materiais disponíveis na escola, não se esforçaram muito por buscar os níveis formal e semântico de equivalência mais fiel, e sim, a comparação (Metáfora) e, em segundo, o nível de semelhança de algum ou alguns traços semânticos por contiguidade e conceitos, ou seja, respectivamente não se preocuparam muito com buscar o realismo dos objetos cênicos ou com um enunciado que os identificasse como tal, mas com o conceito deles no campo imaginativo, precisando, portanto, recorrer à palavra para representá-lo concretamente. Assim, um menino imóvel, com os braços estirados para baixo, ao lado do corpo, representou um coqueiro, sendo que não houve empenho em buscar formas mais realistas, mais elaboradas, para deixar isso claro para os telespectadores (poderiam ter se servido de folhagens da escola), servindo-se da fala para identificar a imagem: “Ele é um coqueiro.” E, muitas vezes, não buscaram, na representação a partir da leitura discutida e comentada, as metonímias e sentidos mais sutis e subjetivos como, por exemplo, as com sentido ideológico, na representação da classe popular na imagem do personagem G., em “Os Miseráveis”. A imaginação se prendeu, portanto, mais no geral, a partir do campo da imagem visual mental da leitura e não nos níveis psíquicos da dela, mesmo após os diálogos.

A busca da representação de personagens aconteceu mais por espontaneidade e sintonia de personagem/ator do que por quaisquer outros motivos e esforços, dando-se em nível de conforto, de aderência de pontos afins, primeiro, a partir da descrição física e, segundo, mais sutilmente, a partir da descrição psicológica do personagem. Já, isso foi perceptível na rapidez e naturalidade com que a escolha dos personagens aconteceu. Os alunos tiveram a liberdade de escolher todas as vezes. Nem sempre, no entanto, conseguiram o de preferência. Havia alunos que aceitavam representar animais, mas não um personagem do sexo oposto, manifestando se confundir com ele, “*crer*” num “*realismo*” identificatório dos personagens humanos. Às vezes, eu organizava dois grupos para encenar o mesmo texto, para dar chances a mais de um aluno na representação de um mesmo personagem. Nos momentos da escolha, foi perceptível uma situação de espelhamento (ECO, 2016, p. 15-43) entre “ator” e personagem. Como diante de um espelho, o adolescente, na representação, está diante do simbólico de si mesmo, vendo no personagem tudo aquilo que é diferente de si e que, portanto, mostra-lhe o que ele é naquele momento (ECO, 2016, p. 16-17). Segundo

Chekhov (2015), “Irradiar no palco significa *dar, transmitir a outrem*. Sua contraparte é *receber*”. (CHEKHOV, 2015, p. 22). “A compaixão pode ser considerada o fundamento da boa arte, porque só ela pode dizer-nos o que os outros seres sentem e vivenciam.” “Ela [...] nos dá profundo acesso à vida da personagem que estudamos [...]” (CHEKHOV, 2015, p. 116). Certamente, não se fala aqui de atores, mas de crianças brincando de representar. Brincar envolve o divertimento tanto para quem representa como na intenção que se espera do público: “[...] o objetivo do teatro é divertir. [...] Para a narrativa também vale o mesmo.” (CALVINO, 2015b, p. 21). No brincar, não há em si a preocupação com o desenvolvimento das características totais dos personagens, mas há um divertir-se de um corresponder espontâneo, inicialmente infrene, que praticamente atenua o representar para dar vazão ao espelhar, ao ser o que é, intensificando a descoberta de si e o autoconhecimento. Dá-se então a leitura de si na leitura do outro. Pode-se dizer que no brincar de representar está o limite entre a realidade subjetiva da leitura do texto representado e a concretude da realidade, isto é, ao representar, o adolescente está no espaço *não estático*, entre não se conhecer, descobrir e transformar-se; entre olhar para fora e olhar para si, o que só o espelhamento pode permitir com mais clareza. Esse *não estático* está no sentido de que além do eu que *é* (o princípio individual, que sempre está no TA), há, naquele espaço-tempo, um desdobramento da “*forma*” desse *eu duplo* numa camada *plástica*, que não *é*, mas que *está* (TR), conforme caminha o sujeito no espaço-tempo, estando, nessa *camada plástica*, o movimento de construção da pluralidade, e, no seu cerne, a parte imóvel e sempre constante, que é a *consciência* de um eu. Assim, o ato de ler envolve tanto *o estático* como *o movimento*. Na representação, *o estático* está no ato de olhar e descobrir, na atenção no interno e no externo, enquanto no ato de imitar, como diz Aristóteles, em “Poética” (1987), adquirem-se os primeiros conhecimentos, e, quando se trata da imitação de uma ação, acontecem a fábula, o mito, a constituição de realidades pela linguagem. Portanto, a partir da imitação acontecem a apreensão e a regulação da simbologia, dos signos e significados pela linguagem, em novos enunciados, para a transferência e constituição de sentidos. Assim, o sujeito se afirma como tal na representação, constituindo a personalidade do personagem por fios dialógicos plurais que passam a fazer parte da regulação de seu *ato individual* de ser a si e um outro recriado, regulado este pelo “eu superior” (CHEKHOV, 2015), isto é, pela inspiração.

Entre a leitura e a realidade, situa-se o campo fértil para experimentar e potencializar em “experiência” o que foi descoberto a partir da leitura. Nesse espaço, está o sério e o lúdico

e a possibilidade de mudanças. Importa, assim, entender que para falar de atuação teatral do adolescente na escola, é preciso substituir o termo *representar* por, *espelhar*, na maioria das vezes. Nas palavras de Umberto Eco (2016), retomando Lacan, para o entendimento da observação aqui descrita sobre representação/espelhamento na constituição subjetiva, pode-se trocar a ideia de *criança* pela de *adolescente* e a palavra *espelho* pela expressão *atitude teatral adolescente*: “Entre os seis e os oito meses a criança confronta-se com a própria imagem refletida no espelho. Numa primeira fase confunde a imagem com a realidade, numa segunda fase apercebe-se de que se trata de uma imagem, numa terceira compreende que é a sua imagem.” (ECO, 2016, p. 16).

Dessa forma, na maioria das vezes, no início das práticas teatrais, senão em todas, o adolescente, como uma criança, espelha-se num personagem:

a) por um olhar externado numa terceira pessoa, pela identificação escolhe o personagem a ser interpretado, confundindo-se com ele;

b) em seguida, percebe-lhe diferenças de si, colocando-o ainda num terceiro plano (personagem, eu e eu identificado), separado de seu próprio eu (O adolescente gradualmente se projeta fora de si, identificando-se, regulando-se e conhecendo, em "confronto" com o personagem.);

c) após um regulamento “precário” (pelo fato do adolescente não ser um ator), percebe que o personagem é ele próprio e, ao mesmo tempo não é, sendo que foca, na atuação, naquilo que é similar em si e no personagem, ou naquilo que é diferente. Essa oscilação e escolha de ênfase entre o *similar* ou o *diferente* se dá pela necessidade de afirmar socialmente características de si. É comum, pela atitude cômica, o intérprete destacar aspectos que considera defeitos, dando-lhes atenuação ou um aspecto positivo pelo realce cômico, na representação numa peça. Inclusive, pude observar isso acontecer em peças teatrais dramáticas, em que alunos deram tons cômicos aos seus papéis, manifestando consciência de seus problemas de comportamento, e dando-lhes aspectos positivos na atuação. Foi uma maneira habilidosa e divertida de se bem colocar socialmente, transmutando sentidos do real à ficção, e vice-versa.

No fragmento a seguir (em que novamente proponho a substituição do termo *criança* por *adolescente* e *corpo*, por *subjetividade*), Umberto Eco, que também, em momentos, retoma Lacan<sup>30</sup> (2016), diz:

'Neste 'assumir jubilatório' da imagem, a criança reconstrói os fragmentos ainda não unificados do próprio corpo, mas o corpo é reconstruído como algo de externo e – diz-se – em termos de simetria invertida [...]. O domínio imaginário do próprio corpo que a experiência do espelho permite é prematuro em relação ao domínio real: 'o “desenvolvimento verifica-se só na medida em que o sujeito se integra no sistema simbólico, nele se exercita, nele se afirma mediante o exercício de uma palavra verdadeira' (p.107). [...] No assumir jubilatório da imagem especular, manifesta-se uma matriz simbólica em que o eu se precipita em forma primordial e é a linguagem o que deverá restituir-lhe a sua própria função de sujeito *no universal*.'<sup>31</sup> (LACAN, 1974 apud ECO, 2016, p. 16-17).

A partir dessa matriz simbólica, a constituição eu próprio/personagem se desenvolve ultrapassando o aspecto simbólico, imitador, para explorar o universo bakhtiniano enunciativo e polissêmico no desenvolvimento da alteridade.

Nos aspectos físicos de correlação de elementos da leitura na linguagem teatral, como cenários, vestimentas, objetos etc., pôde-se perceber que é forte a correspondência de cores e formas, não se atentando muito a detalhes. Cabe reforçar que as práticas aqui narradas e analisadas deram-se em uma escola pública, cujos recursos materiais para a produção teatral eram ora muito escassos, ora inexistentes. Isso, por um lado, eu esperava que despertasse a imaginação, para que se sobrepujassem os obstáculos representativos, o que aconteceu tenuemente, talvez por causa do curto tempo das aulas, e também por preguiça, mas, de qualquer forma, aconteceu. Nessa escassez, como já descrevi, a criatividade no trabalho com *metonímias se intensificou*, após tentativas frustradas de encontrar metáforas tradicionais, estas que foram mais utilizadas para imagens objetivas. O *brincar de ator* pode avançar da simples imitação e metáfora para a *representação e espelhamento*, conforme o teor de inserção do eu nessa atividade. Na prática artística escolar, a composição do personagem, com forte presença do eu intérprete, predomina sobre a representação em si. Para os alunos indiferentes à leitura, o espelhamento, se acontece (e penso que não), é em grau muito leve e inconstante, o que explica por que esses adolescentes, quando participam da prática artística (não por vontade própria), mostram-se alheios à própria participação. Para dar ao público é

<sup>30</sup> Jacques Lacan. Tópica do Imaginário. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **II Seminário [O Seminário]**, I, Turim, Einaudi, 1978.

<sup>31</sup> Jacques Lacan. **Scritti** [Escritos], Turim, Einaudi, 1974.

necessário cair em si, “*queda*” que, a partir da leitura, é potencializada pela representação teatral lúdica.

“O poder da inspiração é sempre mais intenso do que o meio de expressão, disse Dostoiévski. Necessita de restrições.” (CHEKHOV, 2015, p. 112). A espontaneidade sem controle talvez seja um problema para um ator profissional, que precisa dosá-la, mas na representação lúdica escolar, pode ser considerada, inicialmente, como o elemento revelador, libertador do psiquismo adolescente e pelo qual ele terá a possibilidade de aprender, como um ator, a dosar suas próprias sensações, emoções e sentimentos, restringindo e modelando-os conforme a sua leitura e criatividade. Dessa espontaneidade é que se permite experienciar e possibilitar a inspiração. O ator aprende a dosá-la e o adolescente, diante da ludicidade da prática artística na escola, serve-se dela para se revelar enquanto indivíduo sobre a imagem do personagem representado e, só após isso, começa a sentir a necessidade de dosá-la, para que ela se adéque à forma. Em graus diferentes, é perceptível a intenção ou tentativa dos alunos de dosar a inspiração, quando ela ocorre, e normalmente a personalidade deles se sobrepõe à do personagem com intensidade, descaracterizando-a, quando não estabelecem sintonia entre si (o que entendo como normal, por não serem atores profissionais).

