UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINGUAGEM – EXPERIÊNCIA – MEMÓRIA - FORMAÇÃO)

DIÁRIO DE UMA PROFESSORA: IMPLICAÇÕES ESTÉTICAS DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR/AUTOR

LARA JATKOSKE LAZO

Rio Claro – SP
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINGUAGEM – EXPERIÊNCIA – MEMÓRIA - FORMAÇÃO)

DIÁRIO DE UMA PROFESSORA: IMPLICAÇÕES ESTÉTICAS DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR/AUTOR

LARA JATKOSKE LAZO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo.

Rio Claro – SP
2024

L431d

Lazo, Lara Jatkoske
Diário de uma professora : implicações estéticas da docência na formação do leitor/autor / Lara Jatkoske Lazo. -- Rio Claro, 2024
371 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

1. Educação e estética do discurso. 2. Dostoiévski e método literário. 3. Estilo e ritmo da escrita. 4. Ensino de português. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

FOLHA DE APROVAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: DIÁRIO DE UMA PROFESSORA: IMPLICAÇÕES ESTÉTICAS DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR/AUTOR

AUTORA: LARA JATKOSKE LAZO

ORIENTADORA: MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO

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

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARG
Data: 27/05/2024 17:27:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO (Participaçao Virtual)
Departamento de Educacao / UNESP Instituto de Biociencias de Rio Claro SP

gov.br Documento assinado digitalmente
VALDIR HEITOR BARZOTTO
Data: 27/05/2024 18:44:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. VALDIR HEITOR BARZOTTO (Participaçao Virtual)
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada / Universidade de São Paulo - SP

gov.br Documento assinado digitalmente
ELIANE APARECIDA BACOCINA
Data: 27/05/2024 17:42:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA BACOCINA (Participaçao Virtual)
IFSP / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Salto / SP

Profa. Dra. SELMA MACHADO SIMÃO (Participaçao Virtual)
Instituto de Artes / Universidade Estadual de Campinas - SP

gov.br Documento assinado digitalmente
GABRIELA RODELLA DE OLIVEIRA
Data: 29/05/2024 17:38:04-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. GABRIELA RODELLA DE OLIVEIRA (Participaçao Virtual)
Intituto de Humanidades, Artes e Ciências / Universidade Federal do Sul Bahia

Rio Claro, 07 de maio de 2024

DEDICATÓRIA

Aos universos de luz, que parecem tão pequenos aos nossos olhos, mas são gigantes na existência;

Estilhaços brilhantes, fragmentados em estrelas…

Sons do infinito … Dança da vida…

À existência-consciência.

À minha família humana:...

À minha família animal…

À minha irmã de alma e escritos: Maria Fernanda Laurito;

À amiga e companheira de pós-graduação: Débora Sara Ferreira.

Em especial, aos meus ex-professores e aos meus colegas e alunos da escola;

À minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo;

Aos meus pais Maria Edméia Jatkoske Lazo e José Fernandes Lazo e a minha tia Arminda Jatkoske;

À minha irmã Lizie Jatkoske Lazo e ao meu irmão Matheus Jatkoske Lazo, que sempre me ajudaram e incentivaram;

Ao meu companheiro de todos os momentos, de toda a vida, meu Marcio;

A Dostoiévski, que tanto me inspirou e inspira;

Ao meu terapeuta e ao grupo de pesquisa Escriarte, com os quais tanto aprendi;

Aos membros titulares e suplentes da banca de defesa desta pesquisa, que anto contribuíram a sua realização;

À Profa. Dra. Arlete de Jesus Brito e à Profa. Dra. Maria Augusta Hermengarda W. Ribeiro (esta, *in memoriam*), que me incentivaram à pós-graduação;

Aos meus amigos e colegas de trabalho, com todo o carinho: Bruna Gomes Rossin, Catia Fernanda Biafore, Gisele Barbosa Santos, Larissa Machion, Vinícius Pimenta, Claudio Luna e José Cirilo Bento;

Ao Obreiro do Universo, a Essência-vida que tece os segredos e transborda versos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Agradeço aos meus pais e meus familiares, por tudo.

Agradeço a todos que me ajudaram e me incentivaram a continuar, em especial, à minha irmã Lizie e ao meu Marcio.

Agradeço a quem acreditou em mim.

Agradeço a Universidade Estadual Paulista (Unesp), pela oportunidade de conhecimento, de crescimento na vida pessoal, nos estudos e no trabalho.

Agradeço à minha orientadora pela fantástica pessoa, orientadora, professora e pesquisadora que é.

Agradeço o som do Órgão da Matriz de Santo Antônio, em Tiradentes - MG, que fechou com música os últimos momentos desta tese.

Agradeço a Vida.

“Pela amplidão, o universo me envolve e me traga como um átomo; pelo pensamento eu compreendo o mundo.”
(Pascal, in Sagan, p. 3)

RESUMO

Trata-se esta pesquisa de reflexões e análises da estética de produções escritas em prosa e de um método literário criado em aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública de ensino fundamental I e II, tempo integral e de ambiente e propostas agropecuárias. Observar como se desenvolve o processo de leitura e escrita com foco na estética do discurso em sala de aula possibilita novas formas de abertura dos sentidos e aprendizagens, tanto para o docente como para o discente. Objetivou-se compreender a relação estética de ensino/aprendizagem de leitura e escrita e analisar, mostrar e compreender o impacto dos textos literários na metodologia de ensino, na sua influência na relação do professor com a leitura e a escrita discentes e na busca por um embrião estilístico na escrita adolescente. A metodologia utilizada é quantiqualitativa e se triparte em etapas que se misturam: a) observações do método literário utilizado nas aulas e uso do método narrativo e autobiográfico; b) procedimento de análise reflexiva na escrita da tese, a partir de uma paráfrase formal da obra literária *Diário de um escritor (1873): meia carta de um sujeito* (2016) de Dostoiévski, direcionada por palavras dela; c) análise de dados e análise linguística rítmica de discursos de esquizofrênicos para reflexão de elementos da linguagem; análise de conteúdo e momentos de análise do discurso de redações de 2021 e 2022; procedimento de "escansão do comprimento rítmico" de 140 redações e de oito (8) discursos de pessoas com esquizofrenia. Como resultado, a hipótese da existência de um estilo individual na escrita de cada adolescente não se corroborou, mas, sim, a de tendências rítmicas e sintáticas para alguns e para os três grupos analisados. Conclui-se que o método literário utilizado na sala de aula abriu a percepção a elementos estéticos influentes no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e possibilitou mudanças e movimentos no método e nas propostas didáticas envolvidas com leitura e escrita, além de outras novas formas de olhar, abordar e entender a prática de leitura e o ensino/aprendizagem da escrita no Ensino Fundamental II.

Palavras - chave: educação e estética do discurso; Dostoiévski e método literário; estilo e ritmo da escrita; ensino de português.

ABSTRACT

This research addresses reflections and analyses of the aesthetics of written prose productions and a literary method created in Portuguese language classes in a full-time public elementary and middle school with an agricultural environment and proposals. Observing how the reading and writing process develops with a focus on the aesthetics of discourse in the classroom provides teachers and students with new ways of opening up meanings and learning. The aim was to understand the aesthetic relationship between teaching and learning reading and writing and to analyze, demonstrate and understand the impact of literary texts on teaching methodology, their influence on the teacher's relationship with student reading and writing and the search for a stylistic embryo in adolescent writing. The methodology used is quantitative and qualitative and is divided into three intertwined stages: a) observations of the literary method applied in class and the use of the narrative and autobiographical method; b) reflective analysis procedure in writing the thesis, based on a formal paraphrase of the literary work *The Diary of a Writer* (1873): *A Half-Letter from 'A Certain Person'* (2016) by Dostoevsky, guided by his words; c) data analysis and rhythmic linguistic analysis of the speeches of schizophrenics to reflect on language elements; content analysis and moments of discourse analysis of the 2021 and 2022 newsrooms; "rhythmic scanning" procedure of 140 essays and eight (8) statements by people with schizophrenia. As a result, the hypothesis of the existence of an individual style in each teenager's writing was not corroborated, but rather the hypothesis of rhythmic and syntactic tendencies for some and for the three groups analyzed. It is concluded that the literary method used in the classroom opened the perception to influential aesthetic elements in the teaching/learning of the Portuguese Language and enabled changes and movements in the method and didactic proposals involved with reading and writing, in addition to other new forms of viewing, addressing and understanding the practice of reading and the teaching/learning of writing in Middle School.

Keywords: education and aesthetics of discourse; Dostoevsky and the literary method; writing style and rhythm; Portuguese teaching.

Title in english: Diary of a teacher: aesthetic implications of teaching in the formation of the reader/author

LISTA DE FIGURAS[1]

Figura 1 ¨Meu primeiro livro…… 25
Figura 2 - Meu eu bailarina / Meu eu professora / Meu eu leitora.....28
Figura 3 - Saltimbancos: texto, dança e música…….. 34
Figura 4 - Versões brasileira (Hedra) e russa (Instituto da Civilização Russa) de *Diário de um escritor*…….. 36
Figura 5 - Cantinho de leitura e música na minha sala ambiente de português (2024)…..…..38
Figura 6 - Apresentação dos meus sétimos anos: *Minha Canção* (*Saltimbancos)*, em 2023…44
Figura 7 – Percepção dos esquizofrênicos por frequências: pesquisa de Simas (2018)…..... 51
Figura 8 - Vida que dança.....71
Figura 9 - Momentos de leitura, diálogo e escrita de poesia no campo e no plantio de pomar …….....92
Figura 10 - Desenho 1, Desenho 2 e Desenho 3.....97
Figura 11 - Desenho 4 e Desenho 5.....98
Figura 12 - Desenho 6, Desenho 7, Desenho 8 e Desenho 9.....99
Figura 13 - Desenho 10, Desenho 11 e Desenho 12……...100
Figura 14 - Exemplos de outros desenhos direcionados por leituras……..101
Figura 15 - Sala de aula (2022, 2023 e 2024)…….104
Figura 16 - Cantinho de leitura, 2024.....118
Figura 17 - Exemplo de análise de combinação de comprimentos rítmicos dos textos.....128
Figura 18 - Exemplo de análise de combinação de comprimentos rítmicos: Gráfico de linhas 129
Figura 19 - Média das combinações de comprimento rítmico: dois textos de Zé - E9.....146
Figura 20 - Média rítmica de Zé em relação à média rítmica de nove E do 9.ºA.....148
Figura 21 - Ensaios dos *Saltimbancos* (2023).....157
Figura 22 - Leitor durante a prática agrícola e *Ode à Alegria* da Nona Sinfonia de Beethoven ……...160
Figura 23 - Carta.....162
Figura 24 – Bastidores dos Saltimbancos (2023)……...166

1 As fotos da escola que ilustram esta tese não são, apenas, dos participantes da pesquisa e dos anos em que ela foi realizada. Há fotos de antes e depois de 2021/2022.

Figura 25 - Anotações no *Diário de Bordo*: práticas da escola a distância (2021) ……..……...……173
Figura 26 - Anotações no *Diário de Bordo*: uso de *internet* (2021)……..…….174
Figura 27 - Fotos da escola: hortas, um dos lagos de piscicultura, área de lazer e Meliponário 180
Figura 28 - Sala *Maker*, Avicultura, Minhocário, Biblioteca, Suinocultura, Meliponário e Estufa.....181
Figura 29 – Aulas de campo vinculadas aos conteúdos de português.....182
Figura 30 - Imagem aérea da escola.....183
Figura 31 – Práticas das minhas aulas de português (20/03/2024).....201
Figura 32 – Ensaio dos *Saltimbancos* e apresentação da Fanfarra e Balizas da escola (2023) 202
Figura 33 – Texto: *Mãe Natureza*.....206
Figura 34 – Atividade a distância sobre leitura, respondida pelo Mauro (6.ºA, 2021).....216
Figura 35 – Comemoração do aniversário da escola (Setembro de 2017).....218
Figura 36 - Aulas de português com prática de campo: produção de texto descritivo, didático e *TICC*.....228
Figura 37 - Corte da matéria vegetal – processo de ensilagem.....238
Figura 38 - Escrita do Raul (9.º B, 2022).....243
Figura 39 - Outro exemplo da escrita do Raul……....244
Figura 40 - Pinturas de Louis Wain antes e após a possível esquizofrenia.....246
Figura 41 - Pinturas de Louis Wain após o desenvolvimento da possível esquizofrenia.....247
Figura 42 – Combinações de comprimento rítmico da escrita do Santos (E16) - 7.ºA.....249
Figura 43 – Bastidores da *Minha Canção* dos *Saltimbancos* (2023).....271
Figura 44 - Média de eventos rítmicos da combinação de comprimento do 7.ºA (2022).……284
Figura 45- Desvio padrão da média rítmica das combinações de comprimento na escrita- 7.ºA (2022).....296
Figura 46 - Desvio e média de eventos rítmicos: combinações de comprimentos - 9.ºA (2022) 300
Figura 47 - Semelhanças/diferenças: médias dos comprimentos rítmicos do 9.ºA e 7.ºA (2022) 301

Figura 48 - Observações rítmicas da fala da esquizofrênica P1, do Pessoas e da escrita do 7.ºA 304
Figura 49 - Média das combinações de comprimento rítmico do grupo Pessoas (esquizofrênicos).....309
Figura 50 - Observações rítmicas da fala da P2 (esquizofrênica) e da escrita do 7.º A.....306
Figura 51 - Observações rítmicas da escrita da P3 (esquizofrênica) e da escrita do 7.º A.…307
Figura 52- Observações rítmicas entre o discurso de Pessoas (esquizofrênicos) e o do 7.ºA 308
Figura 53 – Leitura, música e dança.....310
Figura 54 - Bastidores da apresentação da *Minha Canção* dos *Saltimbancos*.....315
APÊNDICE A - Figuras de combinação de comprimento (CC) rítmico do 7.ºA ……...……...326
Figura 1 – Ritmo da escrita do Estudante 1 do 7.ºA ..…….……326
Figura 2 – Ritmo da escrita do Estudante 2 do 7.ºA…….……...…327
Figura 3 – Ritmo da escrita do Estudante 3 do 7.ºA…….……...…328
Figura 4 – Ritmo da escrita do Estudante 4 do 7.ºA…….……...……329
Figura 5 – Ritmo da escrita do Estudante 5 do 7.ºA……...……330
Figura 6 – Ritmo da escrita do Estudante 6 do 7.ºA…….……...……331
Figura 7 – Ritmo da escrita do Estudante 7 do 7.ºA……...……..…332
Figura 8 – Ritmo da escrita do Estudante 8 do 7.ºA…….……...……333
Figura 9 – Ritmo da escrita do Estudante 9 do 7.ºA…….……...……334
Figura 10 – Ritmo da escrita do Estudante 10 do 7.ºA…….……...…335
Figura 11 – Ritmo da escrita do Estudante 11 do 7.ºA……336
Figura 12 – Ritmo da escrita do Estudante 12 do 7.ºA……...…….337
Figura 13 – Ritmo da escrita do Estudante 13 do 7.ºA……...….338
Figura 14 – Ritmo da escrita do Estudante 14 do7.ºA…….339
Figura 15 – Ritmo da escrita do Estudante 15 do 7.ºA……340
Figura 16 – Ritmo da escrita do Estudante 16 do 7.ºA……...…….341
Figura 17 – Ritmo da escrita do Estudante 17 do 7.ºA……...…….342
Figura 18 – Ritmo da escrita do Estudante 18 do 7.ºA……...…….343
Figura 19 - Média do 7.ºA e Desvio padrão da média…….344

APÊNDICE B - Figuras de combinação de comprimento (CC) rítmico do 9.ºA
……..……..……...345
Figura 1 - Ritmo da escrita do Estudante 1 do 9.ºA…….345
Figura 2 - Ritmo da escrita do Estudante 2 do 9.ºA…….346
Figura 3 - Ritmo da escrita do Estudante 3 do 9.ºA…….347
Figura 4 - Ritmo da escrita do Estudante 4 do 9.ºA…….348
Figura 5 - Ritmo da escrita do Estudante 5 do 9.ºA…….349
Figura 6 - Ritmo da escrita do Estudante 6 do 9.ºA…….350
Figura 7 - Ritmo da escrita do Estudante 7 do 9.ºA……...……..351
Figura 8 - Ritmo da escrita do Estudante 8 do 9.ºA…….352
Figura 9 - Ritmo da escrita do Estudante 9 do 9.ºA…….353
Figura 10 – Média da escrita do 9.ºA e o desvio padrão……..354
APÊNDICE C - Figuras de combinação de comprimento(CC) rítmico do grupo Pessoas (com esquizofrenia)……...……..… 355
Figura 1 - Ritmo da fala de pessoa com esquizofrenia (P1)……355
Figura 2 - Ritmo da fala de pessoa com esquizofrenia (P2)……356
Figura 3 - Ritmo da fala de pessoa com esquizofrenia (P3)……357
Figura 4 – Média e desvio padrão dos discursos do grupo Pessoas (com esquizofrenia)……..358

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Moldura da tradução em português de *Институт русской цивилизации*.....38
Quadro 2 - Organização dos artigos da coletânea de 1873 de *Diário de um Escritor*.....38
Quadro 3 - Pesquisa por Descritores Abrangentes (2010 - 2021).....110
Quadro 4 - Acréscimo de filtros: triagem por temas vinculados à pesquisa.....113
Quadro 5 - Resultado final do número de artigos encontrados nas Bases de Dados.....116
Quadro 6 - Normas do livro de Preti para transcrição do discurso oral.....135
Quadro 7 – Marcadores da "escansão dos comprimentos rítmicos" na escrita.....136
Quadro 8 – Fragmentação de temas e problemas de referenciação anafórica/dêitica do excerto d) - P1.....155
Quadro 9 - Instâncias ambientais das aulas de português.....167
Quadro 10 - Desenho geral das turmas escolares/Câmpus da pesquisa.....176
Quadro 11 – Recorte: participantes da pesquisa.....176
Quadro 12 - Descrição das principais atividades escritas analisadas (2022).....177
Quadro 13 - Expressividade em 2021: palavras e temas recorrentes na fala e/ou na escrita..207
Quadro 14 - Expressividade em 2022: temas e palavras mais recorrentes na fala e/ou na escrita.....208
Quadro 15 - Questionário sobre hábitos de leitura.....217
Quadro 16 - Semelhanças da fala da esquizofrênica P1 com a escrita de Santos (E16)- 7.ºA 260
Quadro 17 - Frequências rítmicas por texto de 18 estudantes do 7.ºA (2022).....272
Quadro 18 –Total de comprimentos rítmicos das frequências para 18 alunos - 7.ºA (2022). 276
Quadro 19 –Frequências rítmicas por texto de nove (9) estudantes do 9.ºA (2022).....298
Quadro 20 –Total de comprimentos rítmicos das frequências para nove E do 9.ºA (2022)...299
Quadro 21 - Frequências rítmicas por texto de oito (8) esquizofrênicos para o grupo Pessoas 303
Quadro 22 - Total de comprimentos rítmicos das frequências dos esquizofrênicos - Pessoas.....303
APÊNDICE D – Quadros complementares da Revisão bibliográfica - 359
Quadro 1 - Quantidade de trabalhos na *Scielo* por idioma (dados do Quadro 3)359

Quadro 2 - Quantidade de trabalhos na *BDTD*, por idioma e tipo, a partir do Quadro 4.....360
Quadro 3 - Quantidade de trabalhos do Quadro 3 na *ScienceDirect*, por idioma e assunto.....361
Quadro 4 - Quantidade de trabalhos por idioma e área/assunto (dados do Quadro 3).....362
Quadro 5 - Quantidade de trabalhos na *BDTD* por idioma e área/assunto, do Quadro 3).....363
Quadro 6 - Quantidade de trabalhos na *ScienceDirect* por idioma/área/assunto (Quadro 3).....364
Quadro 7 - Quantidade anual de trabalhos na *ScienceDirect* (dados do Quadro 3) 365

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A – antes (nas figuras de combinações de comprimento rítmico e nos valores, no corpo do texto, referentes a elas);
AD (= CC) – antes/depois e lê-se: X antes de X;
C - comprimento;
CC (= AD) - combinação de comprimentos;
CED - comprimento excessivo dissonante;
CFOM - comprimento forte abrandado;
CFO/M - comprimento forte mais/e comprimento médio;
CF - comprimento fraco;
CFO - comprimento forte;
CM - comprimento médio;
CM/ME - comprimento médio mais/e comprimento médio estendido;
CMFO ou **MFO** - comprimento médio que pende ao forte;
CM/FO - comprimento médio mais/e comprimento forte;
CME - comprimento médio estendido;
CV - comprimento vazio;
D – discurso e depois (nas figuras de combinações de comprimento rítmico e nos valores, no corpo do texto, referentes a elas);
E - estudante;
ED - excessivo dissonante;
F - fraco/longo;
FO - forte/curto;
FOM - forte abrandado;
M - médio;
ME - médio estendido;
P - pessoas com esquizofrenia;
T – textos ou tom;
TFO – texto e/ou tom forte;
TM - texto e/ou tom médio, e assim por diante;
V – vazio.

LISTA DE SÍMBOLOS

* asterisco para palavra escrita com destaque por reiteração insistente no texto**;**

/ barra (0) para indicar as pausas linguísticas entre orações ou no uso tradicional: para separar elementos linguísticos, com função disjuntiva (valor de ou);

// dupla barra (0) (hiatos linguísticos e prosódicos antes, entre ou depois de sintagmas sem verbos;

∪ breve ou forte (FO) (1) (curto comprimento e forte intensidade);

∪∪ duplo breve ou médio (M) (2) (médio comprimento e média (M) intensidade);

∪∪∪ triplo breve ou médio estendido (ME) (3) (sintagmas não verbais de intensidade média estendida, formados por três ou mais palavras a comporem uma unidade de sentido);

- hífen ou parágrafo;

=== triplos sinal de igual - excessivo dissonante ou dissonância rítmica (ED) (7) (excessivo comprimento e baixa intensidade);

jogo da velha ou *staccato* (5) (conjunções, locuções conjuntivas e palavras utilizadas como conectivos);

— longo ou fraco (F) (4) (longo comprimento e baixa intensidade);

∅ vazio ou pausa (0) (silêncio na escrita por lacuna e ruptura na coerência).

LISTA DE "PARTITURAS" RÍTMICAS E ANÁLISES DE TEXTOS

a) Análises do discurso[2] e de comprimento ou presença da voz autoral no texto do estudante Zé do 9.ºA (2022)……..……...….140

b) Análise rítmica do texto do estudante Zé do 9.ºA (2022)……...…….141

c) Análise rítmica do texto do estudante do 8.ºA (12 - 25/08, 2021, atividade a distância)149

d) Análise rítmica: excerto de discurso oral transcrito de pessoa com esquizofrenia: P1 (D1) ……...150

e) Análise do discurso da carta da estudante Cris (6.ºA, maio de 2021, a distância)……....163

f) Análise do discurso da resposta do estudante Mauro (6.ºA, maio de 2021, a distância)...163

g) Análises rítmica e do discurso de anotações minhas no *Diário de Bordo (*7.ºA, 14/03, 2022) ……...168

h) Análise rítmica de anotações minhas no *Diário de Bordo* (9.ºA, 15/03, 2022)……169

i) Análise rítmica de anotações minhas no *Diário de Bordo* (9.ºA, 04/04, 2022)……..…..169

j) Análise rítmica de anotações minhas no *Diário de Bordo* (9.ºB, 04/04, 2022)…….....171

k) Análises rítmica e do discurso: excerto de diálogo meu com a turma (7.ºA, 27/10, 2022) ……...…….187

l) Análise rítmica de excerto de texto da Lis (8.ºA, 22/03, 2021- 09/04, 2021), atividade a distância……..193

m) Análises rítmica e do discurso do texto do Adônis (7.ºA, 24/03, 2022)……...220

n) Análises rítmica e do discurso: excerto de texto de Zé (9.ºA, 03/05, 2022)……..222

o) Análises rítmica e do discurso: texto de Zé (9.ºA, 17/08, 2022)……...223

p) Análise rítmicas e do discurso: texto do Mauro (7.ºA, 26/10, 2022)…….. 231

q) Análises rítmica e do discurso: texto da Diná (7.ºA, 26/10, 2022)……...235

r) Análises rítmica e do discurso: texto do Saulo (7.ºA, 26/10, 2022)…….…….237

s) Análises rítmica e do discurso: escrita de frases ditadas (Raul, 9.ºB, 07/11, 2022)……..241

t) Análise rítmica: texto do Zé (9.ºA, 20/09, 2022)……...245

u) Análise rítmica e do discurso: texto do Santos (7º.A, 05/05, 2022)……..…....248

v) Análises rítmica, de conteúdo e do discurso (D 2 e D3: entrevista transcrita) da pessoa esquizofrênica: P1……...……..…….…….259

2 As análises do discurso e de conteúdo não estão todas juntas às Partituras, visto que estão "diluídas" nas análises rítmicas no decorrer do texto.

w) Análises rítmica, de conteúdo e do discurso do Santos, 7.ºA, 11/04/22……..……..259

x) Análise rítmica e do discurso (D1: entrevista transcrita) da pessoa com esquizofrenia: P2 …….262

y) Análise rítmica, de conteúdo e do discurso (D2: entrevista transcrita) da pessoa com esquizofrenia: P2…….265

z) Análises rítmica e do discurso (D3: entrevista transcrita) da pessoa com esquizofrenia: P2…….266

aa) Análise rítmica e do discurso (D1: excerto de livro publicado) da pessoa com esquizofrenia: P3…….267

bb) Análises rítmica e do discurso (D2: excerto de livro publicado por uma acadêmica) da pessoa com esquizofrenia: P3……..268

SUMÁRIO

LARA CONVERSA COM LARA: UMA PERSPECTIVA - ENTRE OUTRAS - DE FORMAÇÃO.....20
PREFÁCIO.....26
APRESENTAÇÃO.....29
COMO SE CONSTITUI E ORGANIZA ESTA TESE.....35
PROPOSIÇÃO DO ESTUDO.....39
1 **INTRODUÇÃO: DIÁRIO DE UMA PROFESSORA (2020 – 2024).**.....45
1.1 Método que nasceu da leitura.....49
1.2 Recorte da pesquisa.....59
1.3 Premissas.....60
1.4 Tinturas: um quadro.....61
2 "VELHOS CONHECIDOS": DIÁLOGOS TEÓRICOS.....72
2.1 Diálogos, sintonias e conflitos: partitura de filosofias da linguagem.....84
3 "O MEIO": DIÁLOGOS TEÓRICOS E MÉTODO LITERÁRIO.....93
3.1 O Método literário e algumas análises: "Entreatos" autobiográficos.....96
3.1.1 Segunda revisão bibliográfica: refinamento dos dados do Quadro 3.....112
3.2 Observações Finais da revisão bibliográfica.....116
4 "ALGO PESSOAL".....119
4.1 Detalhamento do método da pesquisa: uso da *Planilha Excel*.....123
4.1.1 Por que não outro viés de análise do discurso e não o sistema Python?.....130
4.2 Normas à análise do discurso, de conteúdo, rítmica e do comprimento da voz autoral.....134
4.3 Sobre *Questões de Estilística no Ensino da Língua* de Bakhtin.....143
5 "VLÁS": DESENHO DE PESQUISA.....158
5.1 Desenho das turmas participantes da pesquisa.....175
5.2 *Corpus* do estudo: desenho.....177
6 "BOBÓK": NOTAS DE UMA PROFESSORA.....184
7 "UM AR PERTURBADOR".....193
8 "MEIA CARTA" DE UMA PROFESSORA.....203
9 "A PROPÓSITO DE UMA EXPOSIÇÃO".....219

10 “MASCARADO”.....229
11 “DEVANEIOS E DELÍRIOS”.....239
12 “A PROPÓSITO DE UM DRAMA”.....245
13 “PEQUENOS RETRATOS”.....256
14 “AO MESTRE”.....272
14.1 Análises para a ampliação de resultados e de ângulos de observação……..….297
15 “**ALGO SOBRE A MENTIRA” (RESULTADOS)**.....311
16 “UM DOS ENGANOS DA ATUALIDADE”: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....316
REFERÊNCIAS.....317
APÊNDICES.....326
APÊNDICE A - Figuras de combinação de comprimento (CC) rítmico do 7.ºA ……..……...326
APÊNDICE B - Figuras de combinação de comprimento (CC) rítmico do 9.ºA…….……...345
APÊNDICE C - Figuras de combinação de comprimento (CC) rítmico do grupo Pessoas (com esquizofrenia)……..…… 355
APÊNDICE D – Quadros complementares da Revisão bibliográfica……..….359
APÊNDICE E – Redações utilizadas em análises no corpo do texto…….366
ANEXOS.....367
ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)……..…...367
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)…….370
ANEXO 3 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)……...371

LARA CONVERSA COM LARA: UMA PERSPECTIVA - ENTRE OUTRAS - DE FORMAÇÃO

Eu, Lara, mulher, dançarina, leitora, professora, pesquisadora, filha, irmã, amiga, namorada, quem sou eu? Enveredo-me pelos percursos de minha formação. Tomo, como marco inicial, neste momento, algumas escolhas que me levam a textos literários.

Até os vinte anos, morei na cidade de São Paulo, onde nasci. Vem-me à memória a palavra *casa*. Essa palavra, para mim, marcou períodos de vivência.

A *casa velha*, onde morei até os sete anos de idade, marcou um período de condição econômica pobre, porém, muito imaginativa e repleta de afetos da família. Até conseguira uma borboleta de estimação que morava em um galho da árvore do nosso quintal, em que eu vivia subindo. Não me lembro da sua cor, mas me lembro do ser borboleta. O galho da árvore, em que eu me sentava, a visão do morro adiante, detrás da casa, e os contos de fadas que ouvia marcaram-me docemente lembranças, e essa realidade se impregnava das histórias lidas e ouvidas. Até hoje, tenho o primeiro livro que ganhei da minha mãe (Figura 1), com quatro anos. Foi quando toda a minha formação leitora se iniciou. Era um livrinho de poucas páginas e palavras, para crianças bem pequenas. Lembro-me do dedo da minha mãe e da minha tia a apontar sílaba por sílaba na leitura que faziam do texto, para que eu ouvisse atentamente. Aliás, a minha mãe estava lendo um livro, quando entrou em trabalho de parto, e nasci.

Essa foi a *casa velha*. Antes dela, morei na casa dos fundos da residência da minha tia. A única recordação que tenho do local é a do piso e do corredor. Lembro-me de estar no colo de minha avó materna, mas essa lembrança não sei se foi de tempos após a mudança, pois íamos com frequência à casa de minha tia, ou se foi de quando ainda morávamos lá. Minha avó materna cantava muitas músicas da tradição popular para mim e meus irmãos.

Por volta dos *sete anos*, fui para a *casa nova*. Não eram mais as imagens do galho de árvore e do morro que preenchiam as minhas tardes, e, sim, o jardim da frente da casa e o muro, na lateral da escada de acesso à laje, no qual eu me deitava, para me imaginar voando entre as nuvens e as estrelas. Eu fazia isso sempre, no muro, ou me deitava na laje, de barriga para cima, e me imaginava um balão, subindo infinitamente. Era uma sensação incrível, mas que me dava certa ansiedade, porque eu nunca conseguia atingir o objetivo.

A *casa nova* era toda chique, muito diferente da primeira, onde eu pisava, descalça, na terra, no cimento e no taco. Nessa, o piso era frio, de granito, com exceção dos quartos, que

eram revestidos com taco. Parecia uma igreja, segundo colegas da escola e algumas pessoas, e acho que, por conta da sua arquitetura de telhado pontiagudo e dos vitrais nas janelas da sala. A *casa nova* era, esteticamente, mais bonita e mais iluminada. Seu piso tinha brilho, o oposto do piso da *casa velha*. A rua em que ficava não era de terra, e não havia uma praça na frente, mas havia uma praça próxima, com três pirâmides de cimento, que imitavam as pirâmides do Egito. Eu e meus irmãos adorávamos correr e alcançar-lhes a ponta, para descer pelo lado contrário, correndo ou escorregando. Eram pintadas, cada uma de uma cor. O vento batia nos Cabelos de Anjo que rodeavam a área das pirâmides que me marcaram: entre as árvores, um êxtase do toque suave da brisa e das cores do entardecer. Aprendi a contemplar o pôr do sol com a minha mãe, desde cedo. Isso me dava, e dá muito prazer.

Uma casa não era melhor do que a outra, porque cada uma marcou a sua história na minha vida e deixou-se impregnar de um modo nas leituras e contações de história, a marcarem a minha formação de leitora.

Se a memória não me engana, na transição da *casa velha* para a *casa nova*, conheci o texto integral do *Pequeno Príncipe,* de Saint-Exupéry, e, logo depois, de *Drácula*, de Bram Stoker, esse que se dera por volta de meus nove anos (minha referência de idade se baseia nas lembranças da casa e do local onde eu lia) e que me trouxera reflexões sobre a realidade e sobre seres e elementos da ficção, visto que, naquele momento, ao meu estado de leitora criança, os personagens do livro eram vivenciados como reais. Que eu me lembre, só lia obras com texto integral, porque eram eles que a minha mãe possuía. O enredo também foi marcante, mas, principalmente, o fato de me sentir em outra realidade. Essa viagem ao mundo dos livros me agradava muito e cada leitura tinha o seu lugar. Eu só lia o *Drácula* no quintal, porque havia ali uma pequena porta debaixo da escada da laje, e era sinistra, ́portanto, combinava com a história que estava lendo. Às vezes, deitava-me no muro, para ler, ou me sentava à borda do jardim ou na escada da laje.