Nas atividades com poesia e ritmos, a partir de poemas de Cecília Meirelles, Públio Ovídio Naso e Públio Vigílio Maro, os adolescentes não tiveram a ideia de recitar se servindo de gestos, figurinos e cenários, talvez por já entenderem as dificuldades de recursos da escola, mas também foi perceptível que não associaram o poema à possibilidade de representação teatral ou mímica. Limitavam-se a criar ritmos pela associação à música, por sugestão e incentivo meus. Algumas vezes, precisei compor os gestos e os movimentos, porque os alunos insistiam em não conseguir. Trabalhei teatros (como “*Lisístrata*”, “*O Pagador de Promessas*” e “*Sonhos de Uma Noite de Verão*”) em que a poesia foi inserida na peça, mesmo assim, a associação de gestos e expressões com a representação e o sentido das palavras não aconteceu. A preocupação foi apenas em nível sonoro, de criar sons interessantes no acompanhamento. Assim, nas práticas observadas, aconteceu uma “*invisibilidade*” dos significados e sentidos para se chegar à hipervalorização sonora. O sentido das palavras perdeu o valor para dar relevo ao ritmo. Na medida em que os significados perderam a força, a memorização a adquiriu pelo ritmo.

### **5.7 Aspectos que diferenciam a leitura de um clássico de um não clássico na prática escolar, na constituição do leitor adolescente**

Como observei pelos diálogos nas práticas de leitura de clássicos, e já mencionei, os pontos subjetivos e objetivos de “liga” de duas realidades, a da obra clássica e a do adolescente, dizem respeito mais ao modo como o adolescente se relaciona com a leitura do que com qualquer outro fator, demonstrando a importância do adulto, de seu “espaço da voz” e dos ambientes psicológico e físico nesse processo. Ainda, o que pode identificar uma obra como clássica é também o nível de questionamentos que dela surge.

Há falas de adolescentes que, a partir de comentários de leituras individuais (ou de tentativas de leituras), podem indicar que uma obra é clássica: “é difícil de entender”; “os acontecimentos demoram para acontecer”; “é chato”; “não tem sentido”; “tem muita palavra difícil”; “não entendo nada”; “é chata a história, porque não dá para entender”; “demora muito para ler”. Nas falas reproduzidas, verifica-se que, na leitura individual, estando diante de um clássico, os adolescentes inicialmente esbarram nas dificuldades linguísticas e estilísticas que, sozinhos, não encontram vontade e maneiras de sobrepular, necessitando do auxílio de um adulto para a obtenção de incentivo e sucesso, como acontece nas leituras coletivas, em que o apoio do adulto é essencial para o desempenho da leitura. Quando o aluno, na leitura individual, consegue vencer os problemas (pelo menos parcialmente, ou simplesmente insiste na leitura), diz que a história é “desinteressante” ou é “mais ou menos”, pelo fato de, estando diante de um clássico, sentir a força do enredo enfraquecida pelas pausas na linearidade e fluência do texto para que aconteçam as descrições, digressões e narrações histórias, filosóficas, reflexivas, etc, tornando sobrepostos os conteúdos sobre a forma narrativa, o que exige, para um melhor aproveitamento da leitura, o apoio discursivo do adulto. Enfraquecida a narração, torna-se aparentemente mais desinteressante a leitura.

Falas de adolescentes, nas práticas de leitura coletiva, quando podem indicar que uma obra é clássica:

a) nem tanto as falas em si que demonstram a qualidade de ser clássica de uma obra, mas um conjunto de aspectos de como as colocações verbais são realizadas e as reflexões e relações que delas derivam;



b) das falas, as frases, normalmente terminadas por interrogação e reticências..., indiciam as aberturas dialógicas e indisposição para o fechamento do assunto, por dúvidas e reflexões.

Observações da influência dos clássicos na constituição subjetiva do aluno leitor adolescente, durante a leitura coletiva, por quatro (4) níveis identificados e assim classificados:

a) nível discursivo: falas, como “amar” e “odiar” a leitura; falas e escritas a partir da leitura; associação temática e contextual com o mundo do aluno;

b) nível cognitivo: efeitos linguísticos do texto; ambiente interno e externo à leitura; relações sociais; comportamento; *espaço da voz*; postura espacial e física durante a prática de ler; modo de considerar e conduzir a leitura; afetividade, no sentido de confiança e proximidade;

c) nível subjetivo: visibilidade imaginativa; criatividade, ato reflexivo complexo, associação e memória; acesso ao TR e ao TA;

d) nível comportamental: atenção e desatenção; sintonia ou fuga, maturidade (meninas demonstram mais maturidade do que os meninos) e imaturidade; afetação ou indiferença à prática de ler e durante ela. Na faixa etária dos alunos da TE, de treze a dezesseis anos, a minha pretensão é a de que o adolescente desenvolva o raciocínio e o pensamento complexo, argumentativo e crítico, e seja mais autônomo, ativo e capaz de compreender momentos sérios e momentos lúdicos; assumir responsabilidades e cumpri-las; trabalhar em grupo; aceitar as vitórias e derrotas; e controlar socialmente as vontades, ações, emoções e sentimentos.

Aspectos da prática de leitura coletiva de LC, que, reunidos, indiciam o clássico nas obras, ou seja, as suas diferenças em relação às da LNC, relacionados aos quatro (4) níveis apresentados acima:

a) em nível discursivo: a quantidade, qualidade, profundidade e “comprimento” de desdobramentos dialógicos; o comportamento e o *modo* das colocações feitas pelos adolescentes e por mim, no momento da prática de leitura; o nível de trabalho com vocabulário, que é maior e mais profundo, por compor, muitas vezes, textos que são

elaborados com rigoroso cuidado quanto ao sentido das raízes das palavras; o cuidado do escritor com o emprego variado do sentido das palavras em enunciados diversos (considerando-se, muitas vezes, a ausência dessa preocupação nas traduções, por exemplo, no emprego dos sinônimos); a intensidade do trabalho mental complexo de coerência, coordenação e subordinação dos períodos longos, na leitura e construção do pensamento; a capacidade de gerar momentos reflexivos e questionamentos; a qualidade e a quantidade de pontos de associação com a realidade humana universal de todos os tempos, e com a individual e momentânea; mais atenção e prioridade do leitor/escritor nos conteúdos do que no enredo e na ação, isto é, do que no nível narrativo, e mais atenção pelo que é gerado pelo efeito do estilo; a dificuldade na língua acadêmica clássica; qualidade e quantidade de informações e história; gênero discursivo e estilo;

b) em nível cognitivo: os pontos pelos quais a leitura capta mais a atenção do adolescente são: o efeito poético dos textos, principalmente no caso da poesia; a rítmica métrica e rimas; há uma tendência da atenção se desviar da leitura mais em espaços externos, mas não se pode afirmar isso como um padrão, visto que havia mais elementos influenciando o comportamento dos alunos, e, muitas vezes, na aparente desatenção, havia atenção; o efeito do espaço físico no processo de leitura existiu, mas aparentou ser menos influente do que o *espaço da voz* do adulto leitor, na captação e manutenção da atenção na leitura; potência, pela linguagem, de colocar o leitor em situações reflexivas de níveis sociais, ultrapassando o seu mundo particular e emocional; o estranhamento da língua acadêmica clássica e a descoberta de seus sentidos e estilo; o despertar, pelo nível dialógico linguístico, da percepção das diferenças históricas, culturais e sociais e da igualdade de aspectos entre os seres humanos, independentemente de sua época, etnia e cultura; a contribuição cognitiva, pelo estilo da linguagem, para o desenvolvimento da "consciência literária" (O'SULLIVAN et al., 2015), pelo esforço na elaboração de pensamentos complexos;

c) em nível subjetivo: desdobramentos temáticos e reflexivos, por meio dos quais os alunos chegam a determinadas representações, reflexões, questionamentos, associações e conceituações; mais questionamentos do que respostas; a qualidade e a quantidade de pontos de associação com a realidade humana universal de todos os tempos e com a individual e momentânea; olhar para si em oposição ao outro; busca de algo e de uma felicidade que é a verdade de si, uma busca sem fim, porque é a busca do Humano que se relaciona com todos, independente do tema. Porém, sem dúvida, os temas da curiosidade adolescente exerceram

uma atração intensa, sem que outros assuntos fossem desinteressantes; apenas acrescentaram uma empolgação no diálogo e maior expressividade e espontaneidade. Outros assuntos foram tratados com mais seriedade e compenetração;

d) em nível comportamental: leitura por sintonia ou por fuga da realidade; concentração, compenetração, insegurança e reflexão demonstradas pela expressão facial e corporal dos alunos atentos à leitura, diferentemente da postura mais espontânea e leve durante a leitura de uma LNC; lentidão, pois a duração da prática que, para dar conta de todos os itens já mencionados nos tópicos acima, torna-se extensa, indeterminada e, normalmente, lenta; necessidade de constante estabelecimento de momentos de diálogo para o entendimento do texto e para manter a atenção; o modo como os adolescentes se posicionam diante da leitura de um clássico, modo este mais sério e cauteloso, indefinível, envolvendo uma postura intensa dialógica e de análise e olhar da própria vida.

## **5.8 A dificuldade do aluno adolescente na leitura dos clássicos**

A primeira observação que me surgiu, já, inicialmente na leitura individual de um clássico, foi a *rejeição* à prática devido aos seguintes fatores: linguagem difícil nos aspectos gramaticais e lexicais; vocabulário distante do usual adolescente; a menor força do enredo diante do conteúdo; a profundidade semântica do texto; a história pouco interessante; a demora entre os acontecimentos; o excesso de planos descritivos e digressões; o peso psicológico dos personagens; a lentidão na leitura e a difícil interpretação. Essa *rejeição*, porém, não aconteceu nas leituras coletivas, em algumas turmas que demonstraram interesse já no início da prática de leitura. Para exemplo, tomarei três turmas, sendo que em uma foi lido o conto da mitologia grega “A cabeça de Górgona”; na outra, a obra integral e original de Víctor Hugo, que ainda está em andamento, “Os Miseráveis” e, na última, a obra integral e original de Cervantes, “Dom Quixote”. Após observações, concluí que os primeiros fatores que possibilitam a leitura, principalmente dos clássicos, são a atenção, a criação e a “visibilidade” mental, como já dissertei. A linguagem, portanto, não é o ponto central das dificuldades, quando há um adulto auxiliando e, principalmente, participando da leitura.

Observei que, normalmente, à primeira vista, nas leituras individuais de romances, mal se iniciava a leitura e a maioria dos adolescentes se cansava de acompanhá-la devido à não fluência na leitura e, principalmente, pelo estilo narrativo e pela falta de diálogos durante ela.