O *Pequeno Príncipe* li umas sete vezes, em momentos e lugares diferentes. Devia ter uns sete anos, quando ganhei da minha tia e o li, e marcou o período da transição de uma casa a outra. Eu e meus irmãos o ganhamos da minha tia Arminda, e, de tanto ser lido, ele ficou com a cor dessa casa e da casa da minha tia, na pequena cidade de Corumbataí-SP. Era um livro de muitas cores e lugares para mim, tanto, que nem me recordo de todos os lugares onde o lia, mas me lembro das casas. Também, além de cor, tinha som, porque, em Corumbataí, recordo do livro associado à casa da tia, à paisagem azul e verde da sua janela e ao colorido

brilhante da coletânea musical de Vinicius de Moraes, *A Arca de Noé*. Então essa leitura se tornou musical para mim e repleta de imagens e paisagens. Da casa dela, mas da casa de São Paulo, também me lembro do meu tio escritor, o Sebastião Siqueira Fernandes, que me causava curiosidade e do qual eu mantinha um distanciamento, nem sei bem o porquê. Lembro-me de ter vontade de xeretar sobre o que escrevia, mas eu nem sabia ler ainda, acho. Na memória, ficou-me o seu rosto, o seu jeito soturno, sentado atrás de uma mesa, os óculos redondos e a capa de um dos livros que escreveu: *O casamento do Sapo*. Mas havia um sorriso nele do qual, também, não me esqueço. Acho que seus óculos eram redondos. Não me recordo de mais nada. Sua imagem ficou-me como um quadro. Aliás, ele pintava muito bem, e temos quadros dele em casa.

E chega *Fernão Capelo Gaivota* de Richard Bach, outro livro marcante, que li na época em que cursava o Magistério. Esse livro marcou esse curso, porque nele assistimos ao filme da obra e a lemos. Tinha uma cor cinza, cor de nuvem de temporal, que adoro. No Magistério, a partir do filme, se enfatizava que o professor deveria olhar e estar além, desejar mais, para dar de si à educação. Eu conversava muito com a minha mãe sobre o livro, mas não me recordo do conteúdo das conversas. Pouco tempo depois, li *Horizonte Perdido*, de James Hilton, e já assistíramos ao filme, muito tempo antes.

Nessa época, minha mãe adorava sentar-se comigo e com meus irmãos para conversar de filosofia e contar histórias de terror. Ela contava no quintal, no quarto (às vezes, com a luz apagada) e na calçada, quando estávamos de férias em Corumbataí. As ideias dos filósofos eram instigantes! Eu e meus irmãos éramos personagens, com características que minha mãe nos atribuía. Adorávamos. Eu gostava de trocar revistas de coleções de filosofia, compradas nas bancas, com as de meu professor de filosofia, disciplina do Magistério, à época.

As casas, onde morei, são marcos temporais de momentos de leitura e contação de histórias que me transportaram a experiências além do mundo concreto; lugares em que que me permiti experimentar ser outras pessoas em outros lugares, em um âmbito tão real, que me era delicioso trocar o mundo concreto pelo imaginário, por mais que eu gostasse do meu mundo. Entrar no castelo do *Drácula* era emocionante! Tantas emoções me tomavam e tantas conjecturas me assolavam, que pensei tantas vezes em o quanto real era aquela história. E ser *Capelo Fernando Gaivota* a voar sobre o mar, largando-se na imensidão, com o vento me embalando no desejo de chegar além de mim? Arrepiava-me ouvir o som das águas quebrando nas pedras. Eu não sei dizer se eu sentia tanto êxtase de ler *Fernando Capelo*

Gaivota, porque havia, em mim, um desejo de ir além de mim, ou se é porque o livro me despertou esse sentimento. Foi sintonia, um sentimento descoberto, ou um novo sentir que nasceu? Não sei… Só sei que era real. Assim como era real ser o *Pequeno Príncipe*, ou um personagem que contracenava com ele. Nem sempre eu era o protagonista; às vezes, eu me desdobrava em mais de um personagem na mesma história. Quando fui Raskolnikov de *Crime e Castigo*, precisei conversar muito com minha mãe sobre as minhas ações como personagem. Esse personagem e a narrativa de uma mãe que, por fome, agredia os filhos, mas se esforçava muito para conseguir comida e alimentá-los, desencadeou-me reflexões sobre as contradições do mundo. Não me recordo do nome do personagem da mãe. Eu não quis reler *Crime e Castigo* depois de adulta, porque a sua leitura, na minha adolescência, deixou marcas afetivas daquela época e contexto, e não quero sobrepor a elas afetos recentes. Pode ser que haja até alguma deturpação criativa, na descrição que aqui faço dessas leituras, impulsionada por minhas memórias de tão longe. Pensei tanto sobre as contradições que a leitura me gerara e, hoje, creio que continuam marcadas em mim e, obviamente, aqui neste estudo.

O livro *Horizonte Perdido* também me marcou. Ia ao encontro de filosofias da minha mãe e se misturava com ideias dos filósofos gregos, dos quais ela sempre falava. A ideia de um mundo perfeito gerava um quê igual ao desejo de Fernando Capelo Gaivota, e o que era muito prazeroso não era a existência de um mundo perfeito, mas o desejo e a busca por ele. Então, tempos depois, isso me fez pensar na arte, ou seja, na busca pela perfeição que, sabe-se, é inatingível. Como eu fazia e faço balé (ver Figura 2 e 8), a busca pela perfeição remete à dança, porque é um sonho prazeroso à flor da pele, apesar da dor física e das privações de alimentos e de tempo para lazer.

Dom Casmurro e *Helena* de Machado de Assis, foram dois livros que me marcaram negativamente, visto que não gostei deles. Eu estava na quinta série, quando o professor mandou que os lesse. Conversei muito com a minha mãe sobre eles e fiquei revoltada que, em *Dom Casmurro*, não houvesse uma definição quanto à Capitu ter ou não traído o Bentinho. Hoje, gosto do livro. *Helena* achei intragável e não entendi a história. Nunca mais o li.

Se a minha memória não me engana, fecho a adolescência com a lembrança da leitura de *O Nome da Rosa*. Foi marcante estar no supermercado e pegar o livro para ler a contracapa, quando me chega, ao meu lado, um rapaz muito bonito que me deu uma cantada e me acompanhou na leitura. Falamos sobre a vontade de ler o livro, mas que estava muito caro. Achei o rapaz uma graça. Namoramos em silêncio, só por pensamento e sentimento. Aí minha

mãe se aproximou e nos despedimos. Não havia celular para a troca de contato, mas ele escreveu o seu telefone em uma folha de papel. Por fim, minha mãe comprou o livro e o curti, deitada na cama e me lembrando do rapaz. Esse livro, não sei o porquê, eu só lia deitada na cama, a ouvir a voz de minha mãe na cozinha. Achei o livro bem difícil, mas isso me dava mais prazer. Mesmo que a minha mãe não o havia lido, eu conversava sobre ele com ela. Um dia, eu e minha família assistimos ao filme, juntos, mas gostei mais do livro.

Paulo Coelho também me marcou com o livro *Maktub*, que eu lia quase só no quintal, porque ele me gerava movimento. Não me recordo se o lera antes ou depois de *O Nome da Rosa*. Eu o comprei no mesmo lugar em que comprara este. Esse livro me deixava agitada, porque seu enredo se sobressaía ao conteúdo. Depois de o ler, eu adorava brincar no quintal: eu ficava caminhando e me imaginando pelo Caminho de Santiago.

Desses livros e outros, o mais marcante foi *Crime e Castigo* pelos embates filosóficos.

Dessa formação da leitora, chego à professora que sou. Outras questões se fazem prementes ao posicionamento da professora formadora de leitores, alunos leitores e escritores: os limites da intervenção docente na leitura e na escrita; os limites entre a imaginação e a realidade, o dizer e o não dizer, o ensinar e o aprender, o considerar e o não considerar, se é que há limites entre tudo isso.

Esse movimento de formação de leitora continua até hoje e se configura, para mim, como um método literário de formação de vida: as emoções da leitura; as suas reflexões e questões; o seu poder de experienciar e de se fazer viva e real e seus entrelaçamentos com e a partir da realidade concreta, que era atravessada pela dança e pela música também.

Esse caminho, ou *método literário* - método, porque a partir de leituras e de reflexões passei a observar o meu mundo e a interpretá-lo de um dado modo -, que se inicia comigo, a Lara leitora, é um movimento de formação que vai sendo alocado no meu diálogo comigo mesma, no meu discurso interior.

Figura 1- Meu primeiro livro[3]

Fonte: acervo da pesquisadora.

3 SCARRY, Richard. *O livro dos brinquedos de Papai Noel*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. Ganhei-o de minha mãe, quando nem sabia ler e o guardo até hoje.

PREFÁCIO

AUTOBIOGRAFIA. “Inúmeras vezes me pediram que eu escrevesse as minhas memórias literárias. Não sei se as escreverei” (Dostoiévski, 2016a, p. 53), mas por elas atravessarei e serei transpassada. Algumas vezes me perguntam: “Por que não escreve um livro de contos da Escola Agrícola?”; por que não escreve sobre acontecimentos de Corumbataí, SP, cidade que acolheu parte de seus antepassados?

Continuo em um tom autobiográfico. Formei-me em Letras, Bacharelado, em 1998, e, em Licenciatura em Língua Portuguesa/Latim, em 1999, pela Unesp, Câmpus de Araraquara. Passaram-se anos, quando, em 2016, voltei à universidade, à Unesp - Câmpus de Rio Claro, para o curso de mestrado em Educação, na Linha de Linguagem - Experiência - Memória - Formação, cujo título obtive em 2018. Sou muito inquieta intelectualmente, portanto decidi continuar na área da pesquisa, dando início ao doutorado no mesmo programa e Universidade.

A opção de me manter no mesmo Programa, Universidade e com a mesma orientadora do mestrado envolveu elementos importantes: é na educação que a minha prática profissional com a linguagem se realiza; na *Unesp* de Rio Claro, no grupo de estudo *Laboratório Escriarte* encontrei, pela minha orientadora, uma dimensão humana de pesquisa, que desafia à criatividade na escrita, ao trabalho de autoria. Esse espaço democrático à autoria é importante, porque envolve a relação do pesquisador com a pesquisa, a sua voz responsável e elementos importantes que direcionam o método e a interpretação do objeto.

A minha orientadora sugeriu-me escrever com leveza, o que aprecio e me desafia, no sentido do contraste com o estilo denso de Dostoiévski, base estilística e teórica da pesquisa. Os desafios me atraem. Encontrar a leveza na escrita e, ainda, com base no escritor russo, é um elemento estético que me remonta à história de formação leitora.

Pesquisa Autobiográfica (Arfuch, 2002): Neste espaço de escrita da pesquisa, encontrei a possibilidade de arriscar e de refletir sobre autoria e sobre e a relação existente entre o pesquisador e seu objeto, que é uma relação que não nasce só ali, mas já no universo de vida e pesquisa em que se insere o pesquisador. A minha ideia para esta pesquisa partiu de fatores diversos: o interesse pela linguagem, a minha graduação em letras e a prática de ensino em uma escola municipal que valoriza o meio ambiente natural e realiza práticas agropecuárias (Figuras 36 e 37). Além da minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Rosa

Rodrigues Martins de Camargo, o Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, com quem fiz duas disciplinas na USP, também me levou a refletir sobre essas questões.

Do meu nascimento ao presente momento, o livro é, constantemente, um elemento presente em minha vida, transformando-a, quer para o meu eu interno, quer para o externo, e me leva por caminhos e experiências que vão além da materialidade do mundo.

Comecei essa escrita em um espaço de mudanças e incertezas, constituindo-se por um antes da pandemia, por um durante e após ela. Esta tese é mulher em um período de transição da vida. Nessa linha temporal de extremas mudanças, obviamente que este estudo transmigra de um tempo a outro, de um lugar a outro, nas observações e análises, a representar e interpretar a realidade, como o nascer e o pôr do Sol: repetem-se todos os dias, mas não são os mesmos. Lugar de morar; lugar de olhar; lugar de ser; lugar de fazer; lugar de lembrar; lugar de ler; lugar de escrever; lugar de entender; lugar de esquecer; lugar de onde olhar; lugar de ensinar; lugar de aprender… Lugar… Lugares... Como explicar a realidade? Como diz o sábio poeta Carlos Drummond de Andrade:

> Se procurar bem você acaba encontrando.
> Não a explicação (duvidosa) da vida,
> Mas a poesia (inexplicável) da vida.

E, ainda, escrevo com ouvidos, ouvidos musicais e movimentos que dançam:

> E se Adélia Prado está certa, se ‘aquilo que a memória amou fica eterno’ , sei que aquela cena está eternamente na alma do meu filho, muito embora ele tenha crescido e já esteja com cabelos brancos. Parte da alma dele é a ‘Pequena serenata noturna’, o disco do violão… E por isso, por causa da ‘Pequena serenata noturna’, ele ficou mais bonito… (Alves, 2018, p. 42).

MÚSICA. DANÇA. LITERATURA. De Alves, substituo a palavra filho por aluno. Ou melhor, não substituo, mas compacto ambas as palavras: meus alunos, meus filhos da alma de ensinar e aprender; de tecer versos e tocar a alma com as letras dos movimentos que dançam dizeres e movimentos.

Figura 2 - Meu eu bailarina / Meu eu professora / Meu eu leitora

Fonte: acervo da pesquisadora.

APRESENTAÇÃO

> Não quero escrevi uma tese em que os elementos fiquem rigidamente separados em capítulos e subseções, porque essa postura não combina com as ideias bakhtinianas e com a realidade. Nem o corpo biológico é isolado do seu mundo concreto. Os elementos do mundo são estanques enquanto atenção, mas estão interligados e intrincados. Tampouco fugi do gênero tese, mas não me subordinei e me limitei às suas fronteiras territoriais. A alteridade faz parte do eu: eu de fora para dentro e de dentro para fora. (Eu, 2020).

"Minha situação é indefinida em alto grau. Mas vou falar comigo mesmo e, por prazer, em forma de diário, e veremos no que vai dar. Sobre o que falarei? Sobre tudo o que me surpreender ou me fizer refletir" (Dostoiévski, 2016a, p. 24).

Abro esta seção com a palavra LUGAR. Esta tese é toda falante e entrecortada: autores que se opõem, autores que se sintonizam... Todos dialogam com as minhas surpresas, observações e questionamentos do dia a dia da sala de aula e da vida e, portanto, aqui estão presentes como fundamento. Não quero abafá-los por suas contradições, porque é exatamente no espaço das contradições que o *método literário* (duplo: na sala de aula e na escrita desta tese) que desenvolvo se insere em minhas reflexões e direciona pensamentos, ideias e metodologias. Nas contradições que os embates dialéticos e as novas visões e ideias têm campo fértil para subverter o que já está posto. Esse é o *Lugar* da experimentação polifônica e não do monologismo do ditado final de uma verdade científica por uma só voz, o que não exclui um posicionamento consciente e responsável. Aqui me posiciono, mas não tenciono, meramente, reproduzir uma identidade teórica: quero puxar fios do que dialoga comigo e bordar retalhos ou toalhas e criar um caos fértil de reflexões e dúvidas que estão presentes na vida diária de professora no Ensino Fundamental II.

O meu lugar, o lugar da minha experiência; o lugar de onde leio; de onde escrevo; o lugar de onde danço; o lugar de onde penso… Um lugar, que é o meu lugar. Mas que lugar é esse? Como se define, em um mundo com tantas mudanças e espaços físicos e virtuais?

Lugar quer dizer e, também, *espaço*, vazio com potência criativa; identidade, ponto de vista, lugares de vivência; ideias, ocupação do corpo, movimento, lugar de fala, de ser, de fazer… Lugar é, ainda, caminho…

Primeiro um lugar de resistência a uma nova era em que, se não houver cuidado, a literatura deixará de ter espaço. Não sou contra a tecnologia e os textos literários veiculados na mídia, seja pela linguagem escrita ou por audiolivro, muito pelo contrário, mas sou contra a educação que permite morrer a literatura enquanto textos que exigem uma leitura calma,

profunda, concentrada, crítica e com prazeres e dificuldades, e as mídias apresentam a velocidade e a possibilidade de mudança de estímulos o tempo todo, a fazer com que a atenção pule de uma página a outra, de um assunto a outro, e se fragmente de um sentido de inteireza discursiva para pedaços de assuntos e temas não desenvolvidos, e sou contra que a ansiedade se canse de permanecer "parada" em um texto extenso e linear. Essa rapidez e quantidade de estímulos permitem uma reflexão mais profunda?