Quando fazíamos a leitura no gramado do campo de futebol ou do jardim, alguns alunos simplesmente fechavam o livro e dormiam. Raríssimas vezes alguém vinha tirar dúvidas. Percebi que havia um atrito entre a ansiedade e a agitação do eu adolescente e a calma e não fluência dos clássicos, o que os impedia de ler com uma curiosidade infantil, que é prazerosa. Quando leio, assim me sinto: como uma criança em busca do mundo e de si mesma. Essa diferença de relação *temporal (psíquica/real)* é o primeiro aspecto que observei na prática individual de formação do espaço subjetivo adolescente diante a leitura de clássicos. Digo que há então um *atrito* entre o TR da narrativa, que não tem pressa, e o TR do mundo real contemporâneo. Esse *confronto (tensão)* entre tempo da narrativa (TR) e o tempo do adolescente do mundo real contemporâneo (TR) permite ao leitor lidar, positiva ou negativamente, com a instabilidade de ser e de existir nesse limiar. Ele precisará criar formas para existir nesse *eixo de relatividade* e atingir o TA, a partir desta realidade atual aparentemente incompatível com a falta de pressa da linguagem clássica, sem que, no entanto, se ajuste (o que seria imposição), mas que se articule criativamente para ultrapassar o nível do discurso de que: “Essa leitura é chata”. Esse é o ponto X do início do trabalho de desenvolvimento da subjetividade pela experiência de ler clássicos, que será proporcionado pela atenção e manutenção dela. Nesse nível, o do TR (que precisa ser transposto para que outras “*camadas*” da subjetividade sejam alcançadas), o leitor está no grau da superficialidade (mesmo sendo o elemento “material” das ideias e da forma), das primeiras impressões e da *tensão* entre o mundo da mente e o mundo do adolescente moderno que não busca mais, com intensidade, a construção das imagens e ideias dentro de si, mas fora, no “espaço virtual” possibilitado pelas tecnologias. Olhar para dentro se tornou menos habitual, assim como os “*espaços*” para a construção de imagens e significados, os “*silêncios*” cognitivos, sendo que imagens e significados, em excesso, já são dados prontos pela mídia e até por brinquedos atuais. Excesso de esclarecimento pronto é “barulho”, restando pouco espaço para a descoberta e a criação. Além de imagens e ideias prontas, muitas vezes, com objetivos comerciais, ainda se repetem infinitamente no texto virtual o que entendo também que pode ser uma das causas do “empobrecimento do repertório de imagens”, dito por Adorno ([1985?], p. 146). Essa *tensão* é importante para a afirmação e formação do indivíduo leitor, visto que lhe permite, ao se sobreporem as suas criações mentais às imagens da realidade concreta e se misturarem com elas, por um eu diluído e reconstituído enquanto força de voz individual e capaz de sobreviver ao TR e TA, escolher, construir e manter o fio da sua

consciência num tempo, momento e espaço, no emaranhado dialógico de vozes (o que não acontece num grau de esquizofrenia avançado, em que o eu perde a capacidade de se reconstituir enquanto consciência individual), após perder-se e recuperar-se, pela PER, como um eu, no TA. Essa *tensão* é o *limite* entre o sujeito da realidade concreta e o sujeito leitor (da “realidade” da ficção), e é nela que se afirma a força da individualidade na manutenção da consciência individual a partir de sua constituição por diversas vozes. Cheguei a essa reflexão após ler sobre a Esquizofrenia, cuja uma das principais características é a perda da identidade que, aos poucos, vai se diluindo num emaranhado de vozes, semelhante ao que acontece com o leitor no ato da leitura profunda. Porém, com o avanço dos sintomas, o esquizofrênico não consegue mais constituir a sua identidade. Já, os adjetivos “*chato*” e “*legal*” são determinantes da forma de contato e/ou entrada no “espaço” da leitura, e como trabalhá-los é a forma de transgredi-los ou reforçá-los respectivamente. Ser adolescente é ser intenso, um movimento entre impulsividade e reflexão, e o leitor precisa encontrar o seu reflexo num espaço não confortável, como nos clássicos, mas instigante e desafiador, para que atinja essa intensidade. A atividade social no mundo concreto é interessante para que isso seja potencializado, mas só ela nem sempre é suficiente. O diálogo na prática de leitura é o essencial. O eu adolescente está num momento de negação e afirmação, sendo que depende do olhar do outro sobre si para se sentir existindo e seguro; é inseguro e confiante simultaneamente, o que o torna confuso, mas propenso ao novo. Está num “espaço” inter, em que o *desinteressante* é um reflexo de sua instabilidade e fuga da linguagem (pois quer ser livre em todos os sentidos), sendo que o adolescente, querendo ou não, é tocado pela leitura de alguma forma, e o *agradável*, um reflexo de sua identidade em aspectos já constituídos ou definidos pela possível imersão no nível do TA. Por isso, ambos os adjetivos, “*chato*” e “*legal*”, refletem a capacidade do adolescente de vir a atingir, cada um no seu tempo e modo, um nível profundo de subjetividade na leitura: o TA. O texto, para atuar na construção subjetiva, portanto, não necessita ser agradável. A postura de indiferença, principal causadora da desatenção, é o ponto que me parece impossibilitar uma atuação na subjetividade. A *indiferença* é sinônimo de “*não estar*”.

Uma das causas das dificuldades do adolescente na leitura de clássicos vem, entre outros motivos, da falta do contato da criança, desde pequena, com a narrativa. Ouvir histórias contadas no ambiente familiar, trabalhar a atenção, ter contato visual, olfativo e tátil com a imagem de livros pela casa, observar adultos manipulando-os, lendo e contando histórias,

conversando sobre filmes e novelas, tudo isso faz parte já da constituição de um leitor. Percebi que o sucesso na leitura dos clássicos exige uma postura familiar que esbarra na força da influência, ou seja, na tradição e no amor pelas narrativas e pelos livros. Difícil, atualmente, a fabricação de estantes de salas residenciais, com designers para receber livros. Na era virtual, isso fica ainda mais distante da realidade infantil e adolescente. Apenas a escola disponibiliza-as e, poucas vezes, em sala de aula. Isso também faz com que a criança e o adolescente possam associar livro à condição escolar e não à vida, se não houver um trabalho de leitura bem direcionado. A criança que se acostuma a ver os pais se dedicarem aos livros geralmente se apaixona por eles.

Na leitura individual de clássicos, em que os adolescentes liam na classe, em casa etc., não encontrei efetivo sucesso com os romances, já que a maioria deles não concluiu a leitura e, até hoje, pautando-me na memória, somente nove (9) disseram ter gostado de ler. Tratavam-se de cinco (5) meninos e quatro (4) meninas. Todos, com exceção de um, estavam lendo livros sugeridos por mim. Os cinco meninos e mais duas meninas estavam no sétimo ano; as outras duas, no oitavo. Todos estavam lendo romances, que eu dissera que seriam cobrados em prova no final do ano. Cada um dos meninos estava lendo: “Viagem ao centro da Terra” e “Vinte mil léguas submarinas” de Júlio Verne; “Morte e vida severina” de João Cabral de Mello Neto (escolha do aluno); “O menino do dedo verde” de Maurice Druon; “O pequeno príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry (lido por três meninas), “Dom Casmurro” (por uma menina) e “O Alienista” de Machado de Assis. A adolescente que estava lendo “Dom Casmurro” não havia concluído a leitura, mesmo tendo gostado, o que confirmava sempre que eu perguntava, porque lia com pouca frequência, atraída por outros afazeres, até que deixou o livro de lado. Dizia que era agradável, mas difícil em alguns momentos por causa da linguagem. Desses adolescentes, apenas concluíram a leitura dos livros os que leram “O pequeno príncipe” (que alguns alunos já disseram ter lido até mais de uma vez) e “O menino do dedo verde”, provavelmente por se tratarem de obras com textos mais fluentes e simples. Nunca tiraram dúvidas comigo ou com a família, provavelmente por assim estarem acostumados, no dia a dia, em casa e ou na escola. Tomavam a leitura como momento de isolamento. Na minha experiência de professora, como exemplifiquei, poucos retiraram livros clássicos (e quando aconteceu, foi inconscientemente) da biblioteca e leram até o final. Obtive mais sucesso com as poesias, cujos livros não precisavam ser lidos integralmente. Muitos

alunos gostaram de ler e alguns tomaram o gosto gradualmente. As práticas de sarau auxiliaram no *impulso inicial* na atividade de ler poemas.

Nunca notei considerável diferença na prática de leitura, como eu supunha, quando havia alguma cobrança avaliativa a partir delas, que foram poucas as vezes, e quando não havia cobrança alguma. Nem de um modo, ou outro, as dificuldades eram colocadas. Muitos pediam para ter momentos na aula para ler, mas alguns somente pediam para escaparem das lições de classe. Quando não havia cobrança da leitura, apenas se dispersavam mais. A maioria, no entanto, praticava realmente a leitura individual nesses momentos, mas pouco recorriam a mim para tirar dúvidas, o que acontecia raras vezes. Quase nunca um aluno também recorreu a dicionários, disponíveis na classe.

Dos romances, a maioria desistiu após poucas páginas de leitura. Sempre ouvi as mesmas argumentações, que aqui reproduzo por frases similares: “o livro é chato”; “é difícil de ler”; “não estou entendendo nada”; “não acontece nada na história”; “tem palavras muito difíceis”; “não tem graça”; “cansa de ler”, “não estou gostando da história.”

Na poesia, os problemas na leitura se apresentavam desde a compreensão do nível mais superficiais do texto, sendo que o adolescente não conseguia ultrapassá-lo, mas, mesmo assim, dizia gostar da leitura, porque o texto “é bonito”, “é gostoso de ler”, “mexe com os sentimentos”, contrário à colocações sobre os romances. A estética e os temas o cativavam, enquanto, no romance, a narrativa e parte do efeito estético estão relacionados também ao entendimento do texto, em seus sentidos diacrônicos e sincrônicos, exigindo mais atenção e domínio da linguagem.

Diferentemente acontece com a leitura de um clássico, quando realizada coletivamente com os adolescentes, pois se pode encontrar, no nível narrativo, “*pontos de contato*” do mundo da obra com a realidade individual e coletiva deles, e pode-se conseguir, através disso, sobrepujar o nível narrativo do texto, indo muito além desse nível, para um outro mais subjetivo, o do TA. Com o auxílio do professor, o envolvimento do diálogo e as discussões e teias temáticas e associativas com a realidade do leitor, favorecidos e fortalecidos pelo experimentar da leitura num processo social de construção do conhecimento, dão outra imagem dos clássicos aos adolescentes. Aquilo que não é aparentemente pertinente ao mundo deles passa a ser tratado com mais curiosidade. Com base na minha experiência, numa prática em que o aluno é obrigado a participar da leitura por exigência da professora, mesmo que sem caráter avaliativo, há uma razoável participação da classe no que diz respeito a opinar,

questionar, discutir e etc. Numa prática de leitura em que o aluno tem liberdade participativa, o número de interessados cai (mas não se extingue<sup>0</sup>, porque atividades mais livres, como brincar e conversar assuntos triviais, chamam mais a atenção. O interessante é que, em minhas práticas, volta e meia um aluno que não estava participando da leitura, por algum motivo, provavelmente o tema, prestava a atenção no assunto discutido num dado momento e opinava. De qualquer forma, é visível que, nesses anos todos de experiência, seja com clássicos ou não, os alunos participativos, por turma, tanto nos momentos de liberdade como de obrigatoriedade, são, na maioria das vezes, os mesmos, e em menor número. As práticas de saraus aumentaram a participatividade dos adolescentes que nunca se manifestavam. Obrigar à leitura não significa formar leitores, já que, para que tal aconteça, é necessário um impulso de natureza própria de cada um, seja pela curiosidade, pela imitação de um adulto, pelo prazer, e pelo incômodo, etc. Obrigar à leitura só apresenta positividade para os alunos que não leem por preguiça, e não por falta de gosto, portanto, a obrigatoriedade também tem o seu valor positivo e pode levar ao hábito. As atitudes de vontade e atenção são o motor inicial para a formação do leitor, portanto, buscar metodologias diversificadas para ativá-las é essencial. A imobilidade pedagógica também fez parte de minhas aulas por um bom tempo. Busquei quebrar, algumas vezes, a forma convencional de praticar leitura (em roda, em fila nas carteiras, ou espalhados pelo gramado), com recitações e conto de histórias, durante caminhadas pela escola, mas eu tive dificuldades de sair do padrão didático, sendo que pouco utilizei essa metodologia. Nas caminhadas, de qualquer forma, a leitura e o contar de histórias não renderam, porque os adolescentes se dispersaram muito. No entanto, talvez com mais insistência, fosse positivo. Os alunos, na TE, e em outras turmas, várias vezes, fugiram à determinação de se sentarem em roda, espalhando-se em grupos sem ordenação, o que me incomodou por estar habituada ao tradicional. Aos poucos, fui me acostumando e acabei gostando e percebendo a positividade disso, mas não foi fácil ser mais flexível.

Assim, ler os clássicos coletivamente experienciei como uma prática interessante na formação do aluno leitor adolescente. Os saraus também foram interessantes..

Na atualidade, quando estamos diante de uma sala de aula heterogênea, deparamo-nos, na maioria das vezes, com adolescentes sem um histórico de contato com os livros ou com o hábito dos adultos de contar histórias, principalmente, familiares. As crianças crescem num mundo à parte da leitura, sendo que não lhes é dada a chance de atentar nela. O contato que têm com narrativa é dos filmes e desenhos animados. As palavras escritas, com que têm



contato, não pertencem ao mundo da literatura, mas ao do comércio e da função prática social, com uma estrutura linguística mais simples, simbólica e minimalista: outdoors, televisão, informações em rótulos de produtos, textos curtos de internet, etc. Dificilmente se trabalha com frases subordinadas e metáforas mais elaboradas. A exposição infantil e adolescente, *em excesso*, na mídia digital, com os seus jogos lúdicos infantis e juvenis, acabou por tomar muito tempo dos espaços de leitura, do trabalho de imaginação ou do contato com a oralidade das histórias contadas, sendo que se desenvolve mais as habilidades mentais infantis por joguinhos de computador e celular (*reforço, que critico o excesso e não o uso comedido*), com imagens já prontas e repetitivas, do que por atos ligados ao processo de imaginar livremente. Isso também atende ao imediatismo e à agilidade exigidos pela contemporaneidade, empobrecendo o contato com tipos variados de imagens (ADORNO, [1985?]).

Assim, pela experiência de sala de aula, observo que a primeira dificuldade do adolescente na leitura de qualquer obra, principalmente da clássica, é decorrente da falta de contato com o mundo dos livros e histórias desde a pequena infância para o que a afetividade familiar é imprescindível no despertar da atenção, da qual a leitura acontece e pela qual se mantém. A falta do espaço para a imaginação e a criatividade (CALVINO, 2000) também influenciam. Quanto mais tardiamente o contato com o mundo das letras, mais tardiamente a habilidade de ler se desenvolve nelas. Isso não quer dizer que a criança deva aprender a ler e escrever cedo; o que se quer dizer é que a imagem de exemplos de ações e de signos linguísticos sonoros e visíveis propiciam que a sua atenção se volte constantemente para o mundo da linguagem letrada. A atenção da criança e do adolescente às coisas que o cercam é que lhes determinará o que é importante. Crescer sem a atenção no mundo das letras é não lhe dar importância e aquilo que não é importante não requer esforços e atenção. Só atentamos no que identificamos como importante ou interessante, o que está atrelado à formação social.

Portanto, não creio no discurso atual que diz que o adolescente não tem a capacidade de ler obras da LC e nem interesse pelos assuntos trazidos por elas, que são fora da sua realidade e, muitas vezes, ultrapassados; acredito, sim, na falta de atenção no mundo dos livros e das narrativas lidas e contadas, decorrente da experiência de vida familiar dos adolescentes, que impediu, ou pouco proporcionou, que neles se desenvolvesse o potencial de leitores. Transfere-se, habitualmente, a causa para o resultado. Além do mais, ler envolve tempo e atenção dos adultos, o que a vida contemporânea, em que os pais e as mães precisam trabalhar e não encontram tempo para os filhos, acaba por contribuir no sentido de não abrir

espaço para o desenvolvimento de atenção às narrativas familiares, como o contar de acontecimentos do dia a dia e do passado, e o momento de ler ou de contar histórias. O contato com a narrativa e a leitura acaba sendo somente na escola, o que se configura, muitas vezes, para o adolescente, como uma prática desinteressante e sem importância, como uma mera obrigação escolar, cujo o único objetivo é desenvolver as habilidades da escrita.

O restante das dificuldades já mencionadas é resultante da falta de desenvolvimento da atenção no mundo da narrativa e das letras.

As dificuldades observadas nas experiências de leitura, e aqui dissertadas, posso sintetizar em uma única máxima: Sem atenção e imaginação, a leitura não tem graça e não acontece em níveis mais profundos.

Como observei, a dificuldade da leitura de clássicos começa na leitura de mundo e nas relações familiares. Ler um livro é como uma consequência de ler o mundo, pois a linguagem é natural ao ser vivo, uma aquisição social essencial. Ler um clássico exige uma intensidade e quantidade de teias relacionais e associativas mais complexas e intrincadas, pelo grau de pluralidade que excede uma LNC, como foi aqui tratado nos capítulos sobre a leitura de clássicos.

Em resumo, a dificuldade na articulação associativa, relacional e reflexiva das ideias e experiências da realidade com a leitura é, provavelmente, resultado da carência dos seguintes aspectos:

a) na infância: de atenção; afetividade; estímulos cognitivos, como tempo livre para brincar e inventar; brinquedos que estimulam os sentidos físicos o processo mental em níveis de criatividade e lógica; da formação do hábito reflexivo e o incentivo à curiosidade (é muito comum a falta de paciência, pelos adultos, diante de tantos porquês infantis); dos valores narrativo e histórico pela leitura e pelo contar de histórias;

b) na adolescência: de todos os fatores anteriores somados à preguiça mental, à tensão entre a realidade e o psiquismo adolescente, às dificuldades linguísticas e à realidade atual, em que a mídia, as editoras e a tecnologia de brinquedos e jogos, com seus textos curtos e imagens prontas, exigem menos esforço e trabalho mentais, adequando-se à realidade “speed”, mercadológica e eficiente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto objetivou, a partir de narrativas autobiográficas de minhas experiências de sala de aula em atividades práticas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, apresentar observações, analisar, fazer elaborações teóricas, descrever e compreender como se dá o desenvolvimento do espaço subjetivo constituído no triângulo leitura/escrita/práticas artísticas, e do seu sujeito do discurso, na formação do leitor adolescente pela experiência de leitura dos textos clássicos no meio escolar, reconhecendo-se o seu potencial para a formação de leitores. A influência dos clássicos na constituição subjetiva do aluno leitor adolescente, durante a leitura coletiva, aconteceu por quatro níveis: discursivo, cognitivo, subjetivo e comportamental. Pelo meu olhar à própria constituição de leitora e à prática, pude atentar em pontos que provavelmente desconheceria e seriam invisíveis à minha percepção e atenção de professora e pesquisadora, se eu não fosse leitora e não olhasse para a minha própria formação e trajetória. Algumas vezes, para compreender a maneira como o aluno lidava com o texto clássico e a necessidade que sentia de auxílio, recorri às minhas memórias de adolescente diante desse tipo de texto. Além disso, a metodologia autobiográfica e narrativa foi fundamental para eu avaliar, reavaliar e reestruturar novos percursos metodológicos, toda vez que necessário, permitindo novas possibilidades no desenvolvimento de meu trabalho docente, o que é importante ser dividido com profissionais da área, pela pesquisa.

Organizo as considerações deste trabalho em duas partes, para as quais as observações realizadas serão descritas a seguir: as voltadas ao meu olhar de professora e ao meu próprio trabalho, e as voltadas ao desenvolvimento do aluno adolescente leitor.

A seguir, elaboro um resumo geral das observações aqui descritas e teorizadas.

Assim, as reflexões às quais cheguei, ao analisar o meu próprio processo de prática docente a partir de "Os Miseráveis", de outros livros clássicos e de Clarice Lispector, pelo *método do vazio criativo*, foram as seguintes:

a) que a postura de professor nem sempre é tida, como geralmente se crê, como autoridade diante do adolescente, mas, sim, como a segurança de um adulto, a pessoa a quem recorrer, o que ameniza a posição hierárquica, dando ao professor a importância, de que fala Vigotski (2001), do papel do adulto na formação da criança e do adolescente. No percurso didático-pedagógico do *método do vazio criativo*, a potencialização de aspectos positivos para

a constituição do adolescente leitor, pela leitura atrativa e não de fuga, acontece pelo exemplo de professora leitora, que dispõe, propõe, conversa, ouve, faz e permite que se faça, por uma postura de confiança e por uma abertura de "espaços" diversos, em que o adolescente pode construir as suas próprias reflexões e ideias;

b) que durante a insistência na leitura, acompanhada de diálogos, postura que requer paciência, o diálogo em torno dela vai ficando mais potente;

c) que a experiência de leitora de clássicos fez toda a diferença na prática de leitura, no entendimento de como o aluno processa esses livros, porque, durante as observações, era constante o meu olhar para a minha própria experiência para compreender o outro;

d) que os registros de observações a partir das práticas didáticas são muito importantes para a constituição da metodologia do professor, que deve estar disposto a modificá-la sempre necessário. A metodologia imóvel não pode ser sempre funcional. O movimento metodológico, a inconstância, é o ponto chave para transformar o ensinar/aprender, e não o método em si;

e) que principalmente o tom de voz, depois a colocação postural e gestual e o olhar da professora são essenciais nas práticas de leitura para capturar e manter a atenção dos alunos;

f) que ser um professor leitor que manifesta entusiasmo com a leitura incentiva indiretamente os alunos a ler;

g) que o professor expor, com entusiasmo, comentários de livros lidos, mesmo depois de tempo, repercute na memória do aluno, despertando-lhe a curiosidade pela obra;

h) que a atenção à "forma interna" (VIGOTSKI, [1999?]) das palavras é uma postura interessante para o professor desenvolver a fim de tornar mais efetivas as suas práticas de leitura, escrita e artes;

i) que sentimentos incômodos ou ruins, como raiva, desgosto, desilusão, incerteza, surpresa, desânimo e insatisfação, sofridos pelo professor, são, na realidade, positivos, pois são resultados de sua história e realidade docentes (CAMARGO, 2008) em confronto com outros sujeitos e histórias e, portanto, são possibilitadores de mudanças metodológicas e didáticas;

j) que, durante a leitura, não obter a atenção do olhar de vários alunos não significa que não estejam atentos no que é lido, e o professor pode aceitar essa maneira de se colocar deles, percebendo, posteriormente, como aconteceu comigo, que houve atenção também por

parte dos aparentemente distraídos. Entender o modo do outro é uma forma de se olhar; é a prática trazendo à atenção, à consciência, um novo percurso metodológico possível.

O objetivo de descrever e analisar a minha própria prática pedagógica de professora e, a partir dela, o impacto que os livros clássicos exercem na formação do leitor, quando adaptados à realidade do aluno e explorados no mundo escolar de forma ampla, artística, prática e social, como em atividades de leitura e escrita reforçadas por meio das práticas performáticas, principalmente o teatro, foi alcançado. Na sequência, resumo as observações, às quais cheguei, do desenvolvimento dos adolescentes pela prática de leitura de clássicos.

Compreendi, portanto, a partir das observações e estudos da minha prática profissional, que a LC, mais do que por qualquer outro tipo de literatura, mostrou exercer mais potencial de desenvolvimento subjetivo, o da “consciência literária” (O’SULLIVAN et al., 2015), pela aderência plasmática do humano da obra no humano do leitor, e vice e versa, o que acontece intensamente num movimento constante de troca e mescla, que vai além da narrativa (TR) ao nível subjetivo mais profundo (TA), ainda por seus amplos níveis discursivos, e que é possível ser lida na escola pública desde que acompanhada de um adulto e de diálogos. A leitura, pela capacidade de transportar o eu leitor a si mesmo, ao modo de tomada de consciência, pode atrair ou repelir, por uma leitura de sintonia ou de fuga, porém, de um modo ou de outro, atua na constituição do leitor. Que mais a maneira do que as palavras, a forma como os alunos se comportam e se colocam nos diálogos a partir da leitura de clássicos, indicia se uma obra é clássica ou não, demonstrando a diferença entre a prática com LC e LNC.