Minha resistência pode ser traduzida pelas palavras de Philip Davis, em *Reading and the reader*, edição da coleção de *The Literary Agenda* (2013), que, segundo a introdução:

> [...] é uma série de monografias polêmicas curtas que acredita que há a necessidade de muito ser dito sobre o estado da educação literária nas escolas e universidades e, mais fundamentalmente, sobre a importância da literatura e da leitura no mundo todo. A categoria de "o literário" sempre foi controversa. O que está claro, no entanto, é como ele é cada vez mais descartado ou não é reconhecido como um meio de pensar ou uma arena para o pensamento. É desafiado com ceticismo, por dentro, por exemplo, pelas reivindicações, às vezes, rivais da história cultural, da explicação contextualizada, ou dos estudos de mídia. É abalado, de fora, por pressões ainda maiores: pela exigência econômica e pelas severas atitudes sociais que dela podem decorrer; pela mudança tecnológica, que pode deixar as formas tradicionais de comunicação humana séria parecendo meramente antiquadas.[4] (Davis, 2013, p. VII - VIII, tradução nossa).

Também pode ser representada por minhas próprias palavras. Sou professora de Língua Portuguesa e dança, e professores fazem parte do início do desenvolvimento da expressividade e da intencionalidade de estudantes na e pela linguagem.

A poesia e o movimento, a regra e a subversão dela pela arte, aqui, têm espaço, pois ocupam espaço dentro de mim, e se a minha escrita, além de criar e de escrever, representa e é carregada de experiência, nela não há por que não haver poesia, mesmo em se tratando de uma tese.

Meu contexto de vida permitiu, graças aos meus pais, que eu estudasse balé e que cursasse Letras. A família me é uma base essencial de formação, assim como as pessoas que fazem parte da minha vida. A minha família, os livros literários e a dança me ensinaram a

4 Este texto foi traduzido pela autora, o original: "[...] is a series of short polemical monographs that believes there is a great deal that needs to be said about the state of literary education inside schools and universities and more fundamentally about the importance of literature and of reading in the wider world. The category of 'the literary' has always been contentious. What is clear, however, is how increasingly it is dismissed or is unrecognized as a way of thinking or an arena for thought. It is sceptically challenged from within, for example, by the sometimes rival claims of cultural history, contextualized explanation, or media studies. It is shaken from without by even greater pressures: by economic exigency and the severe social attitudes that can follow from it; by technological change that may leave the traditional forms of serious human communication looking merely antiquated." (Davis, 2013, p. VII -VIII).

superar as dificuldades e não a fugir delas. Na infância e na adolescência, minha mãe me ensinou a prestar a atenção e a buscar a arte, a filosofia e a espiritualidade; meu pai me ensinou a não fugir do trabalho e a ser materialista; minha tia me ensinou a ser social; meus irmãos me ensinaram que a minha vontade é só mais uma, entre tantas. Tudo isso culminou no meu eu professora, pesquisadora.

E que professora sou eu? O que busco no ensino de Língua Portuguesa? Como e quanto interfiro nesse processo e o quanto e que tipo de "loucura" e "delírios" compreendo como embriões de estilo na escrita dos adolescentes e não como meros erros de linguagem? E o que disso parte de minha influência? E são embriões de estilo? O quanto disso sou capaz de enxergar, possibilitar, e como posso lidar com os traços da constituição da individualidade na escrita de adolescentes, sem podar, pela correção dos equívocos linguísticos, o embrião estilístico? Por um método literário de ensino? Há princípios de estilo, de arte, na escrita adolescente, que o professor e o academicismo podem apagar? A definição é acabamento?

> Muitos dos admiradores posteriores de Leonardo tentaram apagar a máscara da oscilação do seu caráter. Elas queriam legitimar aquilo que era censurado em Leonardo, como uma qualidade de todo grande artista em geral. Da mesma forma que Leonardo, Michelangelo, que se aferrava ao trabalho, tinha deixado muitas de suas obras incompletas, e isso não era considerado sua culpa. (Freud, 2021, p. 73).

Textos e frases incompletas… Esse inacabamento é um mero corte? A leitura interrompida por um estudante que a entendeu finalizada é um mero corte, um mero erro? Em que "lugar" estão o autor, o leitor, o aluno e o professor no processo de leitura e escrita?

Com os alunos adolescentes nas práticas de leitura de clássicos, observei como lhes é forte a leitura, no sentido da reflexão de si e busca de uma maneira de lidar consigo mesmo, aspecto que meu eu professora desprezou em outros momentos, por desatenção. A leitura e a escrita dos adolescentes, por mais amplas que sejam, acabam sempre significando um retorno a si mesmo, ao mundo pessoal, o ponto de segurança e localização, marcado pela experiência e por um "lugar" definido, o lugar do eu *reativo* (Bakhtin, 2010, 2011).

Para buscar respostas e ou reflexões a essas questões, só encontro possibilidade pelo estudo da estilística e da estética na sala de aula.

A *hipótese* que apresento, portanto, é a de que uma metodologia literária e estética, experimentada em minhas aulas, pode possibilitar a visibilidade e o desenvolvimento de formas estilísticas em textos de adolescentes e de que a palavra e a literatura podem ser um método, a desenvolver também a percepção e habilidade estilísticas. Para isso, analiso a

minha metodologia e didática de sala de aula e a sua relação com a expressividade em atividades realizadas pelos alunos, que tiveram propostas literárias (Figuras 3, 5, 6, 21 e 24).

Faz anos que busco direcionar minhas práticas didáticas por reflexões de leitura em diálogo com elementos estáticos da fala e da escrita dos meus alunos. Essa prática não é fácil, principalmente no sentido de dar continuidade a ela durante o ano letivo escolar, que se fragmenta em projetos e novas atividades. Agora tenho buscado intensificar essa metodologia que cunho de metodologia literária.

Dessa metodologia experimental, faz parte a convivência com elementos da vida rural: como a paisagem verde da porta e da janela, em um prédio sem andares; os pássaros diversos; as abelhas e o cheiro natural que exala de todo o ambiente escolar da Escola Agrícola. Essa singeleza torna o ambiente espaçoso e bonito.

Busco entender a força, ou não, desse método que parte da literatura na subjetividade/intersubjetividade dos leitores e autores jovens, enquanto sujeitos individuais e coletivos, em uma escola pública e agrícola. As práticas escolares também subentendem, "misturada às práticas de aprendizagem da escrita padrão, a escrita enquanto prática cultural" (Chartier, 2011) e estética de pertencimento, do lugar, da memória.

Camargo (2011), minha orientadora, ao dissertar, lindamente, sobre a escrita de cartas, e se referir ao trabalho do historiador, afirma: "desse lugar, porque inserido nessa realidade da escrita, ele pode dar pistas para aproximar-se do sujeito do ato de escrever (Camargo, 2011, p. 56). A palavra "lugar" novamente permite a ideia de ponto a partir do qual o movimento se realiza. Assim, essas palavras cabem como referência também à escrita que envolve professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem da língua padrão, o qual se dá, simultaneamente, com a prática cultural da escrita no cotidiano escolar. Nisso, entende-se que a aprendizagem da língua padrão envolve, primeira e concomitantemente, a língua da práxis cotidiana, esta que atribui à escrita do estudante marcas e tons expressivos de sua realidade histórica, cultural e social. Na minha escola, a fala caipira, nordestina, baiana, carioca, gaúcha; a fala da periferia e a fala da cidade; o sotaque haitiano; e a fala dos animais e da natureza se misturam e convivem tranquilamente. Tudo e todos falam misturados.

Buscar o eu (dialógico) e o seu "lugar" nessa pluralidade de linguagem é como buscar um tom ou um pigmento em uma pintura: na unicidade há infinitos pontos, cada um, um momento de atenção que só existe enquanto olhar diante de outros pontos, marcado no espaço-tempo de um sujeito. O inacabamento (Bakhtin, 2016, 2021) no processo de ensino é

inacabamento? Corte? Ou processo? Esses questionamentos são atravessamentos neste estudo. Observe-se que “o acabamento daquilo que é por natureza inacabado, a objetivação e o excedente de visão, acessíveis somente por exotopia, são os mesmos elementos que constituem o estilo do autor.” (Brait (Org.), 2020b, p. 101).

Qual e que tipo de influência há do foco no estilo e na estética do discurso docente e discente no ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? Há possibilidade de uma metodologia direcionada pela literatura no ensino fundamental II?

A partir dessa *problemática* inicial, derivam outros questionamentos-chave: De que maneira a estética influencia a aprendizagem? Uma estilística particular dos textos é perceptível aos adolescentes, já existe de forma intencional em seus textos e de que maneira recebe a influência da metodologia docente? Na leitura com os adolescentes, com a atenção em aspectos estéticos, há um despertar de interesse por ela? Qual o peso da cultura e da formação docente e discente no processo de leitura e escrita? Que marcas "articulares" (processo de distância do mundo concreto; de amortecimento dos sentidos físicos, entre outros aspectos móveis) há da entrada e saída do mundo imaginário com a realidade, na prática de ler? Como é o espaço de inter-relação professor/alunos, diante dos questionamentos anteriores? O quanto de autoconsciência há na palavra do docente e do discente? A palavra e a literatura podem ser um método e deixar marcas na escrita dos alunos?

A leitura dos clássicos e a escrita, assim como o modo de praticar a leitura, com foco no trabalho estético, são importantes neste estudo para o âmbito da educação, pela maneira como o efeito artístico e a forma como o professor entende e lida com aspectos particulares nos discursos produzidos afetam o adolescente e lhe podem potencializar transformações. Ensinar e aprender são uma obra de arte, para o que não se escolhe as tintas e pinceladas aleatoriamente ou em um manual pronto. Ainda, ler os clássicos é importante na sala de aula não só pela genealogia dos gêneros textuais, pelo trabalho estilístico e pela complexidade linguística; também, pela forma como se impõem como resistência ao empobrecimento simbólico (Jung, 2002; Adorno; Horkheimer, 2006) da pós-modernidade, em que os objetos assumem um valor esvaziado, descartável e pouco duradouro (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 29), o que é potencializado pela leitura nas mídias:

> O esclarecimento acabou por consumir não apenas os símbolos, mas também seus sucessores, os conceitos universais, e da metafísica não deixou nada senão o medo abstrato frente à coletividade da qual surgira. Diante do esclarecimento, os conceitos estão na mesma situação que os aposentados diante dos trustes industriais: ninguém pode sentir-se seguro. (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 29).

Esta tese não deixa de ser uma carta autobiográfica, uma melodia andante, repleta de percepções da docência e indícios autorais (Camargo, 2011), e não deixa de ser o lugar da fala e do ritmo de outros, deste tempos e de tempos idos…

Esta tese não deixa de ser uma quadro…

Esta tese não deixa de ser um livro…

Esta tese dança a pesquisa…

E não deixa de ser ideologia…

De ser a palavra minha…

De ser a palavra de outrem.

É Lugar de movimento,

De confronto e sintonia…

É Lugar de tempo…

É música e ritmo: lugar de vida.

Figura 3 – Saltimbancos: texto, dança e música

Fonte: acervo da pesquisadora.

COMO SE CONSTITUI E ORGANIZA ESTA TESE

Este estudo se constitui do meu lugar de experiência e se projeta a outros. Organiza-se como o livro de Dostoiévski, *Diário de um escritor (1873): meia carta de um sujeito* (2016a), uma coletânea que suponho[5] traduzida para o português da versão russa *Дневник писателя*[6], edição da *Институт русской цивилизации*[7] (ver Figura 4), de ensaios, crônicas e contos, que, portanto, não se trata de uma obra em que os textos são publicados periodicamente e com assuntos organicamente ligados entre si, pelo menos, na aparência. As obras de Dostoiéviski são as que mais dialogam comigo, no dia a dia.

Os capítulos são escritos em aproximação aos "moldes" dostoievskianos, ou seja, organizados pela paráfrase formal da disposição dos artigos na obra do autor russo e pelo elemento expressivo *palavra* como direcionamento reflexivo a conduzir as reflexões e análises, as quais são exemplificadas concretamente, em aspecto estético, pelo trabalho estilístico da escrita, em que os elementos se vinculam a partir de pressupostos mínimos extraídos da realidade da sala de aula, além da literatura, já que *outras categorias linguísticas* (Colombat; Fournier; Puech, 2017, p. 101-105) foram definidas a partir do processo de experimentar e fazer pesquisa. As subseções desta tese, portanto, são semelhantes às divisões por artigo da obra de Dostoiévski *Diário de um escritor (1873): meia carta de um sujeito* de 2016 da editora Hedra*:* Sumário, Apresentação, Introdução e a sequência de artigos; aqui há ainda o Prefácio / *Предисловие*, não existente nessa versão em português, mas presente na versão russa, em PDF, *Дневник писателя*[8], edição da *Институт русской цивилизации* de Moscow, ano de 2010, que é uma coletânea de artigos de outros anos e não só de 1873. Não há, necessariamente, concordância com os temas e com o conteúdo do Prefácio e dos artigos na paráfrase da obra. Cada capítulo parafraseia ideias de um capítulo de *Diário de um Escritor* e se desenvolve com palavras que me chamaram a atenção e marcaram.

---

5 Não foi possível ter certeza de que a tradução em português foi desta versão russa de *Diário de um Escritor*, mas as características da organização das obras indicam que, provavelmente, sim.

6 Diário de um Escritor.

7 Instituto da Civilização Russa (Tradução nossa). Não compactuo com questões ideológicas do Instituto.

8 ДОСТОЕВСКИЙ, Федор. М. *Дневник писателя*. Сост., комментарии А. В. Белов / Отв. ред. О. А. *Платонов. Москва: Институт Русской Цивилизации*, 2010. 880 с. (Серия «Русская цивилизация») Disponível em: https://rusinst.su/trudy-instituta/russkaya-civilizaciya1/dnevnik_pisatelya.html Acesso em: 07 jul. 2020. Versão russa da *Раздел VI. Книги, подготовленные Институтом русской цивилизации*.

Sou autodidata em Língua Russa, portanto o domínio dessa língua, mesmo que básico, foi o suficiente para fazer uma comparação estrutural e, até certo nível, gramatical, da versão que consegui via *internet*, quando da necessidade de conferir alguns sentidos de palavras e frases na versão russa.

Figura 4 - Versões brasileira (Hedra) e russa (Instituto da Civilização Russa) de *Diário de um escritor*

Fonte: imagem à esquerda, acervo da pesquisadora; à direita do Instituto da Civilização Russa[9].

A seguir, o Quadro 1 da estrutura básica da tradução em português da editora Hedra e da versão russa da *Институт русской цивилизации*:

Quadro 1 - Moldura da tradução em português de *Институт русской цивилизации*

DIÁRIO DE UM ESCRITOR (1873): meia carta de um sujeito	***ДНЕВНИК ПИСАТЕЛЯ* (PDF) (/ Dnevnik pisatelya /)**
Entrada com a descrição da obra	Entrada com a descrição da obra.
Sumário	*Предисловие* (/ Predislovie/) / Prefácio - referente à coletânea toda.
Apresentação	*Вступление* (/Vstuplenie/) / Introdução da coletânea de 1873.
Introdução	*Дневник писателя* (1873): 16 artigos.
Diário de um escritor (1873): 16 artigos.	*Дневник писателя* (1876)
-	*Дневник писателя* (1877)
-	*Дневник писателя* (1880)
-	*Дневник писателя* (1881)
-	*Примечания (*/ Primechaniya /) / Notas

Fonte: elaborado pela autora.

9*ИНСТИТУТ РУССКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ.* 1993 – 2024. Disponível em: https://rusinst.su/trudy-instituta/russkaya-civilizaciya1/dnevnik_pisatelya.html Acesso em: 07 jul. 2020.

No Quadro 2, observa-se a organização dos artigos da coletânea de 1873, nas duas versões e nesta tese:

Quadro 2 - Organização dos artigos da coletânea de 1873 de Diário de um Escritor e organização dos capítulos da tese

Diário de um escritor (1873): meia carta de um sujeito (2016)	**Дневник писателя** (pdf) (2010)	**Tese** (Capítulos)
-	-	Lara conversa com Lara: uma perspectiva - entre outras - de formação
-	-	*Prefácio*
-		*Apresentação*
-	-	*1 Introdução - Diário de uma professora* (2020 - 2024): introdução, objetivos, justificativa, metodologia, recorte da pesquisa e premissas.
Velhos Conhecidos	Старые люди (/ Staryye lyudi /) / Velhos Conhecidos	*2 "Velhos conhecidos": diálogos teóricos*: diálogos com teóricos da linguagem.
O meio	Среда (/ Sreda) / O meio	*3 "O meio": diálogos teóricos e método literário:* revisão bibliográfica, narrativa do contexto da ideia de Método Literário e reflexões.
Algo pessoal	Нечто личное (/Nechto lichnoye/) /Algo pessoal	*4 "Algo pessoal"*: contexto, apresentação e detalhamento do método e dos procedimentos de análise; obra de Bakhtin: *Questões de Estilística no Ensino da Língua* (2013).
Vlás	Влас (/Vlas/) / Vlás	*5 "Vlás": árvore de pesquisa:* narrativas, descrição do câmpus de pesquisa e experiência, descrição das instâncias ambientais do câmpus de pesquisa e das atividades utilizadas nas análises; *corpus* do estudo; análises e reflexões do contexto e de partituras rítmicas da minha escrita no *Diário de Bordo*.
Bobók	Бобок / Bobók	*6 "Bobók": notas de uma professora*: análise do discurso oral de partitura de transcrição de exerto de aula; dados da sala de aula; análise e reflexões.
Um ar perturbador	«Смятенный вид» (/«Smyatennyy vid» /) / "Visão confusa"	*7 "Um ar perturbador"*: narrativas da escola; escritos do *Diário de Bordo*; análises diversas de palavras e falas.
Meia carta de "um sujeito"	Полписьма «одного лица» (/ Polpis'ma «odnogo litsa» /) / Meia carta de "um sujeito"	*8* "Meia carta" de uma professora: categoria *palavra* e sua expressividade nas atividades de português; análise rítmica e do discurso; dados da sala de aula sobre leitura; narrativas e reflexões da estética da palavra; questionários sobre leitura; partituras rítmicas.
A propósito de uma exposição	По поводу выставки (/Po povodu vystavki /) /A propósito de uma exposição	*9 "A propósito de uma exposição":* análises do discurso, do conteúdo e do rítmo (dados) e reflexões; rupturas e escrita linear padrão;
Mascarado	Ряженый (/ Ryazhenyy /) / Mascarado.	*10 "Mascarado":* realidade e ficção; análise rítmica de partituras de texto (dados).
Devaneios e delírios	Мечты и грезы (/ Mechty i grezy /) /Devaneios e Delírios	*11 "devaneios e delírios":* análises rítmicas do discurso e reflexões sobre esquizofrenia e linguagem.
A propósito de um novo drama	По поводу новой драмы (/ Po povodu novoy dramy /) / A Propósito de um Novo Drama	*12 "A propósito de um drama*": análises e reflexões sobre a linguagem dos esquizofrênicos e dos adolescentes não-esquizofrênicos: análise rítmica do

		discurso (dados) de partitura de texto de Santos e observações das pinturas de Louis Wain.
Pequenos retratos	Маленькие картинки (/ Malen'kiye kartinki /) / Pequenos Retratos	*13 "Pequenos retratos": prazer; coerência e incoerência;* escrita de não-esquizofrênicos e de esquizofrênicos: análise rítmica de partituras de texto e análise do discurso (dados) de pessoas com esquizofrenia; observações e reflexões de exemplos de textos esquizofrênicos e de Santos.
Ao mestre	Учителю (/ Uchitelyu /) / Ao Mestre	14 "*Ao mestre*": quadros de "frequências" das análises rítmicas das partituras de textos; quadros dados de comprimentos rítmicos unitários e combinados das "frequências" textuais; análises quantitativas e qualitativas das combinações de comprimentos rítmicos; interpretações e reflexões sobre os dados.
Algo sobre a mentira	Нечто о вранье (/Nechto o vran'ye /)/Algo sobre a Mentira	*15 "Algo sobre a mentira" (resultados): o saber;* resultados
Um engano da atualidade	Одна из современных фальшей (/ Odna iz sovremennykh fal'shey /) / Um engano da atualidade	16 *"Um dos enganos da atualidade": considerações finais*: considerações finais da pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora.

Aqui as narrativas e análises não se prendem a um capítulo específico a elas, conforme o gênero tese; vazam a outros capítulos, a integrá-los, como na vida e na sala de aula.

Não foram realizados resumos das crônicas, ensaios e outros gêneros literários que compõem *Diário de um escritor: meia carta de um sujeito* (Dostoiévski, 2016ª), porque nem sempre são exatamente os fatos narrados e o tema dos artigos do escritor russo que direcionam a metodologia que desenvolvi em sala de aula, mas palavras e reflexões expressas por ele nesses textos e a forma como as articula com o tema, o que exige a leitura integral da obra para a compreensão integral de cada capítulo deste trabalho. Dessa forma, resumos poderiam tendenciar a interpretação e a compreensão do que é desenvolvido neste estudo.

Figura 5 - Cantinho de leitura e música na minha sala ambiente de português (2024)

Fonte: acervo da pesquisadora.

PROPOSIÇÃO DO ESTUDO

Como a ideia deste estudo partiu da realidade da minha vida, dos hábitos de diálogo com a minha mãe e de leitura literária, da prática profissional de professora de dança, de língua portuguesa e de pesquisadora, é complexa de elementos negativos e positivos e que me direcionaram a atenção e as reflexões. Os principais elementos de afeto dessa realidade, que, em parte, foi durante o isolamento social, pincelo em um quadro entrecortado de elementos positivos e negativos: problemas políticos que envolveram a escola em que trabalho; problemas políticos e sociais do país e do mundo; a pandemia; problemas físicos e psicológicos de saúde do meu pai; problemas psíquicos de uma parente próximo que me levaram a refletir, também com as observações da sala de aula, sobre as questões de ficção, realidade, representação e de se sentir sem "lugar"; problemas pessoais de saúde física, por exemplo, dificuldades com os problemas de visão; o nascimento de mais um sobrinho; a escrita de um livro baseado em um diário por minha mãe; a incumbência com a professora de arte e artista A. M. de organizar cerca de três mil páginas de um livro de conteúdo histórico escrito à máquina de escrever pelo senhor K. J. C., morador de Corumbataí - SP, cuja publicação reduzida foi realizada (digitada e organizada pela sua falecida esposa e por seu filho) em versão PDF[10] e disponibilizada ao público (mas a prefeitura de Corumbataí se desfez do livro), no qual conta a história de Corumbataí - SP e disponibiliza fotos antigas, e no qual há a sua autobiografia com fotos históricas de pessoas, da imigração, da política, da planta das divisões de terra oferecidas pelo governo aos imigrantes alemães, russos, italianos, entre outros; o trabalho remoto e a distância, com dança e com a escola; o surgimento de mais tempo para estar com a família e com os animais; as terapias com um psicólogo freudiano e winnicottiano, que me rendem interessantes diálogos e por quem conheci livros do Winnicott; estudos para a pesquisa desenvolvida nesta tese; a realização da graduação em pedagogia; as aulas das da USP e da Unesp; mais possibilidade de contemplar a natureza e refletir sobre as coisas, durante o isolamento social...

Em um primeiro momento, a intenção da pesquisa era trabalhar com salas de aula presenciais, em que eu proporia um ensino de português totalmente vinculado a práticas literárias e de arte, a fim de desenvolver um estudo da formação do leitor e autor adolescentes,

10 C., K. J. *Corumbatahy - Corumbataí:* um pouquinho de sua história. [S.I.]. p. 355. Nem o autor e nem eu recordamos a data de lançamento desse livro em PDF, no site da prefeitura municipal de Corumbataí. O site da prefeitura sofreu um problema e o PDF se perdeu, mas, felizmente, a minha família tinha uma cópia.

por um trabalho de constante abordagem de elementos estéticos enquanto metodologia e prática didática, o que seria uma continuação das propostas da minha pesquisa de mestrado, mas, com o isolamento social devido à pandemia da covid-19 e as incertezas para os anos seguintes, desisti dessa intenção. Além das observações da formação dos adolescentes, a proposta era a de observação de como, enquanto professora, eu era capaz de promover mudanças na formação dos meus alunos, a fim de lhes potencializar o ensino / aprendizagem da Língua Portuguesa.

Pela impossibilidade de realizar o trabalho presencial, eu planejara tentar algumas oficinas só para o segundo semestre de 2022 e para 2023, no caso do retorno às aulas presenciais, porém, o processo de aprovação pelo *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos* é demorado e incerto, o que geraria um estado de ansiedade em mim. Diante disso, acabei optando pela possibilidade da pesquisa de materiais didáticos utilizados nos anos de 2021 (de atividades a distância) e 2022 (atividades presenciais), já que eu estava experimentando um método direcionado pela literatura. Acabei desistindo da ideia de oficinas de leitura, escrita e rítmo, por receio da não aprovação pelo *Comitê de Ética*, visto que eu proporia trabalhar com os meus próprios alunos, o que dificultaria a aprovação da pesquisa. Então decidi trabalhar com atividades já realizadas nas aulas e não propostas à pesquisa.

O porquê da escolha da arte literária, como elemento do método dessa proposta vem da minha formação de vida, como já descrito.

Antes do retorno à universidade, após me cansar da minha estagnação metodológica, passei a investir em modos diferentes de ensinar português, intercalados a formas tradicionais, já que apenas essas não atraíam a participação ativa de parte dos alunos, e as aulas se tornavam monótonas. Não sou contra o sistema tradicional e, conforme a classe, é funcional. Mas não experimentar outras formas de método me incomoda, porque, nem sempre, o tradicional é interessante.

O incômodo e as frustrações em sala de aula geraram o desejo de mudanças e experimentações diversas, com as quais ora obtive resultados negativos ora positivos. Observei que os resultados positivos eram evidentes a partir das práticas vinculadas à arte, principalmente, na disposição de ânimo das turmas, na participação e desenvolvimento das crianças com dificuldades especiais de aprendizado, na troca de empatia entre professora e alunos e na colocação social dos estudantes perante os colegas. Assim, além do desenvolvimento particular dos adolescentes, observei que a estética das aulas mudou e,

consequentemente, a minha postura nelas, pois houve mais aproximação entre todos os integrantes da turma e uma interação mais ampla com o restante da escola, em práticas que envolviam atividades extraclasse. Em âmbitos negativos, observei que, mesmo com essa proposta, nem todos os alunos se envolviam, sendo que não consegui atingir a todos. Pontos negativos que envolviam a minha postura docente e situações do contexto foram: que algumas atividades se desorganizaram; outras não tiveram tempo suficiente para serem concluídas, como eu havia planejado; outras se desviaram da proposta inicial e acabaram não sendo finalizadas também e, tampouco, atingiram, completamente, os objetivos propostos; alguns alunos dispersavam a atenção na proposta diferenciada e se desenvolviam melhor pelo método tradicional.

Entre sucessos e insucessos, eu lia Dostoiévski em casa e refletia, durante as aulas e à parte delas, sobre o que lia, o que vivenciava na escola e na vida e como vivenciava. Outros livros também tiveram esse papel em meus momentos de docência, porém, *Diário de um escritor (1873): meia carta de um sujeito* (Dostoiévski, 2016a), foi muito intenso nesse processo de construção do ser e fazer pedagógicos, porque eu o lia quando me dei conta de que as leituras que eu fazia eram rememoradas e revividas nas observações do que se passava na sala de aula e no direcionamento do olhar: esse elemento do meu cotidiano tomara forma consciente e levou-me à ideia desta pesquisa.

Agora, com base nessa minha realidade e experimentações metodológicas, coloco o meu posicionamento ideológico quanto aos teóricos da linguagem que embasam as minhas práticas e reflexões.

No rol de teorias científicas, filosóficas e literárias, assumo uma postura sempre desconfiada e, por enquanto, nenhum teórico da linguagem respondeu a todos os meus questionamentos e observações do ensino de Língua Portuguesa, e entendo que, de alguma forma, todas as teorias que aqui se entrelaçam trazem importantes contribuições aos estudos e ensino da linguagem, no entanto, as principais ideias pelas quais me enveredo nas observações e análises são de Winnicott (2019), Bakhtin (2011, 2013, 2015a, 2015b, 2016, 2019), Dostoiévski (2016a) e Vigotski (1999, 2000, 2007, p. 395 – 486, 2007).

Esta proposta foi se transformando conforme se transformava a realidade, visto que a estética, o método e os instrumentos da prática de ensino adquiriram novas configurações em

âmbito nacional e mundial, por conta do isolamento[11] social necessário ao combate à covid-19. Do espaço físico do meu lugar, eu, professora e pesquisadora, encontrei-me, durante dois anos, em um *campus* de pesquisa virtual, o que trouxe efeitos estéticos diferentes e desafiadores, principalmente por eu ter tido que atuar na fronteira de um estado a outro, em um espaço em processo e de nova experiência.

Em seguida, o retorno às aulas presenciais, em outubro de 2021, marcou outro momento: o reencontro com uma "ponta" de linha interrompida há dois anos.

Esta tese, portanto, situa-se em pontos estáticos de atenção do antes, do durante e do depois do isolamento social, decorrentes da pandemia da covid-19, e também no percurso transitório entre eles.

Ao retornar às aulas presenciais e estar de volta ao mundo escolar concreto, refleti, pelo viés winnicottiano, sobre a leitura e a *internet* serem um espaço transitório, já que são parte da cultura. Para Winnicott (2019), a ideia de que há um "lugar" que está além do campo da linguagem e da vida concreta, ou seja, que não é possível ser definido como real tampouco irreal/ficcional, instala-se um paradoxo com as ideias de Bakhtin. O *paradoxo*, para o psicanalista (Winnicott, 2019, p. 91), não é negativo; é necessário e não deve ser resolvido, porque não é natural ao campo da lógica. O *paradoxo* de ter por fundamento Winnicott e Bakhtin está em que, para o psicanalista, a linguagem traz "espaços" de indeterminação do que é real e do que é imaginário, e, para o filósofo, a linguagem é sempre ideológica e contextualizada no real. E concordo, paradoxalmente, com ambos.

Na linguagem, para Winnicott (2019), há sentidos intraduzíveis a uma definição real ou imaginária, portanto, vão além dela, e, consequentemente, são do espaço da cultura, mas a ultrapassam, por mais que surjam dela e matêm os seus elementos e efeitos estéticos. Para ele, o *espaço potencial* que existe entre o indivíduo e o meio ambiente é um espaço transitório de descanso da realidade e da ficção, que é o espaço do jogo, da imaginação e, portanto, nem real e nem irreal; é o espaço da cultura. Aí se encontra, também, um confronto com as ideias de Vigotski (2007), que entende o real como atrelado à cultura concreta, ao que tem significado e sentido ao sujeito em dado contexto social. Ao meu entender, Winnicott (2019) dá conta da fronteira da polaridade das ideias subjetivistas e sociológicas da linguagem. E nessa fronteira

11 No Brasil, o comércio e as escolas iniciaram o isolamento social no final de março de 2020, o qual se estendeu até o término de setembro de 2021, pelo Decreto N.º 64.881 de 22 de março de 2022 da quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares, pelo governador do Estado de São Paulo, João Dória.

winnicottiana potencial, no entanto, também não há negação da cultura, mas a experiência da, na e com a sua vivência, com a sua apropriação e mistura de estímulos sensoriais tão vivos da imaginação, tão reais, como se dá em uma imersão na leitura de um romance ao anestesiar a sensibilidade da dimensão concreta do ambiente. A força das imagens da realidade na mente é tão intensa e realista, que neutraliza a experiência sensorial concreta e subtrai o sujeito do espaço real físico para o imaginário densificado: a fantasia.

A ideia de estudar a estética do discurso possibilitada pelo método literário em que se constitui, da qual sofre influência e a qual, também, compõe, vem da percepção, pela prática de ensino, de como o ambiente, sua história cultural (Chartier, 2011) e elementos que o constituem, física, biológica, histórica, cultural e psicologicamente, se tecem na leitura, na escrita e no ensino em geral.

Uma intenção fundamental deste trabalho é não ter um tom prescritivo, mas reflexivo e questionador. A educação não é feita apenas de certezas e acertos; não é feita de apenas erros; é feita de dúvidas, experimentações e momentos em movimento: o ser humano erra e acerta como consequências de experiências, de vivências, e a educação não precisa ser um manual robotizado de aprendizes idealizados, distantes do que são os seres humanos, mas pode sugerir formas diversas de se afetar positivamente o educando conforme o contexto de ensino e aprendizagem.

Essa estética do movimento entre o real literário e o real da vida, entre *o brincar e a realidade* (Winnicott, 2019), é uma estética que pressupõe o ético e o transitório; é, também, o espaço que envolve e em que se insere este estudo e no e pelo qual precisei me recriar, para concretizar as páginas que se seguem.

Figura 6 – Apresentação dos meus sétimos anos: *Minha Canção (Saltimbancos)*, em 2023[12]

Fonte: acervo da pesquisadora.

12 As fotos da escola que ilustram esta tese não são, apenas, dos participantes da pesquisa e dos anos em que ela foi realizada. Há fotos de antes e depois de 2021/2022.

1 INTRODUÇÃO: DIÁRIO DE UMA PROFESSORA (2020 – 2024)

> Agradeço por mais um ciclo que se inicia.
> Agradeço pela força da Vida.
> Agradeço pela Luz que me guia
> E me impulsiona a buscar a Alegria. (Bacocina, 2023, p. 15[13])

Em um dia, 18 de dezembro de 2019, "soube que tudo já havia sido decidido e que eu seria agora" (Dostoiévski, 2016a, p. 21) doutoranda em Educação.

Li a minha aprovação na lista do resultado da seleção para o doutorado e refleti: "palavras-pensamento não param!"