Parti de quatro (4) níveis de observação e análise: o discursivo, o cognitivo, o subjetivo e o comportamental. A partir deles identifiquei dois (2) níveis de leitura, o TR e o TA, que se relacionam, respectivamente, horizontal, vertical e transversalmente pela PER, e três (3) tipos de leitores na escola pública: o que *ama*, o que *odeia* ler e o *indiferente*, sendo apenas este último isento de potencial para se tornar um leitor, segundo os métodos de ensino que experimentei. Cada um atinge nenhum, um ou os dois níveis de leitura. O que *ama* ler atinge todos os níveis; o que *odeia* atinge apenas o TR; o *indiferente* não atinge, aparentemente, nenhum dos níveis aqui definidos. A transformação mais intensa e profunda do leitor só é possível pelo movimento vertical e transversal de ida e volta entre esses dois níveis, através da PER (pela qual o eu se aprofunda, reconhece e se conhece momentaneamente, transporta-se e dissolve-se na polifonia, mas pelo qual retorna recomposto

ao nível de consciência individual, intacto no aspecto primordial, mesmo que reconstituído em sua parte móvel), pela qual o eu acessa o TA (em que se dilui) e retorna, modificado e reconstituído, após a leitura. Dessa observação, conclui que apenas o aluno aparentemente sem potencial para se tornar um leitor é o indiferente (raros alunos), porque não se apresenta tocado de maneira alguma pela leitura, sendo os pontos essenciais para o desenvolvimento do leitor, inicialmente, são a atenção e a manutenção dela, sem a qual se torna impossível esse desenvolvimento e, em segundo lugar, as capacidades de visibilidade mental e criatividade.

Assim, os aspectos que colaboram na intensidade de ação subjetiva, pela leitura de clássicos, nos adolescentes na escola, são: a postura do professor; a atenção, reflexo e constituição de si; a influência do ambiente físico, emocional e psicológico; o olhar do outro sobre si; a criatividade e a “visibilidade” mental; o nível de imersão no TA; as relações do mundo escrito com o mundo real; e as práticas artísticas. A indiferença de alguns poucos alunos na experiência de leitura configurou-se um problema para o seu desenvolvimento subjetivo de leitor, visto que não eram tocados por ela, positiva ou negativamente, o que ficou evidente pela ausência ou extrema superficialidade das manifestações verbais e escritas desses adolescentes, que não eram espontâneas, mas solicitadas ou exigidas por mim com insistência. Entendo isso como um problema, por esses alunos terem dificuldades em todos os níveis de situação e de leitura de mundo, sejam as escolares ou extraescolares, ficando evidente a precariedade de relacionarem aspectos do mundo entre si, na estruturação do pensamento. Esses alunos apresentam enorme dificuldade de resolver problemas particulares, compreender situações ou textos muito básicos e de se socializarem de forma mais geral. Eles apresentaram o campo da criatividade retraído ou não desenvolvido, quando, raras vezes, estão numa atividade oral, escrita ou artística, ou quando interpelados, evidenciando que o nível mais intenso de pluralidade dialógica relaciona-se diretamente com o campo imaginativo e com o do conhecimento, os quais abrem as possibilidades de pensar e constituir conceitos associados com as capacidades de organização do pensamento, pela linguagem, e de flexibilidade mental. Em suas expressões verbais ou artísticas, o movimento relacional, razão/imaginação/associação, não acontece ou, muito tenuemente, ocorre por automatismo ou imitação de um colega, implicando uma produção escrita de menor nível em estrutura/conteúdo, em que o problema de pouca e dificultosa expressividade não está exatamente no domínio do código linguístico, mas no limitado desenvolvimento dos níveis racional, dialógico, relacional, associativo, e/ou imaginativo dos conteúdos, e da atenção, da

memória e da aquisição de conhecimentos, muitas vezes, ou talvez todas (mas não necessariamente), diretamente relacionado às experiências de vida. O processo mental complexo que envolve o ato de ler está em constante movimento no desenvolvimento subjetivo, cujo *ponto de arranque* está no direcionamento da atenção e é conduzido por um grau de vontade e iniciativa, e não está no prazer ou desprazer pela experiência de ler, o que se dará por consequência. Observei que o ato de dar atenção à leitura é uma atitude natural dos adolescentes mais seguros de si, que possuem um certo status positivo e representativo na turma e na comunidade escolar. Não é possível afirmar que esses alunos atentos são todos provenientes de famílias com uma melhor estrutura familiar (não, necessariamente, no aspecto econômico), mas é possível afirmar que a maioria o é.

A linguagem complexa dos clássicos não é um problema em si na formação do aluno leitor adolescente, desde que seja amparada por um adulto e por diálogos sobre ela em sua prática, sendo as leituras coletivas mais viáveis. Poucos alunos obtiveram sucesso (leram até o final) na leitura individual de romances clássicos, a não ser na leitura de poesias. Assim, entendi que detrás de toda a mobilidade e composição social do eu, há, compondo o *eu duplo*, o "resíduo" de um *princípio individual (consciência)*, original, único, imóvel que é *uma parte da personalidade* (outra parte dela é social) daquele próprio ser, e que subsiste na pluralidade discursiva e é concretizado, inconscientemente, pelo "estilo" *natural* e, quando consciente, pelo *estilo intencional*, *ambos concretizados no ELP*, tendo sido interessante para mim, enquanto professora, observar esses "resíduos" na escrita e valorizá-los na prática de ensino, o que atraiu a vontade e o hábito de vários alunos para a escrita. Tais "resíduos", porém, só são detectáveis, quando o professor acompanha os alunos por considerável tempo, pois que passa a conhecer a sua maneira de escrever. Pela leitura de "Os Miseráveis", é possível evidenciar os aspectos caracterizadores de uma LC, principalmente pela postura como o adolescente se comporta na leitura e, em seguida, pelo nível e tipo do discurso, que gera.

Essa intermediação acontece num nível organizacional, sendo que a estruturação pela forma escrita exige um trabalho anterior mental intenso, no sentido de conhecer, repensar os conceitos e sentidos obtidos, de forçar o trabalho mental e de memória, na estruturação linguística, com base nos conteúdos já adquiridos, e de colocar o eu pessoal na maneira de organizar esses conteúdos para que se consiga fazer entender. Observei que a sexualidade, provavelmente mais em virtude da construção história, social e cultural, é influente na maneira de prazer ou desprazer na leitura e na forma de lidar com ela. Nos diálogos da leitura,

as meninas leem mais emocionalmente, e os meninos, mais racionalmente, talvez por consequência da biologia e, certamente e principalmente, da construção histórica e social (Fenótipo = Genótipo + Ambiente), não sendo uma forma melhor do que a outra, apenas diferentes. Elas, pelo lado psíquico dominante e por uma linha dialógica diretamente ligada à sua realidade emocional e num olhar para si; eles, pela racionalidade e prazer de poder, envolvendo aspectos de sexualidade, relacionando-se com a leitura não por um foco pessoal e emocional e, sim, mental e externo a si. Nos diálogos da leitura, as meninas atentam mais no que lhes afeta no presente, no campo emocional, enquanto os meninos atentam nisso também, mas não ficam focados nesse âmbito e no momentâneo, tornando-se menos pontuais do que elas, e, portanto, mais abrangentes dialogicamente. Não obstante, o número de participantes masculinos, nas práticas coletivas de leitura na escola, é menor do que o de meninas, e elas se abrem e se soltam mais nos diálogos do que eles, apresentando uma expressão discursiva mais fluente. No entanto, na escrita, as meninas abrangem também o nível da racionalidade, como os meninos na fala, não se prendendo, com tanto foco, ao emocional. Observei que o trabalho com clássicos levou vários adolescentes, principalmente as meninas (talvez por eu ser mulher, e comigo, portanto, identificarem-se), a escrever e ler mais, não necessariamente os clássicos, mas os livros atuais mais presentes na mídia, cujas temáticas são voltadas diretamente aos adolescentes. O espaço físico influencia na leitura, “impregnando-a” de sensações que se confundem com ela, dando-lhe aspectos de prazer, desprazer e ou até de fuga da realidade, mas o principal espaço físico, numa prática de leitura coletiva, é o “espaço” da voz, em que o tom, a entonação e a segurança apresentam a qualidade de atrair e manter a atenção, fortalecidos pelo olhar e gesticulações do leitor. Nos ambientes abertos, houve uma predisposição maior à dispersão da atenção, mas, pela variação de comportamento e acréscimo de elementos, como os horários da tarde ou do início da manhã, não foi possível determinar essa predisposição como um padrão para os espaços físicos. Não obtive sucesso com as leituras individuais de clássicos pelos alunos que, raras vezes, tiravam dúvidas, e cujos familiares não os auxiliavam. A leitura de um clássico por um eixo histórico enriqueceu o ato de ler, ampliando a sua compreensão e tornando-a mais passível de uma leitura crítica e democrática, e, num processo vinculado também à estética, apresentou-se mais interessante e atraente, não em todos os momentos, mas na maioria, em especial, na leitura de poesias.

Quanto à escrita, a minha intenção era a de que se apresentasse como um instrumento facilitador, mais "natural", isto é, conseqüente, menos desinteressante, e essencial, na



organização das ideias, interpretação, criação e recriação a partir dos textos lidos, permitindo ao aluno perceber a sua importância comunicativa, organizadora e transformadora, deixando de lado a concepção de leitura e escrita como obrigаторiedades escolares. As meninas demonstraram mais naturalidade ao lidar com a escrita como um instrumento facilitador e organizador da prática artística, porém, tanto elas como os meninos ainda manifestaram preguiça de escrever, e muitos preferiram organizar as práticas sem esse instrumento. Portanto, foi pouco significativa a diferença entre escrever numa prática livre e intencional, e numa prática avaliativa e obrigatória. De qualquer forma, houve progressos nos conteúdos de Língua Portuguesa.

Quanto à prática artística, na versão de uma linguagem para a outra, num primeiro momento, não houve preocupação com a atenção à “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32) das palavras, e pouco ou nulo esforço na “aderência” de sentidos e imagens de uma linguagem na outra, mas se levando em consideração a escassez de materiais disponíveis nas escolas públicas, os adolescentes foram obrigados a recorrer à *Metonímia*, e, por fim, à “forma interna” (VIGOTSKI, [1999?], p. 32) das palavras, para suprir a falta de metáforas tradicionais. Portanto, não houve considerável aderência das linguagens num nível subjetivo mais profundo, ficando a releitura aquém do esperado, o que talvez fosse alcançado, com o meu auxílio, se houvesse mais tempo disponível para a prática. No entanto, o trabalho de transposição de uma forma de linguagem a outra, a escrita e artística, e o trabalho corporal associado a momentos de leitura foram possibilitadores de inúmeras características positivas no desenvolvimento dos adolescentes, com grande efeito positivo, tanto social e criativo, como cognitivo, principalmente no desenvolvimento dos alunos com aprendizagem diferenciada, além de possibilitarem formas variadas e mais prazerosas para a maioria, valorizando a realidade local nas atividades vinculadas à leitura além de possibilitar um campo fértil de liberdade criativa, expressiva, de descobertas e de releitura e criação de sentidos. O brincar durante a encenação teatral atenua ou extingue, momentaneamente, os “defeitos” do “ator” (camuflando a sua insegurança enquanto sujeito), sob sua “comicidade” diante dos colegas, que passam a vê-lo como um destaque na turma durante a representação, elevando-lhe “falsamente” o ego.