Prossigo, agora, pela palavra *literatura*, e em um tom autobiográfico, já que a leitura é um elemento constante na minha vida, a modificar, esteticamente, a percepção, as emoções e sentimentos em relação ao real concreto da minha vivência. Sigo-o, ainda, com o filósofo Karl Vossler que "[...] liga a linguagem à função de expressão estética" (Volóchinov, 2017, p. 15). "Vossler vai além ao observar que 'a consciência individual é uma coisa muito tardia e refinada'" (Volóchinov, 2017, p. 40). O estético e a consciência envolvem o dialético, os valores, as ideologias e a metodologia de ensino. O trabalho de Vossler, segundo Volóchinov (2017), é permeado de concepções divergentes, pois se observa nele tanto a subjetivista como a sociológica, o que, de modo algum, em seu trabalho, acrescenta inverossimilhança, mas, sim, uma substância potencial dialética que gera reflexões, e que este estudo também propõe, porém, de forma humilde. Seria o espaço potencial de Winnicott (2019)?

De Vossler, parto para o escritor russo que emoldura este trabalho, ou seja, dou-lhe um *acabamento* segundo a minha ação *exotópica* (Bakhtin, 2011; Brait (Org.), 2020b, p. 95-113). Gostaria de ter lido diretamente a obra de Vossler, mas seria impossível em uma pesquisa com quatro anos de prazo para ser concluída, e também preferi não me afastar do trabalho, cuja carga horária é de 43 horas semanais, para me dedicar à tese, já que meu estudo está diretamente ligado ao meu trabalho. Ademais, ainda tenho as horas em que me dedico ao balé. Em quatro anos, de qualquer forma, não haveria tempo para dar conta de tudo o que seria interessante de ler e estudar para esta pesquisa, mesmo que eu estivesse afastada do trabalho.

Continuarei no âmbito da literatura e, em especial, com Dostoiévski, meu "lugar" literário alocado em meu lugar concreto de existir.

---

13 Bacocina, Eliane. Nuvens de Versos. 1. Ed. Salto - SP: Ed. da Autora, 2023.

Parte da minha vida é esteticamente envolvida pela voz de Dostoiévski, com quem tive o primeiro contato na adolescência, ao ler *Crime e castigo*, e que tem forte peso na minha forma de olhar, de mudar de olhar e de atuar na realidade. Por isso a escolha do autor para a base desta pesquisa. Li essa obra, à época, porque a minha mãe havia comentado sobre o escritor, fiquei curiosa e, também, era um dos livros disponíveis em casa. Meu contexto de vida é importante aqui, para que se compreenda que o estético na prática de educação não se limita ao que é proposto nos documentos oficiais, como a BNCC, e à formação universitária, pois vem, à soma disso, a própria formação de vida e toda a história cultural (Chartier (Org.), 2011) em que se insere; esse conjunto de elementos formadores da atenção, do ritmo de cada sujeito e da interpretação da realidade se depara, na docência, com características que, por não serem tão objetivas e comuns, como diz meu terapeuta, engendram dificuldades no lidar com elas, principalmente sem "alimentação" intelectual. A mim, o literário oferece o movimento de ideias que convergem, pelo diálogo com a prática docente, a experimentações na sala de aula, que ora atingem os meus propósitos, ora não, mas que possibilitam a mudança, desde que eu permita que ele, o literário, se incorpore e se reelabore em mim, pela voz interior conforme o contexto.

É preciso trazer as reflexões da literatura para a superfície, aquela que está em contato imediato com o real, para que possa interferir nele como parte dele, seja por estabelecimento do pensamento lógico tecido por subordinação com conjunção, seja sem conjunção (Bakhtin, 2013), a confeccionar a expressividade da linguagem. Por isso compreendo que a literatura transforma a realidade e por isso tenho investido nela como um método além de instrumento. É só olhar ao passado e à atualidade para identificar a influência enorme da literatura nas formas de pensar e agir do mundo.

Não pode haver a separação vida, língua e literatura. Em russo, não há separação morfológica para os significados língua e linguagem (Ponzio, 2009, p. 145), o que constatamos, também, em Volóchinov e Bakhtin: язык /yazyk/, no *Dicionário russo-português* (1989, p. 721), em que se encontram com os seguintes sentidos: língua (órgão físico), língua (idioma), linguagem e fala. E *fala* podemos entender como vida, pois são indissociáveis. Assim, não há um porquê de entender que o estudo da estética em sala de aula deva se limitar a focos em leitura, em gêneros, em gramática e em estilística. Proponho, portanto, como sugestão, e não como prescrição, o trabalho estético como elemento arquitetônico (Bakhtin, 2010, 2016; Campos, 2012, p. 247-263; Stafuzza; Lima, 2013) do

método de ensino a envolver toda a docência e as aulas, desde a realidade dos sujeitos até o conjunto delas e dos conteúdos; e não só o estudo dividido por conteúdos, o que não quer dizer deixar de focar ora aspectos gramaticais, ora literários; quer dizer, apenas, focá-los inseridos em uma integridade de sentido, o mais parecido possível com os contextos da vida. Por que sempre separar poema de prática social, de gramática, de vivência e de outras disciplinas? Não é possível ler um poema sem gramática, com exceções, por exemplo, de poemas visuais, compostos por uma palavra etc. E não é interessante a separação entre real concreto e virtual, entre real e cultura. É interessante o diálogo e a consciência sobre isso.

A concepção de estética, para Bakhtin, "[...] resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do autor, que está fundada no social e no histórico, nas relações sociais de que participa o autor." (Brait (Org.), 2020a, p. 108).

A Estilística se desenvolveu por dois posicionamentos de vertente clássica: a idealista, representada por...Vossler-Spitzer - Alonso, e a positivista, de Charles Bally, influenciado por Saussure, mas para este, o "significado exprime não só o conceito, mas também a afetividade" (Silva, [*S.I.*]). Na primeira, ela está "entre os fatos da língua" (Silva, [*S.I.*]) e, na segunda, "entre os fatos da fala." (Silva, [*S.I.*]). Até o século XIX, a Estilística fazia parte da Retórica. Após esse século, é desenvolvida pelo idealista alemão Karl Vossler e pelo seu opositor, o positivista suiço Charles Bally, este que definiu a Linguística como o estudo da língua "enquanto sistema de signos intelectivos" (Silva, [*S.I.*]). Após a Saussure, surge o foco da língua como comunicação, a destarcar-se Jakobson com a Estilística funcional. Daí têm-se as plurais definições de Estilística (Silva, [*S.I.*]): para Bally, em que se tem a noção de "sistema de signos afetivos", a se dividir em fônica, sintática, mórfica e vocabular. Para ele, "a estilística estuda, assim, os fatos de esxpressão da linguagem organizada do ponto de vista do seu conteúdo afetivo, isto é, a expressão dos fatos da sensibilidade através da linguagem e a ação do fatos da linguagem sobre a sensibilidade[14]. (Bally, 1951, p. 16); já, para Vossler, a estilística "fundamenta-se na intuição"; a Jakobson, na vertente da Estilística Funcional, que, em vez do termo *estilo,* utiliza a *função poética;* a Barthes, tem o sentido de "uma linguagem autárquica que mergulha na mitologia pessoal e secreta do autor"; para Riffaterre, na vertente saussuriana, a concepção de estilo "como desvio de uma norma" e, para Câmara, com inspiração em Bally, a caracterização do estilo "como desvio da norma linguística" pelo

14*"La Stylistique étudie donc les faits d`expression du langage organisé ou point de vue de leur contenu affectif, c' est-à-dire l`expression des des faits de la sensibilité par le langage et l, action des faits de langage sur la sensibilité."*

“contraste emocional em face do que é o intelecto” e não pelo “individual versos o coletivo. A sais conceitos levam à noção de estilo como a repetição de padrões emocionais, sintáticos, intuitivos e de pensamento. E estilo, para Bakhtin, é a “unidade de procedimentos de enformação e acabamento da personagem e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação (superação imanente) do material.” (2011, p. 186).

Dentre tantas concepções, a mim, estilística é o estudo do *estilo* e este, uma mistura de todas essas definições no âmbito da estética, já que proponho tanto associações arbitrárias/subjetivas de medição rítmica do texto e a consideração de simetrias sintáticas no efeito estético, como a análise de elementos concretos da língua, além de considerar algumas fugas da norma como possibilidades estilísticas não conscientes, sem tampouco deixar de considerar o trabalho estilístico intencional. Essa minha concepção parte mais da percepção docente da leitura de redações na escola e de obras literárias do que, em si, de teóricos e concepções já estabelecidas do conceito. Parte do meu lugar de vivência profissional.

Como professora, buscar novas maneiras de desenvolver a leitura e a escrita em consonância com o desenvolvimento adolescente, na era da tecnologia virtual, e o entendimento da subjetividade e da intersubjetividade, no processo de ler e escrever, é importante para o desenvolvimento do leitor e autor, para que se possa conhecer mais o próprio ser humano e as suas relações na e com a constituição de si e da realidade pela linguagem, além de, certamente, possibilitar novos conhecimentos sobre o eu leitor/autor adolescente, o que pode evitar "violências" e equívocos no lidar com o ensino, o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem e da leitura. Essa compreensão parte da leitura. Trata-se, portanto, de um processo complexo, já que trabalha tanto o individual (subjetivo) como o coletivo (intersubjetivo). Observar como se desenvolve o processo de leitura e escrita, com foco nos aspectos estéticos do discurso em sala de aula física, remota e a distância, possibilita novas formas de se potencializar a abertura de sentidos e aprendizagens.

A partir disso, como *objetivo geral*, tem-se a descrição de uma metodologia literária criada e desenvolvida pela experiência docente e suas influências. Como *objetivo específico*, a análise dos seus efeitos na docência e de elementos estéticos linguísticos nos textos dos estudantes, surgidos de ideias geradas pelo método literário utilizado.

Em outras palavras, buscou-se compreender a relação estética de ensino/aprendizagem de leitura e escrita e mostrar e compreender o impacto de textos literários na metodologia de ensino e na sua influência na relação do professor com a leitura e com a escrita discente em

aulas de português, com a tentativa de identificar a existência de um embrião estilístico na escrita de adolescentes.

O estudo realizou-se a partir do olhar da docente à sua metodologia literária utilizada em aulas de português e práticas de leitura e de escrita no Ensino Fundamental II, e a marcas discursivas da relação estética dessas práticas na constituição da autoria docente/discente, a partir dessa relação de ensino/aprendizagem estabelecida entre literatura, professora e estudantes, cujo foco é a atenção na composição estilística das obras lidas, como propõe Bakhtin (2013), e de espaços afetivos da leitura (Novaski, 1988. p. 25 - 30).

1.1 Método que nasceu da leitura

Pelo método quantiqualitativo (Gatti, 2002; Gil, 2008), esta pesquisa de viés autobiográfico se triparte em planos que se misturam em um todo orgânico e dialogante: *no primeiro*, pela abordagem de cunho qualitativo (Gatti, 2002) da pesquisa narrativa (Arfuch, 2002, p. 11 - 66), com momentos autobiográficos (Delory-momberger, 2011; Dostoiévski, 2016a), tecem-se reflexões sobre a formação leitora da docente e sobre a sua influência no olhar e na metodologia em sala de aula; *no segundo*, por meio de palavras/ideias dos capítulos da obra literária de Dostoiévski (2016a), das quais surgiu a problemática deste trabalho, ao serem levadas à sala de aula nas reflexões da docente, desenvolve-se cada etapa reflexiva das análises do contexto das produções discursivas na escola, por um procedimento que chamo *método literário*; e, no terceiro plano, tem-se, principalmente, a análise quantitativa, (Gatti, 2004) de dados (textos de estudantes), que parte do procedimento de análise de conteúdo (Bardin, 1977) com momentos de análise do discurso (Bakhtin, 2011, 2013), ao término do biênio 2021/2022, pela observação, levantamento e análise de categorias linguísticas e semânticas expressivas, como as pré-categorias *palavra* e *tema* e as categorias identificadas e analisadas durante a pesquisa: *ritmo e frequência* de textos escritos de atividades diversas de português realizadas a partir de proposta de leituras de 2021 e, principalmente, de 2022.

Um procedimento que criei de medição do ritmo da linguagem e que chamo de *escansão de comprimentos rítmicos* é realizado, também, para a observação estilística "comparada", com a finalidade de ilustrar, realçar e somar características linguísticas e rítmicas, além de possibilitar análises sobre coerência textual e ritmo na escrita de estudantes. Tal procedimento é realizado sem teor valorativo a partir de excertos de discursos de pessoas

que desenvolveram a esquizofrenia e da escrita de estudantes adolescentes, para análises sobre a coerência textual e ritmo na escrita de estudantes. Tal proposta surgiu, porque se identificam elementos da linguagem semelhantes nesses discursos, o que é interessante para reflexões sobre como se constroem os sentidos na sala de aula e para a metodologia de ensino, a prática didática, a abordagem das atividades reallizadas e para o desenvolvimento do adolescente leitor e autor, principalmente a partir da leitura de clássicos, individual e coletivamente. Tal "comparação", ou soma de características observadas de diferentes linguagens, possibilita refletir sobre as rupturas de sentido que envolvem a escrita e que podem marcar a autoria, e sobre a metodologia docente. Busca mostrar que essas rupturas e os cortes podem não ser incomuns nas pessoas não-esquizofrênicas, mas que a diferença (ver Figura 7) pode ser na *frequência* (Simas, 2018), no arranjo e na distância entre os elementos da linguagem que se conectam. Simas (2018), professora e pesquisadora universitária esquizofrênica, desenvolveu uma pesquisa sobre esquizofrenia ao observar e analisar os processos mentais da esquizofrenia a partir da sua própria experiência nos momentos de crise:

Figura 7 – Percepção dos esquizofrênicos por frequências: pesquisa de Simas (2018)

Em minha pesquisa desde 2002, comecei a trabalhar em como esquizofrênicos percebem os quadros de Salvador Dalí. Pergunto qual a primeira figura que eles veem em um determinado quadro quando mostro uma imagem de 10x15 cm a 30 cm de distância. Quando comparados ao grupo controle, esquizofrênicos percebem figuras pelo menos 1,5 maiores.

RESPOSTAS dos Grupo Controle e Grupo Experimental (Modesto, 2012)

Exemplos de quadros de Dalí com a primeira imagem vista marcada pelo grupo controle (livre de sintomas) e o grupo experimental de pacientes hospitalizados com diagnóstico de esquizofrenia. Abaixo, à esquerda, o novo procedimento experimental no iPad

A ideia por trás desse experimento é buscar o agravamento dos sintomas, partindo do princípio que quanto maior, mais graves estão os sintomas. E nossos estudos ao longo de 15 anos nos revelaram um panorama muito interessante.

Controles veem figuras menores que pessoas com depressão que veem menores que esquizofrênicos que frequentam o ambulatório hospitalar que veem menores que os esquizofrênicos que frequentam os CAPs que veem menores do que os esquizofrênicos hospitalizados. Ou seja,

Fonte: Simas (2018, local. 87, grifos nossos).

A “escansão de comprimentos rítmicos” ou medição do comprimento das frases é um método subjetivo que criei, a fim de observar diferenças e semelhanças, não qualitativas, em nível estético de expressividade e narratividade, para o que são utilizadas a análise e a reflexão sobre os elementos sintáticos e equivalentes nos dois tipos de discurso, além de elementos sociais, culturais e ambientais (Authier-Revuz, 2008; Chartier, 2011). A expressividade é caracterizada por um texto em prosa (com proposta não poética) escrito mais próximo ao da fala, com reiteração de palavras, simetrias sintáticas, sintagmas isolados sintática e semanticamente e com problemas de referenciação, pouco ou nenhum uso de conectivos, anáforas e catáforas. A narratividade é caracterizada por textos com conectivos de orações e, gramaticalmente, de acordo com as normas cultas, e a expressividade é caracterizada por textos mais próximos à linguagem coloquial, principalmente, à falada.

Para tanto, foram realizadas transcrições manuais (por serem em quantidade reduzida e, portanto, não justificar a utilização de programas de transcrição) de excertos de discursos orais, conforme as normas do livro *O Discurso oral oculto* de Dino Preti (1999), de esquizofrênicos e da minha fala docente, a partir de gravações de áudio de momentos de leitura na escola que não foram realizadas à pesquisa, mas ao trabalho pedagógico;

Colocar lado a lado a linguagem escrita de adolescentes da era da *internet* (Wolf, 2019*)* e a de pessoas esquizofrênicas, principalmente, que já chegaram aos estágios agudos de crise, pode contribuir, ainda, para a compreensão de como lidar com as estruturas gramaticais, com a questão da representação / realidade e com o modo como o estilo as subverte ou excede e considera, isto é, respectivamente, por analogia, como a linguagem clássica versus a popular, ou seja, a de intencionalidade estética versus a de espontaneidade, sem teor qualitativo, cada qual com suas qualidades, funções e ocasiões, o que, na relação professor de português / aluno, pode ser considerado de outras maneiras que não só como questões de erro e acerto linguísticos segundo os padrões normativos, pois estilo, expressividade, simbologia e metáfora são pertinentes ao estudo do estilo e a modos de citar a fala do outro e de se subverter criativa e intencionalmente as regras, sem que sejam, necessariamente, erros linguísticos.