## 6.1 Problemas Surgidos para a Realização da Pesquisa

Alguns foram os problemas que ocorreram e fizeram com que a proposta inicial desta pesquisa fosse modificada em alguns aspectos, que a seguir serão pontuados: indisponibilidade da biblioteca; reprovação do projeto de Mestrado pelo *Comitê de Ética*; adequação da prática de leitura às mudanças de atividades das aulas decorrentes da necessidade imediata de participação em atividades agrícolas não planejadas (o que já era esperado por mim, por ser natural da organização de uma escola agrícola); cronologia das atividades e o pouco tempo para concluí-las. Esses problemas me levaram a buscar outras formas para a realização do trabalho.

Os problemas, como descritos na dissertação, apesar de superados não foram plenamente resolvidos. De qualquer forma cabe observar que a indisponibilidade de uso da biblioteca, e depois a impossibilidade de ida até ela com a turma toda foram fatores que impossibilitaram uma observação mais ampla, mais efetiva, do processo de escolha dos livros e do contato com eles.

Quanto à questão da concomitância professora/pesquisadora, apresentada como empecilho para a realização desta pesquisa pelo *Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos*, foi outro problema, sendo que precisei modificar o projeto mais de uma vez. Concordo com os cuidados do *Comitê de Ética* com a aprovação ou não de um projeto, porém, vejo como extremamente inapropriada a forma como vem sendo avaliada a questão ética de projetos da área de humanas. Concordo plenamente que os sujeitos de uma pesquisa devem ser protegidos, mas também creio que a falta de uma avaliação voltada à pesquisa de humanidades coloca em risco a viabilidade de muitos projetos. No meu caso, fui obrigada a modificar a proposta. A atitude de reprovar a minha versão inicial não me impediria, se eu tivesse intenções antiéticas, de forjar teorias ou situações enganosas para um resultado esperado. Portanto, cabe ao *Comitê de Ética* rever a forma como avaliar os projetos das áreas de humanas.

Geraram alguns prejuízos teóricos para este trabalho as reprovações à primeira e à segunda proposta, apresentadas ao *Comitê de Ética*, pois o projeto não foi realizado em sua forma inicial, já que não pude utilizar dados (de diálogos, escritas e imagens), para ilustrar teorias, e determinadas análises dependentes deles, que, com certeza, mais contribuições teriam para os estudos da formação do leitor além do que já foi aqui dissertado. Realmente

isso me consternou pela maneira como são considerados os trabalhos de humanas na área científica. Soube que alguns membros do *Comitê de Ética* foram muito compreensivos com relação à proposta inicial desta pesquisa, mas eram minoria.

## 6.2 Do meu Incômodo com o Aluno Indiferente à Leitura

Antes da conclusão deste trabalho, venho, por este subitem, encerrar a discussão sobre os tipos de leitores como sugestão de um estudante de Física e um doutorando, presentes na minha comunicação oral, no *VI CBE - Congresso Brasileiro de Educação de Bauru*, em vinte e sete de julho de 2017.

Sugeriram, como interessante, que eu encerrasse esta dissertação com as minhas impressões sobre os alunos indiferentes. E, por aqui, agradeço-lhes pela sugestão e pelo diálogo travado nos quinze minutos oferecidos para a discussão das apresentações, na sessão de comunicação.

Sentiram que os alunos indiferentes à leitura a mim causaram inquietação e incômodo. Pois bem, não digo que esses alunos me causaram essas sensações em um nível intenso, mas causaram. Há um estranhamento, um chamar de atenção inicial nessa impostura, nesse aparente não estar ali, mas diria que, após a impressão inicial, mais me imobiliza essa postura do que me incomoda e instiga e isso é o que mais me preocupa e incomoda. Penso que o “normal” seria que me instigasse mais, porém, o que ocorre é quase que uma “contaminação” por esse não estar, convertida em não dar atenção. Fico num estado geral de imobilidade com relação a esses alunos, sendo que, na mesma medida em que se tornam “invisíveis” no “espaço” da prática de ler, torno-me “invisível”, igualmente, na prática de dar-lhes atenção. Após a prática, fico instigada com isso. Cria-se, então, um efeito “*espelho*”. Quando percebo, já fui “contaminada”. Pensei se essa minha indiferença a esses alunos, se é que assim posso chamar, não é uma válvula de escape, uma forma minha de autodefesa diante da ignorância no agir com eles, em sala de aula. Que didática eu poderia utilizar com esses alunos? Que metodologia seria efetiva para lhes atrair a atenção para amar ou odiar a leitura?

O indiferente, ou aparentemente indiferente, é aquele que não se mostra afetado nem positiva e nem negativamente. É como se não estivesse na prática de leitura, nem na sala de aula, na Bovinocultura ou no campo de futebol. A observação de seu comportamento é difícil, visto que é um tipo raro e não se expressa, estando constantemente alheio ao que se passa. Ora

se deixa arrastar pelas situações ou simplesmente se distancia delas. Nunca expressa opinião ou vontade. Seria um "estrangeiro" semelhante ao "O estrangeiro" de Camus? Ou, como em Guimarães Rosa, um pai numa canoa num rio? Ou simplesmente o rio? O que se passa internamente com esses alunos indiferentes ou aparentemente indiferentes é ainda um mistério para mim, que necessitaria de uma outra dissertação ou tese para dar conta de dimensão tão ampla, parte da interioridade humana. Se isso é um defeito, uma qualidade diferente, ou nenhuma dessas polaridades, somente estudos mais aprofundados nesse âmbito poderão buscar respostas. Seria uma postura? Uma impostura? Um direito? Uma vontade? Uma consequência? Permitir que fiquem alheios é uma atitude democrática do professor, ou um conformismo cômodo, devido à ignorância de uma metodologia que os alcance, se há alguma? Até que ponto essa postura alheia é opção? Não poderá ser resultado de carências?

Prejuízos pode, sim, trazer, muitos ou poucos, para a formação do sujeito e para a leitura de mundo, essa indiferença, se realmente não for apenas aparente, já que se apoia na postura distraída e nunca participativa, como já comentada nesta dissertação; negar isso seria o mesmo que defender que a leitura de nada vale para a formação do indivíduo. Qualquer prática envolvendo a atividade mental sempre acrescenta benefícios à leitura de mundo, e o indiferente, se realmente o for, abstém-se deles. Se argumentassem, então, que os sujeitos que não foram alfabetizados nas letras são menos leitores do mundo, eu discordaria. Cabe-me deixar claro que quando falo de desenvolvimento da leitura incluo tudo o que acontece fora da escola e nela. As pessoas não letradas, como, por exemplo, muitos de nossos pais e avós, desconheciam os valores acadêmicos, mas atentavam no mundo que os rodeava, de outras maneiras. Não eram indiferentes. Possuíam outros estímulos de leitura do mundo que, provavelmente nós não. Eram aprendizes da vida, como acontece hoje com alunos que saem da escola com pouca aquisição dos conteúdos tradicionais, no entanto, com habilidades para outros campos que não exigem a intelectualidade. Quando falo, portanto, de alunos indiferentes, falo daqueles que em tudo, ou quase tudo, apresentam desatenção, não me restringindo a aspectos somente conteudistas. São alunos desatentos até nos momentos de descontração e liberdade. Infelizmente, quase sempre, quando apresentam um pequeno indício de possível atenção, é voltado a aspectos envolvendo a ausência de empatia e de ética. Por quê? Seriam necessários mais estudos para buscar uma resposta, e eles talvez exijam que se vá além do campo profissional de professor até o campo da psicologia ou da psicanálise.

A minha preocupação com esses alunos está em lhes possibilitar a formação de sujeitos éticos e autossuficientes, capazes de conduzir a própria vida e discernir o que querem ou não para si. O querer deles se resume ao que é fácil. O esforço não faz parte de sua vontade e rotina. Busco deles, inicialmente, apenas a atenção em si próprios e no mundo imediatamente ao redor, porque parecem alheios a tudo.

Como foi colocado na discussão no *VI CBE - Congresso Brasileiro de Educação de Bauru* de 2017, pode ser essa desatenção uma rebeldia às imposições sociais e escolares, porém não é o que percebo pela experiência. A rebeldia é uma postura voluntária e, muitas vezes, consciente, política, diferente da indiferença, quando esta é consequência de toda uma carência na formação de vida, e não de uma escolha. O ponto está aí: indiferença como escolha ou como consequência? Observando esses raros alunos, nos anos de prática docente, entendo que a indiferença se origina mais da carência familiar desde a infância, com a ausência de desenvolvimento da atenção, como já foi abordado, do que propriamente de rebeldia, no entanto, há casos e casos, e apenas um estudo aprofundado poderia trazer alguma resposta. Mas não é só isso. A maneira emocional como cada sujeito leva toda a sua educação, desde os anos iniciais de vida, também fará a diferença em seu desenvolvimento, visto que há adolescentes que enfrentaram carências de todos os níveis e tipos na infância, e, mesmo assim, desenvolveram a atenção de alguma forma.

Alguns desses alunos indiferentes mostraram-se afetados por músicas, completamente “conduzidos” por elas, principalmente, por aquelas cuja repetição rítmica é constante e simples, “instintiva”. Apenas nesses momentos de aula a sua atenção era arrebatada, porém, quando a música era utilizada pedagogicamente, isto é, com regras, a atenção não permanecia. Apresentavam grande desconsideração ou desatenção às qualidades éticas de vivência em sociedade e, algumas vezes, desapego emocional e sentimental das coisas e pessoas. Outras, mostravam-se oportunistas em situações simples, mas poucas vezes, visto que para ser oportunista é necessário que se tenha atitude atenta e observadora. Acabavam, pela falta de atenção, caindo ingenuamente em situações complicadas e óbvias aos atentos. Demonstravam dificuldades enormes de raciocínio lógico, nas poucas situações em que lhes era exigida, obrigatoriamente, alguma participação, só o faziam, raras vezes, por receio de alguma represália disciplinar da escola, que não era avaliativa, e os afetava um pouco. Não se importavam com o desempenho nas disciplinas. Apresentavam dificuldades enormes para resolver situações simples do dia a dia, e que não exigiam o conhecimento dos conteúdos

escolares. Demonstravam descontinuidade, falta de hábito em práticas do dia a dia, provavelmente pela carência de atenção. Poucas colocações verbais obtive desses alunos, mas pelo pouco que obtive, constatei que, para eles, pensar em consequências era uma atitude inexistente. E se eram alertados de que algo não lhes seria bom, se não mudassem de atitude, davam de ombros com indiferença, diferentemente dos adolescentes em geral que, obviamente muito menos do que os adultos, pensam um pouco nas consequências de suas atitudes, nem que seja em proveito próprio, e gostam de discutir sobre isso, mesmo não acatando os conselhos positivos. A preocupação com o próximo também não foi manifestada pela maioria deles. As poucas tentativas que observei de atenção e raciocínio estratégico desses alunos foram voltadas a ações antiéticas que variavam desde mera bagunça (pois são bastante indisciplinados), ingênua, até atitudes desrespeitosas ou mal-intencionadas, e não alcançavam eficiência suficiente na execução do pretendido, já que não conseguiam manter a atenção. Além da música de ritmo e letra, repetitivos e simples, além de “artes” e bagunças, outra prática que captava um pouco da atenção de alguns alunos indiferentes era o futebol, mesmo assim, o desempenho deles não era satisfatório, por não conseguirem manter a atenção no jogo e se dispersavam constantemente. Jogar atraía um pouco, porém, falar de futebol, não. Falar de alguns assuntos diversos e diferentes, polêmicos, atraía, por poucos segundos, a atenção desses alunos também, mas observei que os assuntos não eram aprofundados, portanto, mudavam o tempo todo, e a atenção se dispersava. Alguns deles demonstraram um pouco de atenção em desenhar, mas ainda muito precariamente e por tempo muito curto. De todos os meus alunos indiferentes, apenas dois manifestaram algum interesse, e bem definido, o que os diferenciou de outros alunos indiferentes: um amava cavalos e o outro, armas. No entanto, mesmo que eu elencasse tais assuntos, não participavam, ou, apenas, por poucos segundos. Ficavam alheios. Quando eu me dirigia a eles, também não participavam.

Como professora, função que exige um planejamento com um objetivo a ser atingido, não posso simplesmente aceitar que um aluno indiferente tenha o direito de assim estar, mesmo porque essa indiferença pode não ser um direito, mas uma consequência de uma formação de carência emocional e afetiva, como aponte aqui. Por isso, como profissional, tenho objetivos a atingir e, para tanto, não posso simplesmente aceitar essa indiferença, sem buscar entender e transformá-la, se for necessário.

No Congresso referido, fui questionada se, como professora, não estaria impondo os conteúdos escolares e tirando a liberdade do aluno de ser como deseja. Ao que não neguei,

visto que o professor e a escola precisam ter objetivos e cobrá-los, senão a educação não teria por que existir e os estudos sobre a formação e o desenvolvimento da mente não teriam finalidade. E, por enquanto, a escola ainda é conteudista. Busco abrir portas e fugir do mero conteudismo, mas ainda tenho objetivos da escola tradicional.

A liberdade total não existe desde que vivemos em sociedade. Aliás, nem isolados, já que o próprio organismo biológico nos exige ações específicas de sobrevivência e regras, sem as quais não sobreviveríamos, como alimentação, sono, entre outras. A escola, assim como a vida, não tem por objetivo a liberdade plena. Isso, a meu ver, é mera utopia. Podemos buscar o máximo de liberdade possível até o ponto em que os limites éticos não são ultrapassados. O próprio aprendizado tira liberdades, seja externo ou não à escola. Identificar esses limites não é tão fácil para o professor, que deve estar atento para permitir mais liberdade possível. Comecei a trabalhar com os conceitos de ética, de forma básica, em todas as turmas, com o objetivo de levar à compreensão da importância da nossa liberdade, e à do outro. Tenho chamado a atenção, quanto a isso, o tempo todo, para situações concretas ocorrentes no dia a dia, porque sem o treino da atenção não há como perceber que se está invadindo o espaço de direito do outro. Iniciei essa estratégia há pouco tempo, portanto ainda não tenho respostas de sua efetividade ou não.

Por fim, cabe-me fechar essas reflexões com dois questionamentos sem respostas até o momento: Como estabelecer relações de troca de atenção com adolescentes indiferentes? Podem se tornar potenciais leitores?

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; Horkheimer, M. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos Filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, [1985?].
- AGAMBEN, G. **Benjamin e o capitalismo**. 2013. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/520057-benjamin-e-o-capitalismo-artigo-de-giorgio-agamben>>. Acesso em: 5 set. 2015.
- ALVES, R. Mares pequenos – Mares grandes. In: MORAIS, R. de (Org.). **As Razões do Mito**. Campinas: Papyrus, 1988. p. 13-21.
- ANAUATE, M. C. et al. Performance of patients with frontotemporal lobar degeneration on artistic tasks. **Dement Neuropsychol**. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 72-78, 2014.
- ARAÚJO, C. O Clássico como problema. **Poiésis**, Niterói, n. 11, p. 11-24, nov. 2007.
- ARFUCH, L. **El espacio biográfico**: Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2002.
- ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓFANES. **Lisístrata ou a greve do sexo**. Adaptação de Anna Flora. Tradução de Antonio Medina Rodrigues. São Paulo: Editora 34, 2002.
- ARISTÓTELES. Poética. In: José Américo Motta Pessanha (Org.). **ARISTÓTELES II: Ética a Nicômaco; Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 197-281. (Coleção Os Pensadores).
- ASSIS, M. **Teatro**. São Paulo: Globo, 1997. (Obras Completas de Machado de Assis).
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2 ed. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2015.
- BANDEIRA, M. **Melhores poemas de Manoel Bandeira**. Seleção de Francisco de Assis Barbosa. 15. ed. São Paulo: Global, 2003.
- BARTHES, R. **Aula**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1989. (E-Book).
- \_\_\_\_\_. A morte do autor. **O Rumor da Língua**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). 2. ed. Tradução de Maria Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes). p. 57-64.
- \_\_\_\_\_. **O grau zero da escrita**. Lisboa: Edições 70, 2015.



\_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BÉJART, M. **La danza el fuego sagrado**. Entrevistador: [?], [França]: The UNESCO courier: a window open on the world, ano 49, v.1, jan. 1996.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. de T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. d. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. (Série Novas Perspectivas, 27).

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser: ou a fabricação da realidade**. 4. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1995. 98 p.

BRAIT, B. **O conceito de estilo em Bakhtin: dimensão teórica e prática**. [S.l.], [19 - -]. Disponível em:

<[http://s3images.coroflot.com/user\\_files/individual\\_files/300336\\_SYpIFil91I9AIN1U9PfecIDUk.pdf](http://s3images.coroflot.com/user_files/individual_files/300336_SYpIFil91I9AIN1U9PfecIDUk.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BUFFON, G. L. L. de. **Discurso sobre o estilo**. Tradução de Artur Morão. Covilhã: LusoFia: Press, 2011. (Textos Clássicos de Filosofia).

BULGÁKOV, M. **O Mestre e Margarida**. Tradução de Konstantin G. Asryantz. São Paulo: Ars Poetica, 1992.

CALVINO, I. **O cavaleiro inexistente**. Tradução de Nilson Moulin; São Paulo: Companhia de Bolso, 2015a.

\_\_\_\_\_. Os destinos do romance (1956). In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Mundo escrito e mundo não escrito** - Artigos, conferências e entrevistas. 1. ed. Tradução de Maurício Santana Dias, São Paulo: Companhia das Letras, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin; 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

\_\_\_\_\_. **Seis propostas para o próximo milênio**. 2. ed. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAMARGO, R. M. Práticas de escrita de si como espaços de formação. Revista **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.18, n.31, p.117-136, jul/dez. 2008.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHEKHOV, M. **Para o ator**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

CORTINA, A. O gênero e o estilo na literatura de autoajuda. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 3.2013.(Série Bakhtin – Inclassificável).

DESCARTES, R. **Discurso do método**: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. Prefácio e notas de Gérard Lebrun, tradução de Jacob Guinsburg e Bento Prado Jr. [S.l.]: [19 - -]. (PDF)

DUARTE, N.; SAVIANI, D. A formação humana na pesquisa histórico ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

DUARTE, P. et. al. **O que faz de uma obra um clássico?**, dezembro, 2008. Entrevistadores: ARAÚJO, C; DÂNGELO, M.; VINHOSA, L. [S.l.], 2008. Disponível em: <[http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis\\_11\\_entrevistas.pdf](http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis_11_entrevistas.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2016.

ECO, U. Sobre os espelhos. In: \_\_\_\_\_. **Sobre espelhos e outros ensaios**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2016. p. 15-43.

EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. 11. ed. Tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural 7**: leitura, produção e estudos de linguagem. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FONTES JR., J. B. **O livro dos simulacros**. Florianópolis-SC: Clavicórdio, 2000.  
FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. 10. ed. Tradução de Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo).

FREITAS, M, P. D. A. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Org.) **Círculo de Bakhtin**. v. 3, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Bakhtin: Inclassificável).

FUZA, A. F. et al. Concepções de linguagem e o ensino da língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GALAVOTTI, M. C. Ramsey's "Note Ontime". In \_\_\_\_\_. **Cambridge and Vienna**: Frank P. Ramsey and the Vienna Circle. (Vienna Circle Institute Yearbook [2004] 12). Italy, Università di Bologna: Springer, 2006. p. 155-165. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/226895958\\_Ramsey%27S\\_Note\\_on\\_Time](https://www.researchgate.net/publication/226895958_Ramsey%27S_Note_on_Time)>. Acesso em: 17 jan. 2018.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação**. Brasília: Plano, 2002.

GOLD, S. **A Selection of Isadora Duncan Dancers**. California: The Center For Sutton Movement Writing, 1984. (E-Book)

GOLDBERG, R. **A arte da performance**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

GOMES, L. Estilo e enunciação na linguagem: interseções e distanciamentos entre a estilística de Charles Bally e a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin. **Nonada**: Letras em Revista, Porto Alegre, v. 1, n. 28, 2017.

HOFFMANN, E. T. A. **Reflexões do gato Murr**. São Paulo: Estação Liberdade, 2013.

HUGO, V. **Os Miseráveis**. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Ed. das Américas, 1956. Tomo I. (Coleção Obras Completas De Victor Hugo).

\_\_\_\_\_. **Os Miseráveis**. São Paulo: Ed. das Américas, 1956. Tomo II, 447 p. (Coleção Obras Completas De Victor Hugo, 44).

\_\_\_\_\_. **Os Miseráveis**. São Paulo: Ed. das Américas, 1956. Tomo III, 429 p. (Coleção Obras Completas De Victor Hugo, 44).

\_\_\_\_\_. **Os Miseráveis**. São Paulo: Ed. das Américas, 1957. Tomo V, 441 p. (Coleção Obras Completas De Victor Hugo, 44).

\_\_\_\_\_. **Os Miseráveis**. São Paulo: Ed. das Américas, 1957. Tomo VI, 427 p. (Coleção Obras Completas De Victor Hugo, 44).

LARROSA, J. **Carta aos leitores que vão nascer**. [S.l.]: [19 - - ]. (PDF) < Disponível em: < <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2014/12/02/carta-aos-leitores-que-vaio-nascer/> >. Acesso em: 20 abr. 2017.

LARROSA, J. Experiência e paixão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

\_\_\_\_\_. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.

\_\_\_\_\_. Narrativa, identidad, desidentificación. In: \_\_\_\_\_. **(Org.) La experiencia de la lectura**. 1. ed. Barcelona: Editorial Laertes, 1996.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-29, jan./abr, 2002.

LAZO, L. J. Amar E Odiar Na Constituição Discursiva Do Leitor. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, n. 6, 2017, Bauru. Anais: Pesquisas Concluídas, v. 4, Educação e formação humana: práxis e transformação social, Bauru: Faculdade de Ciências – Campus de Bauru. p. 2363-2370. (SSN/ISBN: 9788599703991; ISBN: 978-85-5444-002-2 DOI: [doi.org/10.31633/cbe2017-vol4](https://doi.org/10.31633/cbe2017-vol4)).

\_\_\_\_\_. A Subjetividade No Espaço Entre O Ler, O Escrever E O Fazer Arte. In: X Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação, IV Seminário do I-MAGO, I Seminário do Laboratório ESCRITARTE e I Seminário do GREEFA, 10, 2016, Rio Claro. Anais. Rio Claro: Instituto de Biociências da Unesp: Programa de Educação. Linha de Pesquisa de Linguagem-Experiência-Memória-Formação.

\_\_\_\_\_. Viver, experimentar, (des)tecer, recriar, tecer, buscar: toalha de ler. 20º Cole: nas dobras do (im)possível. **Revista Linha Mestra**, Campinas, n. 30, p. 550 – 555, 2017.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALD, C. M. G.; GERALD, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.17-44, jan./Març. 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280> >. Acesso em: 21 abr. 2018.