Para ilustrar concretamente a articulação da literatura com as reflexões da sala de aula, foi realizada a escrita desta tese na forma de paráfrase da organização e de palavras / ideias da obra de Dostoiévski, *Diário de um escritor (1873): meia carta de um sujeito* (2016a), a fim de apresentar como a literatura está intrincada com a pesquisa e a docência, desde o estudo até a

escrita desta tese, enquanto método criativo e perceptivo de olhar, desenvolver conceitos e práticas a partir do trabalho formal estilístico na sala de aula.

Dessa forma, identifiquei um ritmo fragmentado que envolvia as aulas, e as práticas pedagógicas tomaram-me a atenção, mas nada foi significado, inicialmente, pela razão; era sentido. Passei a uma "vigilância meta-enunciativa" (Authier-Revuz, 2008, p. 39 - 40) dos meus dizeres, porém, com foco no ritmo da fala e da prosódia característica do português. Percebi que utilizo, recorrentemente, o advérbio *então,* a gerar um ritmo que conectava o momento da fala atual com enunciações anteriores, até de outros dias; também, como forma de reforçar convicções relcionadas a elementos da aula e para tornar o discurso anaforicamente fechado a outras possibilidades de discussão, e, neste sentido, não era positivo. Exemplos das minhas falas: *"Então, você deve escrever desta forma, porque é a norma padrão"; "Não há um porquê claro, então, simplesmente, utilize os travessões como foram criados". Utilizo muito nos discursos orais, também, as palavras: educação, natureza, importância, leitura, atenção, trabalho, mídia, leitura, ética* e *agropecuária.*E, assim, cada vez mais passei a dar atenção às palavras no ambiente escolar.

Em seguida, passo à narração das observações e seus enunciados e à análise do discurso e de conteúdo, ou seja, respectivamente, do que está invisível e do que está evidente, pelo que dou atenção ao sentido, mas também à materialidade da língua, como pelo viés de Authier-Revuz (1990):

> A atenção às formas concretas de representação da enunciação que são, entre outras, as formas da heterogeneidade mostradas, pode contribuir, no âmbito do discurso, para manter a distinção entre o eu pleno e o sujeito que, ele, atropela e para evitar de denunciar o domínio como ilusão do sujeito, para recolocar tal distinção no nível dos mecanismo reprodutores dessa ilusão (Authier-Revuz, 1990, p. 36).

A autora faz uma crítica à análise do discurso, no sentido de que ela deixa de dar atenção às formas concretas da asserção (Authier-Revuz, 1990, p. 35).

Do porquê do caminho escolhido... A proposta metodológica de valor interacionista propõe, como essencial ao sentido, o reconhecimento do lugar da fala, dos modos de produção que a envolvem, das relações ideológicas de poder e do conteúdo discursivo. Dessa forma, pela pesquisa narrativa e pela análise de conteúdo com momentos de análise do discurso e do ritmo, dou sentido às pistas da realidade.

Opto, em primeiro plano, pela linha sociológica, no viés bakhtiniano, por se ajustar mais ao modo pelo qual realizo as minhas observações e reflexões da sala de aula e porque

um estudo, cujo objeto é o desenvolvimento do ser humano, não se limita a resultados numéricos. Porém, não entendo que o mundo seja tão simplificado a ponto de ser descrito e explicado por apenas um viés, tanto que, na sala de aula, considero que um texto deva ser escrito de forma que seus leitores o compreendam, mesmo que desconheçam o seu contexto de realização, ao que é fundamental que seja gramaticalmente compreensível. Sem, tampouco, deixar de compreender a realidade e a formação de vida de cada sujeito, vejo como importante o olhar educativo ao texto como um objeto de estudo e de significação que objetiva se fazer entender, ao que dou importância ao ensino da gramática e dos sentidos. Meu posicionamento, portanto, é ponderado.

O trabalho quantitativo se restringe a quantificar a recorrência de palavras nas classes e a elementos rítmicos dos textos analisados.

As turmas participantes das pesquisa foram as minhas próprias de ensino, visto que houve a necessidade de um estudo em um ambiente o mais natural possível de interação docente e um acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes e da docência, a fim de se observar como o desenvolvimento e a estética de ensino / aprendizagem se influenciam ao longo do tempo. Como observadora de outras turmas ou como professora "oficineira", a situação não seria a comum do dia a dia de ensino. Com exceção de alguns alunos (ver Quadro 10), a maioria estuda comigo desde 2021, por isso foi escolhido o biênio de 2021/2022 para a coleta dos dados.

Para a compreensão da constituição estética das turmas participantes da pesquisa, foram realizadas análises temáticas, rítmicas e enunciativas das categorias pré-definidas: *palavra* e *tema*, e da categorias definidas durante o processo pesquisa: *ritmo* e *frequência*.

A categoria *ritmo* surgiu a partir da leitura de Dostoiéviski e da minha percepção do ritmo das aulas e dos textos dos estudantes. "O ritmo é um ordenamento axiológico do dado interior, da presença. Não é expressivo no sentido exato do termo, não exprime o vivenciamento, não é fundamentado de dentro dele, não é uma reação volitivo-emocional ao objeto e ao sentido mas uma reação a essa reação." [...] Ele "[…] pressupõe certa predeterminidade da aspiração, da ação, do vivenciamento [...]" (Bakhtin, 2011, p. 107), o que

envolve a cultura (Vigotski, 2007). Ainda, aqui, há o significado descrito no Dicionário Online de Português, para a definição de ritmo[15] e frequência[16]:

> Sucessão de tempos fortes e fracos que se apresentam alternada e regularmente; cadência, compasso: ritmo poético. Movimento que ocorre em períodos regulares: ritmo cardíaco. Alteração regular e compassada no decorrer de fatos ou situações: o ritmo das estações. Movimentação veloz por meio da qual algo se desenvolve: preciso diminuir o meu ritmo de vida. [Música] Modo harmônico de dispor os tempos entre uma movimentação e outra; marcação do tempo de um gênero musical (RITMO. In: DICIO, Dicionário Online de Português, 2024, grifos nossos).

> Significado de frequência. Substantivo feminino. Caráter daquilo que acontece muitas vezes. Número de vibrações por unidade de tempo, em um fenômeno periódico. Nas correntes alternadas, o inverso da duração do período. Número de observações de determinado tipo de ocorrências. Número de unidades de uma população estatística encerradas em determinada classe. [...] Frequência é sinônimo de: presença, continuidade, constância (FREQUÊNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português, 2024, grifos nossos).

Dessas definições, as que nos interessam são as sublinhadas.

Portanto, defino *frequência*, por analogia, como o conjunto numérico de comprimentos (unidades gramaticais/sintáticas de sentido) que formam uma unidade de sentido (frase ou texto) e também a repetição de comprimentos unitários e de combinações de comprimentos, representados por números de zero a sete (ver Quadros 7, 19, 20, 21 e 22), no limite de uma unidade de tempo (“tamanho”) de um texto escrito ou frase, com base, ainda, na percepção estética da minha prática docente da existência desses comprimentos que são percebidos como fracos, médios, médios estendidos ou excessivos dissonantes, na linguagem. Também utilizo a concepção de frequência alta para a soma dos elementos que, em conjunto com outros, são realçados e se sobressaem no traçado da escrita. Tal percepção se equaciona na sensação ou intuição da combinação dos comprimentos dos sintagmas com a prosódia da língua e com a congruência do “comprimento” das suas respectivas ideias e sentidos, ou seja, uma equação paradoxalmente subjetiva e objetiva/concreta.

A pré-categoria *palavra*, expressividade que direciona este estudo com a categoria *ritmo*, foi escolhida, inicialmente, pela influência de Dostoiévski (2016) e, depois, por sua leitura em diálogo com a vivência na escola e porque, segundo Volóchinov, “a importância da orientação dela para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a “*palavra é um ato bilateral”* (Volóchinov, 2017, p. 205, itálico do autor). Seu *valor*, segundo o teórico e

15 RITMO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: https://www.dicio.com.br/ritmo/. Acesso em: 28 dez. 2023.

16 FREQUÊNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: https://www.dicio.com.br/frequencia/. Acesso em: 28 dez. 2023.

Bakhtin, é atrelado à enunciação. Philip Davis também escreve sobre a capacidade dela, ao falar da escrita literária e da leitura: “A arte é um encurtamento entre o que o artista transmite e o leitor capta. Às vezes, acredito que deveríamos soletrar esse encurtamento, tentar dizer mais de quais grandes extensões de experiência são tacitamente liberadas em ou por um pequeno número de palavras.”[17](Davis, 2006, p. 48, tradução nossa). Essa categoria me chamara a atenção, já, em 2020, nos textos de outras turmas, (ver o texto: *Quadro da Janela: um Retrato de Imagens e Palavras*[18]). Do recorte 2021/2022, algumas palavras estiveram presentes nas aulas e chamaram-me a atenção. Elas marcaram as seis turmas participantes desta pesquisa (as turmas de 2021 são as mesmas em 2022) e estão descritas no Capítulo 4. São *palavras* que partiram, principalmente, de práticas de leitura e estiveram presentes nos discursos orais e escritos e, portanto, direcionaram parte das minhas propostas pedagógicas em 2022 e no período remoto de 2021 (ver Quadros 13 e 14).

A escolha do *tema*, também como pré-categoria, foi motivada pela importância de se construir o interesse e o contexto de vida dos participantes da pesquisa e o contexto do discurso, visto que as palavras estão relacionadas aos temas do enunciado, o que influencia nos seus interesses, atenções e na estética oral e textual. As categorias pré-definidas assim o foram, ainda, por já se terem evidenciado nas minhas práticas docentes, principalmente, em relação às leituras de clássicos literários e ao ensino do sentido e do uso dos tempos verbais na fala e na escrita.

A opção pelo método narrativo, em certos momentos, de viés autobiográfico, tem a intenção de descrever, o mais claramente possível, o contexto em que os enunciados orais e escritos se concretizaram e a importância da experiência de vida na constituição das ideias, visto a importância dele na constituição dos sentido do textos.

A escolha dos procedimentos de análise de conteúdo e do discurso se deu pelo fato de eu já ter familiaridade com eles e de considerá-los ideal à proposta deste estudo. Dá-se pelo foco analítico e interpretativo da linguagem e de seus efeitos semânticos, linguísticos e rítmicos. Segundo Fiorin (2021), a estrutura do texto é uma forma de leitura em que há possibilidades interpretativas, ou seja, uma polissemia que envolve o contexto e, também, o

17 “Art is shorthand between what the artist transmits and the reader picks up. Sometimes, I believe, we should spell out that shorthand, try to say more of what large tracts of experience are tacitly released in or by a small number of words.” (Davis, 2006, p. 48).

18 Lazo, Lara J.; Camargo, Maria Rosa R. M. De. *Quadro da Janela: um Retrato de Imagens e Palavra*. Anais do Integrap, Unesp - IB – Câmpus de Rio Claro, 2023. p. 108 – 110.

texto, cuja forma interpretativa, necessariamente, pauta-se na isotopia, isto é, na observação e análise das recorrências linguísticas marcadas, concretamente, em dado texto.

A proposta de marcação e análise do ritmo da escrita pelo seu "comprimento", por um procedimento intuitivo criado por mim (e até o final desta pesquisa, com elementos numéricos associados arbitrariamente (descritos na Subseção 4.2) e para o qual, posteriormente, encontrei teóricos que tratam do assunto de forma parecida, busca padrões estilísticos musicais a cada sujeito que possam levar a um estilo, ao automatismo na sua estruturação e a um modo de escrever, sem desprezar o não-padrão. Além das categorias *palavra*, *tema* e *ritmo*, outros elementos organizadores do discurso, como anáforas e catáforas, entre outros, são observados pelo viés enunciativo-discursivo de expressividade e não, apenas, pelo viés estrutural.

A minha proposta de abordagem da medição rítmica das frases se difere das medições de frequências rítmicas e prosódicas já existentes, no sentido de que não se realiza uma descrição fonética do português como nas abordagens que focam a sílaba, a entonação e o elemento tônico nuclear (Scarpa, 1976; Cagliari, 1981; Morais, 1993, 1997, *in* Chacon, 1997)[19]; a abordagem de medição de comprimento que aqui se descreve propõe a medição da percepção estética rítmica diante da estética dos sintagmática das frases dos estudantes com suas peculiaridades sintáticas/sintagmáticas em congruência com a unidade semântica e com a fala. Leva-se em conta, também, a entonação, porém, não apenas no sentido de marcar ritmos reincidentes, mas de isolamento e quebra da fluência das frases e do sentido delas, quando do realce, como no uso de interjeições. O foco não é silábico e entonacional, mas de alongamento das frases e de fluência ou quebra delas em congruência com o "tamanho" do pensamento, a considerar o aspecto de "tamanho" concreto e semântico (unidade de sentido).

A *análise quantitativa, interpretativa, analítica e rítmica do discurso envolve a* seleção e interpretação de elementos linguísticos e estilísticos (ver Subseção 4.1).

Para a análise do discurso, tem-se como principal apoio o texto *Questões de Estilística no Ensino de Língua* de Bakhtin (2013), *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017) e *Palavra na vida e a palavra na poesia* (2019) de Volóchinov, além de orientações de Fiorin e Authier-Revuz (1982, 2004, 2008), desta, no olhar à própria escrita e, daquele, na linha semiótica de análise do discurso, pelo seu manual de prática de análise discursiva: *Elementos da análise do*

19 Cagliari, Luiz Carlos. 1981. Elementos de Fonética no Português Brasileiro. Dissertação para acesso ao título de Livre Docente, Universidade Estadual de Campinas; Gebara, Ester Mirian Scarpa. 1976. Alguns aspectos da intonação no Português. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas.

discurso (2021); Para a análise do discurso, tem-se como principal apoio o texto *Questões de Estilística no Ensino de Língua* de Bakhtin (2013), *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017) e *Palavra na vida e a palavra na poesia* (2019) de Volóchinov, além de orientações de Fiorin e Authier-Revuz (1982, 2004, 2008), desta, no olhar à própria escrita e, daquele, na linha semiótica de análise do discurso, pelo seu manual de prática de análise discursiva: *Elementos da análise do discurso* (2021). Mesmo com essa obra de Bakhtin como principal base ao procedimento de análise do discurso das redações e ao estudo da expressividade na utilização das orações subordinadas sem conjunções, o estudo foi ampliado com análises de conteúdo e de ritmo da escrita além observações de conectivos de orações e de inversões entre outros eventos estéticos encontrados nos textos e interessantes a esta pesquisa; também foi utilizada a *Planilha Excel* (ver detalhamento do método na subseção *4.1 Detalhamento do método da pesquisa: uso da Planilha Excel*) para a identificação das "frequências" textuais, detalhamento e visualização objetiva dos dados mapeados nas análises musicais dos textos em prosa de 2021 e 2022.

Diretamente com os estudantes, utilizei livros clássicos e populares; audiolivros; questionários estruturados e semiestruturados sobre a vida dos estudantes e as leituras e os hábitos de ler, realizados em aulas (eram parte da metodologia docente e não voltados à pesquisa de doutorado); anotações nos *Diários de Bordo* (Figura 26) e produções escritas; das leituras coletivas, individuais e em dupla de literatura clássica e popular; atividades.

Pelos procedimentos, foram observadas, levando-se em consideração o contexto pedagógico, ambiental, social, cultural e estético das produções de textos e as falas dos sujeitos, se há, ou não, um padrão rítmico a caracterizar um estilo de escrita ou evidências de preocupações com o sentido ou a estética e se há algum padrão na produção de alguns alunos.

Na reprodução dos textos, é acrescentada a consoante X no lugar de palavras que podem identificar a sua autoria ou a de algum sujeito da turma, a fim de proteção da identidade. Realizei, também, reproduções de falas minhas e anotações a partir do diário de bordo e de áudio de aulas que costumo gravar com o consentimento dos alunos, para anotar, depois, observações para a elaboração das propostas didáticas. Não reproduzi a fala dos alunos, porque não é o foco deste estudo que visa a escrita, e pelas dificuldades de aprovação pelo *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos*. As gravações de áudio colaboram para a recuperação do contexto das aulas e da fala docente em que as práticas de leitura que foram realizadas, a favorecer as análises. Não há gravação de todas as práticas, que eram

realizadas conforme a necessidade e intencionalidade das aulas e não com fins de pesquisa, então há análises que foram feitas, apenas, a partir das anotações nos diários de bordo ou de falas da docente, o que será identificado nas análises.