- LISPECTOR, C. A repartição dos pães. In: MOSER, B. (Org.). **Clarice Lispector: Todos os contos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 280-283.
- LISPECTOR, C. As águas do mundo. In: MOSER, B. (Org.). **Clarice Lispector: Todos os contos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 425-427.
- LISPECTOR, C. Come, meu filho. In: MOSER, B. (Org.). **Clarice Lispector: Todos os contos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 401-402.
- LISPECTOR, C. Tanta Mansidão. In: MOSER, B. (Org.). **Clarice Lispector: Todos os contos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 518-519.
- LOTMAN, I. M. Observaciones sobre la estructura del texto narrativo. In: \_\_\_\_\_. **La Semiosfera III: Semiótica de la artes y de la cultura**. Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de València, 2000. p. 9 - 14 (Colección Frónesis).
- MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2002. 143 p.
- MAIS estranho que a ficção. Direção de Marc Forster. Produção de Zach Helm. EUA: Mandate Pictures, 2016. 1 DVD.
- MARQUES, E, J, M. Espaço-Tempo Metafísico e Espaço-Tempo Cosmológico. 2012. Dissertação (Mestrado em Metafísica e Epistemologia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35 – 45. 2008.
- MOCHKOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992. (Série Princípios).
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução de C. E. F. D. S. e J. Sawaya. Brasília: Editora Cortez/UNESCO, 2002. 116 p.
- NIETZSCHE, F. **O Anticristo**. Tradução de André Dípore Cancian. Ateus.net, 2002. (E-Book).
- NOVASKI, A. Mito e racionalidade filosófica. In: MORAIS, R. de (Org.) **As Razões do Mito**. Campinas: Papyrus, 1988. p. 25 - 30.
- OLIVEIRA, M. R. D.; SOUZA, J. B. *Ilíada para crianças: a adaptação como configuração do épico na modernidade*. **Resumo Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 36, n.60, p. 75-90, jan/jun 2011.
- OLIVEIRA, M. E; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**. Curitiba, n.36, p. 77-93, 2010.
- O'SULLIVAN, N. Et al. “Shall I compare thee”: The neural basis of literary awareness, and its benefits to cognition. **Cortex**, Amsterdã, v.73, p. 144-157, 2015.
- OVÍDIO. *Metamorfoses*. In: NOVAK, M. G.; NERI, M. L. (Org.) **Poesia lírica latina**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 1- 85 v. (Biblioteca Martins Fontes).

OVÍDIO. **Metamorfoses**. Tradução de Bocage e introdução e notas de João Angelo Oliva Neto. São Paulo, Hedra, 2000.

PAES, P. C. D. Vigotski e o ensino de artes. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 17. COLÓQUIO SOBRE O ENSINO DE ARTE, 6, 2007, Florianópolis, SC. **Anais da ConFAEB**, Florianópolis, ConFAEB, 2007.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. 3 v. (Série Bakhtin – Inclassificável).

PIGNATARI, D. **Semiótica e Literatura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

PLATÃO. Poética. In: José Américo Motta Pessanha (Org.). **PLATÃO: Diálogos. Ética a Nicômaco; Poética**. Tradução de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 445. (Coleção Os Pensadores).

PROUST, M. **Sobre a leitura**. 4. ed. Tradução de Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 2003.

RAGO, M. **Gênero e história**. Epistemologia feminista, gênero e história: descobrindo historicamente o gênero. 1. ed. Edita CNT - Compostela, 2012.

RAVIZZA, Pe. J. **Gramática Latina**. 13. ed. Niterói: Escola Industrial Dom Bosco, 1956.

RODRIGUES, L. de S.; SOARES, G. A. Velho, idoso e terceira idade na sociedade contemporânea. **Revista Ágora**, Vitória, n. 4, 2006.

SALATIEL, J. R. **Estruturalismo: Quais as origens desse método de análise?** [S.l.], 2008. Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/estruturalismo-quais-as-origens-desse-metodo-de-analise.htm> >. Acesso em: 11 mai. 2016.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SCHÉRER, R. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Educação: Experiência e Sentido).

SILVA, F. M. M. A. P. da. **Da Literatura, do Corpo e do Corpo na Literatura: Derrida, Deleuze e monstros do Renascimento**. 2007. (Tese) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2007 (Coleção: Teses LusoSofia : Press)

SILVA, M. J. L. da. Do tempo absoluto ao tempo 5d eónico. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, n. 12, Lisboa, Edições Colibri, 1998, p. 91-103.

SOBRADO, P. “Bailar mi vida”. In: XXX Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis -FEPAL “Realidades y Ficciones”, [s. n.], [2014]. Buenos Aires: **XXX Congreso FEPAL**

“**Realidades y Ficciones**”, [2014?]. p. 1-19. Disponível em: < <http://fepal.org/wp-content/uploads/0103.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2016.

SOBRAL, A. Benveniste: uma interface possível entre Saussure e o Círculo de Bakhtin? In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. 3 v. (Série Bakhtin – Inclassificável).

SOLOMON, A. Esquizofrenia. In:\_\_\_\_\_.(Org.). **Longe da Árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 348 - 415

TEZZA, C. Capítulo III - O Formalismo Russo: 1. Em busca de ciência literária. In:\_\_\_\_\_. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o Formalismo Russo**. 1. ed. [S.I.]: Editora Rocco, 2003. p. 3 - 45 (E-Book produzido pela Tovo Texto, 2013)

UCHOA, D. M. *Psicopatologia da despersonalização*. Arq. Neuro-Psiquiatria. [online], 1959, vol. 17, n. 3, p. 267-284. ISSN 0004-282X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0004-282X1959000300003> >. Acesso em: 22 mai. 2018.

VARGAS LLOSA, M. **A tentação do impossível: Victor Hugo e os Miseráveis**. Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 2606. (E-Book: Amazon Kindle.)

VERDIER, B. Antropologia Do Teatro: A Arte e a Educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 14, p. 1-9, 2009. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art3\\_14.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art3_14.pdf) >. Acesso em: 26 set. 2015.

VERGÍLIO, Bucólicas. In: NOVAK, M. G.; NERI, M. L. (Org.). **Poesia lírica latina**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Biblioteca Martins Fontes). 1-85 v.

VICENTE, G. **Auto da Lusitânia**. Disponível em: <[http://ww3.fl.ul.pt/centros\\_invst/teatro/pagina/Publicacoes/Pecas/Textos\\_GV/lusitania.pdf](http://ww3.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/Publicacoes/Pecas/Textos_GV/lusitania.pdf) > Acesso em: 21 out. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. O problema psicológico da arte. In:\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, [1999?].

\_\_\_\_\_. A arte como catarse. In: **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, [1999?]. p. 249-272.

VIRGÍLIO. **Eneida**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, [19 - -]. 376p.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira/Thompson, 1999.

ANDRÉ, C. M. O que pode a performance na escola? **Cadernos Cede: Performance e escola**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan/abr. 2017.

CALVINO, I. As boas intenções (1952). In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Mundo escrito e mundo não escrito** - Artigos, conferências e entrevistas. 1. ed. Tradução de Maurício Santana Dias, São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 9-11.

CALVINO, I. Personagens e nomes (1952). In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Mundo escrito e mundo não escrito** - Artigos, conferências e entrevistas. 1. ed. Tradução de Maurício Santana Dias, São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 12-13.

\_\_\_\_\_. A floresta genealógica (1976). In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Mundo escrito e mundo não escrito** - Artigos, conferências e entrevistas. 1. ed. Tradução de Maurício Santana Dias, São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 219-221.

\_\_\_\_\_. A fortuna frustrada do romance italiano (1953). In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Mundo escrito e mundo não escrito** - Artigos, conferências e entrevistas. 1. ed. Tradução de Maurício Santana Dias, São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 14-18.

\_\_\_\_\_. II A obra. In:\_\_\_\_\_. **Mundo escrito e mundo não escrito: Artigos, conferências e entrevistas**. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 124-194

\_\_\_\_\_. Os cavaleiros do Graal (1981). In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Mundo escrito e mundo não escrito** - Artigos, conferências e entrevistas. 1. ed. Tradução de Maurício Santana Dias, São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 175-180.

\_\_\_\_\_. Personagens e nomes (1952). In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Mundo escrito e mundo não escrito** - Artigos, conferências e entrevistas. 1. ed. Tradução de Maurício Santana Dias, São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 12-13.

\_\_\_\_\_. Traduzir é o verdadeiro modo de ler um texto (1982). In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Mundo escrito e mundo não escrito** - Artigos, conferências e entrevistas. 1. ed. Tradução de Maurício Santana Dias, São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 79-85.

CAMARGO, M. R. Da vida à morte à vida: a linguagem é a ponte. Reflexões acerca do ato de escrever. **Educação e Filosofia** (online). v. 330, 2016. p. 669-684.

CARVALHO, J. R. Contribuições de Vigotski para compreender a criatividade na recepção e produção do texto literário. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 1, n. 19, 200-220, Jul. 2017.

DAVIS, P. Not names but Places. In: \_\_\_\_\_. **Reading and the Reader: The Literary**

**Agenda.** Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 1 - 48

HUGO, V. **Os Miseráveis.** São Paulo: Ed. das Américas, 1956. Tomo IV, 443 p. (Coleção Obras Completas De Victor Hugo, 44).

\_\_\_\_\_. **Os Miseráveis.** São Paulo: Ed. das Américas, 1957. Tomo VII, 1-309 p. (Coleção Obras Completas De Victor Hugo, 44).

JORDÃO, E. A. A leitura, a formação do leitor, a escola e outros achados. **20º Cole: nas dobras do (im)possível. Revista Linha Mestra,** Campinas, n. 30, p. 550 – 555, set/dez, 2016.

LOTMAN, I. M. Acerca de la semiosfera. In: \_\_\_\_\_. **La Semiosfera I: Semiótica de la artes y de la cultura.** Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de València, 1996. p. 21 - 41 (Colección Frónesis)

MAGALHÃES, M. C. C; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana. Revista dos Estudos do Discurso,** São Paulo, v.1, n.5, p. 103-115, 2011.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia Das Letras, 2001.

OVÍDIO. **Metamorphoses.** Tradução de Domingos Lucas Dias. São Paulo: Editora 34, 2017. 909p.

REZENDE M. V. O Teatro Possível: uma experiência de ensino de teatro em uma turma de Curso Normal. 1-71 p. Dissertação (Mestrado em Arte Dramática) Departamento de Arte Dramática, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, dez. 2009. Disponível em:  
<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18696/000731986.pdf?sequence=1>>.  
Acesso em: 23 set. 2015.

ROMAGUERA, A. R. T. Oralidade, Leitura e Escrita: uma experiência a partir do trabalho por projetos. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2002

SCHNAIDERMAN, B. Prefácio. In: TOLEDO, D. O. (Org.). **Teoria Literária: Os formalistas russos.** 3. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976. p. IX - XXII (Prefácio).

SOARES C. **Artes na Educação.** Rio De Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 2 v. TOLEDO, D. O. A teoria do "Método Formal". In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Teoria Literária: Os formalistas russos.** Rio Grande do Sul: Editora Globo, 1976. p. 3-30.

VALÉRY, P. **Degas, dança, desenho.** Tradução de Christina Murachco e Célia Euvaldo. [S.l.], [19 - -?]. 187 p. (E-Book).

YVANCOS, J.M.P. In: \_\_\_\_\_.(Org.). **De la autobiografía.** Barcelona: Crítica, 2006. p. 9-69.