Não foco a linguagem esquizofrênica em si, tampouco me preocupo em a considerar como incoerente ou coerente, já que há divergências teóricas sobre o assunto, sendo aqui preferidas as teorias do discurso pela sociolinguística, sem abandonar a materialidade da língua, em que o sentido da fala esquizofrênica se constitui pela *metaenunciação e pela modalização autonímica* (Borba, 2004; 2006), em que o discurso esquizofrênico incorpora o discurso do outro, a atribui-lhe uma "liga" semântica à ausência de conectivos gramaticais. Busca-se, apenas, um apoio “comparativo” (ilustrativo, de realce de elementos possíveis em discursos diferentes), argumentativo e interpretativo de discursos concretizados na escrita, nas imagens ou na fala, coletados em artigos científicos e gravações de vídeos disponíveis no *Youtube* e não pela pesquisadora desta tese, a fim de refletir sobre estilo, incorreção gramatical na escrita, método de ensino e postura docente. Partiu-se de dados disponíveis na mídia, porque a pandemia impossibilitou o contato com pessoas esquizofrênicas no período em que se pretendia realizar as entrevistas, e esta proposta não visa, propriamente, ao estudo da linguagem dessas pessoas.

A pesquisa foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Biociências de Rio Claro/Universidade Estadual Paulista. Protocolo CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 56710922.7.0000.5465, parecer nº5.578.783.

1.2 Recorte da pesquisa

Foram propostos, para a análise de conteúdo e do discurso, textos e atividades de 52 alunos (por ser a totalidade de meus alunos à época) durante o isolamento social da covid-19, em 2021, e do ano de 2022. No entanto, foram conseguidos, para a reprodução fiel de trechos de textos e análise, escritos de 34 estudantes participantes da pesquisa (ver Quadro 11), via cessão de material didático por eles, impresso ou digitalizado, ao término do biênio 2021/2022. Desses participantes, nem de todos foram utilizados trabalhos nas análises, por não terem sido necessários mais exemplos delas e por intercorrências durante a pesquisa, foram analisadas, ritmicamente, 122 redações impressas completas de 2022 do 7.°A e 18 do

9.ºA, a totalizarem 140 textos completos de 2022, havendo só alguns exemplos de redações digitalizadas do período da pandemia, 2021, em análises no corpo do texto, devido à dificuldade de qualidade das imagens dessas redações. Do 9.ºB foram realizadas análises de excertos no corpo do texto de algumas redações apenas, com a intenção de ampliar resultados. Não foram realizadas tabelas e quadros de escansão e frequências com esta turma, visto que a análise aprofundada de uma turma apresentou-se suficiente aos propósitos deste estudo.

1.3 Premissas

Para este estudo, seguem-se as seguintes premissas: a leitura é afeto e direção; é um espaço e um caminho fértil para o desenvolvimento da empatia e da capacidade de assumir posições (Wolf, 2019); clássico, aqui, não é proposto como instrumento de elitização e linguagem melhor, mas como um tipo de linguagem dentre tantas, e com complexa intencionalidade estilística; é possível ler clássicos literários com adolescentes na escola pública, desde que as leituras aconteçam coletivamente, e permeadas de conversas e discussões, e que sejam conduzidas por um adulto (Lazo, 2018); a linguagem das obras clássicas, principalmente a poesia, favorece a utilização do pensamento complexo, desenvolvendo mais pontos no cérebro (O'Sullivan *et al*, 2015); a amplitude temática dos clássicos, com seus níveis intrincados e profundos de sentidos, permite um trabalho de "escavação", *decifração* (Machado, 2002, p. 21) e constituição de sentidos, que ultrapassa o nível de muitas leituras de obras não clássicas, sem desmerecer todas as qualidades que estas, também, apresentam (Lazo, 2018); há um estilo inconsciente e um consciente no escritor adulto: o primeiro, diz respeito a modos automáticos, a um ritmo próprio do escritor, de que ele nem se dá conta e que vem com ele da infância; o segundo é o intencional, que surge pelo domínio da linguagem e intenções estilísticas sobre ela (Lazo, 2018); por mais social, coletiva, que seja a constituição de sujeito, há algo que permanece como uma marca de individualidade no todo (mesmo que individualidade implique o contraste com o social), que faz com que os sujeitos se reconheçam como indivíduos, por mais constituintes de um todo que sejam: a consciência, ou eixo espaço-temporal localizador da atenção do eu-sou; ao trabalhar a atenção em aspectos estilísticos (conscientes e inconscientes), na leitura e na produção de textos, com o objetivo de afirmação social e de potencial artístico, busca-se dar vazão à consciência artística desde a adolescência, a despertar e potencializar a sensibilidade

para os diferentes tipos de sentido na constituição discursiva; e entre as tensões de teorias divergentes, há possibilidades intersubjetivas, em um espaço de possibilidades outras, de novos ângulos de visão e criatividade (Einstein, 1981), esta, tão necessária à ciência, quanto a razão. Quando o professor consegue sintonia com o ritmo do estudante, ele pode interferir, positivamente, nesse ritmo, e então se abre a possibilidade do ensino-aprendizagem.

1.4 Tinturas: um quadro

Diário de uma pesquisadora...

Parafraseio Dostoiévski (2016a) por questões, aqui, desenvolvidas, que envolvem a autoria enquanto realização concreta pela linguagem, ao que se propõe neste estudo teórico. Fazer ciência envolve o olhar, a atenção, o vivenciar e o como entender e apresentá-la pela escrita. “O olhar é real. É real porque produz efeitos reais. O olho é também real. Sobre ele se pode ter conhecimento científico.” (Alves, 2018, p. 120). “O sujeito da visão e o seu objeto banham-se na mesma luz e dela vivem” (Bosi, 2019, p. 73), essa luz que, para Da Vinci, era movimento. Segundo Bosi, o olhar, para o pintor, era de projeção e, nesta pesquisa, é de constituição não restrita à projeção, o que envolveria o subjetivismo; igualmente, também entendo que era o do famoso pintor, já que as suas projeções eram projeções de seu estilo sobre o seu objeto, o que o possibilitou inovar: “O olhar iluminado capta formas e forças [...] e, ao mesmo tempo, as projeta: é o olhar como sujeito ativo do conhecimento e da potência.” (Bosi, 2019, p. 73). Esse sujeito ativo não pode ser apenas o que projeta, mas o que se afeta, projeta e cria.

Tantas reflexões como essas, nascidas do campo literário em associação com a vida, embasaram minhas ideias e metodologia, e as de Dostoiévski, principalmente, em *Diário de um Escritor (1873): meia carta de um sujeito* (2016a), possibilitaram algo ainda mais invasivo em meus conceitos de vida, pesquisa e de realidade, em consonância com o trabalho em sala de aula. Seus textos se entrelaçam conscientemente, até hoje, com a minha constituição profissional e o meu fazer pedagógico. Vemos a possibilidade de conversa entre ciência e arte, em Leonardo Da Vinci (Bosi, 2019), então, por que não experimentar a estética literária enquanto espaço metodológico de conhecimento científico e ensino e aprendizagem? Dessa relação da literatura enquanto *por onde e como olhar* no trabalho na escola me levou a experimentações de ensino e à escrita desta tese. As reflexões da literatura começaram a se

transportar à sala de aula automaticamente, até que, aos poucos, comecei a transportá-las conscientemente, quando minha memória era estimulada por palavras ou situações da sala de aula e dos discursos orais e escritos.

Não sei se cabe metaforizar esta tese em um simulacro da *Virgem dos Rochedos* (Bosi, 2019), em que me coloco na caverna, este contexto atual político e pandêmico do Brasil e do mundo; esse lugar escuro, sólido, chão, que sofre mutação a um lugar virtual, em que a ciência da experimentação concreta perde a base do palpável e que a subjetividade da identidade torna-se menos humana, de carne e osso e mais linguagem. É um "lugar" de "morte" e "nascimento" de "*novas formas*" (Ovídio, 2000, I, v. 83 – 88)[20] não muito bem definidas: "Dentro da caverna, o que se pode perceber? À primeira vista, nada, porque lá tudo é trânsito de seres fluindo da morte para a vida, da vida para a morte" (Bosi, 2019, p. 23). O contraste entre sombra e luz, aqui, não aparece com os olhos calmos da *Virgem dos Rochedos*, porque não vejo, enquanto docente, uma base sólida em que me sentar e refletir; a calmaria da caverna, aqui, se converte em certa sensação de insegurança e mudanças radicais, em um movimento automático e, ainda, pouco refletido sobre as mudanças geradas pela pandemia e pelas políticas. Não vejo, apenas, negatividade nisso. Tudo é um processo e há, como nos mostra Leonardo Da Vinci, como encontrar a luz até na grota escura. Até lá: persistir é lutar!

Em *Diário de um Escritor (1873): meia carta de um sujeito* (2016a), no artigo *A Propósito de uma Exposição*, Dostoiévski diz: "Mas, quanto aos novatos, é pena: não é qualquer poeta que possui um talento forte o suficiente que o impeça de sujeitar-se a uma ideia uniformizada no começo de sua carreira, isto é, que o resguarde da penúria literária e da morte artística." (Dostoiévski, 2016a, p. 141).

O autor se refere à nova geração de poetas de sua época que, para ele, diferentemente dos antigos, se rendiam às regras formais acadêmicas de arte. E o que isso tem a ver com leitura e produção de textos por alunos? Estas questões podem esclarecer: o quanto o aluno está uniformizado por padrões que, conforme a maneira como são ensinados, em vez de acrescentar um conhecimento, acabam por impedir a criatividade e a construção de uma identidade autora, cuja voz do adolescente teria espaço enquanto adolescente e não, apenas, enquanto voz reprodutora do discurso adulto e dos moldes dos gêneros. Enquanto professora, o quanto sou enformada e como me utilizo de padrões de modo que não possibilitem a

20 Além da edição da obra de Ovídio traduzida por Bocage, também foi utilizada a versão traduzida na coletânea por Novak e Neri, sendo que ambas as traduções são citadas nas referências desta tese.

criatividade? Sou o velho ou o novo poeta mencionado por Dostoiévski na arte de aprender/ensinar? Como meu aluno pode subverter esse molde, e não se abster dele, com a sua “força criativa”, mesmo não sendo um artista? E quando ele, realmente, a subverte? Como posso ensinar os padrões necessários, sem formatar? Mais vejo os meus alunos ou mais dialogo com eles? Que quadro contemplo e pinto em sala de aula e como com ele interajo? Como interajo com os textos dos meus alunos? “[...] o texto escrito é um quadro falante: ele é lido, sem dúvida, mas a especificidade dessa leitura - sem que seja esquecida a característica visual da página impressa - é menos ser uma operação de visão do que uma operação da fala e da escuta” (Chartier (Org.), 2011, p. 123).

Durante a pesquisa de mestrado, conversas com os alunos sobre pontos levantados nas práticas de leitura, sobre o que entendem, o que interpretam e como os afetam, levam-me a entendê-los como potências de sentir que regulam, pela linguagem, esse sentir, esse afeto, certamente, não como um artista que domina a técnica e a subverte e "reprime" no cabimento formal e na moldura contextual do seu estilo e do gênero, porém, como potências de sentimento e expressão pouco técnicas e menos subordinadas a escolhas e que, portanto, possibilitam o inventar, o experimentar e o descobrir que ainda não se concretizam, primorosamente, em nível de coesão e coerência linguísticas e semânticas, como por quem domina a linguagem escrita, mas pela expressão espontânea e por elementos linguísticos indicadores do processo de aquisição da língua escrita, também, com certas possibilidades intencionais conscientes, e que experimentam sensações estéticas possibilitadas por leitura de livros, e, principalmente, quando é realizada em um contexto afetivo (Novaski, 1988, p. 25-30) de proximidade dialógica, pela sua atenção direcionada a essas percepções.

Nesse contexto de realidade e de leitura, como um personagem de Dostoiévski, sou não apenas uma pesquisadora, mas uma autora e personagem de mim mesma (Bakhtin, 2011). Os momentos de ensaio e postura "ficcional" não distorcem este estudo, que é tratado com todo o cuidado nos quesitos metodológicos científicos do fazer pesquisa e do gênero tese, que envolvem a finalidade científica, clareza de linguagem e resultados não ambivalentes. Apenas busco concretizar discretamente, no gênero tese, um pouco da produção escrita criativa que proponho do texto literário, instrumento da pesquisa e da minha realidade enquanto professora de Língua Portuguesa em uma escola municipal. Entendo a *enformação* (Bakhtin, 2011, p. 186) das aulas, realizada pelo professor, como uma *moldura* (Chartier (Org.), 2011, p. 125) necessária e complementar da pintura delas, mas a questão é: essa *moldura* realça a pintura ou

apenas a enquadra? A metodologia, somada ao nome das disciplinas, é a moldura que permite a visibilidade das aulas pelo professor e gestores da escola, a sua representação: “[...] Poussin acrescenta sua moldura como condição de sua visibilidade.” (Chartier (Org.), 2011, p. 125).

Ao falar de estilo, estilística e individualidade, parece haver contradição com as ideias bakhtinianas (Brait (Org.), 2020a, p. 79-102) de dialogismo e polifonia, principalmente, quando se pensa no inconsciente freudiano, porém não há, porque se considera estilo no sentido dialógico, a entrar “[…] como elemento na unidade de gênero de um enunciado. (Brait (Org.), 2020a, p. 94). Diz Brait (Org.) (2020a, p. 98): “[…] a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais, visuais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro.” E, segundo o próprio Bakhtin (2011, 2013), o estilo é marcado por um eu, sujeito dialógico: “Não posso calcular a mim mesmo inteiramente, afirmando: aqui estou eu inteiro [...]” (Bakhtin, 2011, p. 116).

O sujeito bakhtiniano não é completamente incompatível com a concepção de Freud, visto que este“[…] não partilha de uma posição psicologista em matéria de discurso.” (Dunker, Paulon, Milán-Ramos, 2017, p. 50), como afirmam Volóchinov (2019) e Bakhtin (2021) sobre o método da psicanálise e seu subjetivismo, ao referirem-se ao freudismo. E, em Freud, o inconsciente traduz o desejo, ideia que contraria a concepção de língua como carga ideológica, porém, o autor russo fala de ritmo, único elemento, aparentemente, não ideológico em sua teoria, do que se pode pensar no *bruto* de Barthes (2015) e no *resquício irredutível* de Volóchinov (2019, p. 102 - 103), ao entender que ritmo envolve o ser e existir involuntariamente, mas marcado pelo pela forma de sentir o meio ambiente e social e deles sofrer influências, e que pode marcar a forma de observar, sentir e escolher. Mesmo o ritmo sendo constituído na vivência em sociedade na concepção bakhtiniana, não se pode deixar de entender que ele, mesmo que inconsciente, envolve o campo do prazer. Nesse ponto, entendo possibilidades de toque entre a teoria freudiana com a bakhtiniana: esse resquício que existe para Freud que, porém, o toma como elemento abstrato, descontextualizado da realidade histórica, social e econômica, esta que a Volóchinov (2019) e Bakhtin (2021) é essencial:

> Todos os aspectos da ideologia são rigorosamente determinados por forças puramente materiais. Será que elas podem ser reduzidas apenas à base socioeconômica e explicadas a partir dela como necessárias?
> É claro que não, e o marxismo jamais afirmou isso. Na base das construções ideológicas haverá sempre um resquício irredutível (e será grande nos sonhos). Esse resquício deve ser explicado pela biologia, pela fisiologia e, por fim, pela psicologia *objetiva*" (Volóchinov, 2019, p. 102, grifo do autor).

Tem-se uma estética do prazer, mas não um prazer abstrato, como proposto por Freud, substituto das necessidades materiais do mundo externo, as quais são reduzidas ao *organismo psicologizado*, *"[...] como um jogo de forças psíquicas interiores – pulsões sexuais e pulsões do 'Eu'."* (Volóchinov, 2019, p. 108, itálicos do autor). Além do campo do prazer, envolve o organismo biológico, visto que as oscilações neurais do cérebro caracterizam-se por padrões rítmicos de atividade responsáveis por diferentes funções, como a cognitiva. Essa estética envolve os adolescentes de forma a direcionar-lhes a atenção à aprendizagem, pois neles, por serem jovens, o ritmo está mais presente do que a ideologia e esse ritmo colabora para a apreciação prazerosa das práticas de sala de aula. O meio influencia o *ritmo,* que é influenciado por ele, porém, ele é inconsciente e determinante? O *bruto* está em ser um sujeito de ritmo e de noção de existência? E esse bruto, apesar de sofrer a influência e determinação do meio, com o desenvolvimento da criança, mantém algo intacto, "[...] por ser mais constante [...]" (Volóchinov, 2019, p. 102). Discordo de Volóchinov, ou do seu tradutor, pela expressão *por ser mais*, pois entendo que seja constante.

A ideia de individualidade leva à de identidade, esta que é construída, necessariamente, na alteridade; uma alteridade também interna a ela, enquanto devida a uma relação de jamais completa identificação entre interpretado e interpretante. Isto vale para a identidade individual como para a coletiva, por mais extensa ou restrita que seja, como para a identidade de uma língua, de outra cultura, etc. (Ponzio, Calefato, Petrilli, 2007, p. 177-178). Tem-se um aprofundamento dos estudos que realizei no mestrado.

Na pesquisa, falo ainda de narrar e de apresentar (Bakhtin, 2013, p. 36), elementos estes que envolvem o afeto, a expressividade, a memória e o tempo (Wolf, 2019).

Narrar é diferente de apresentar; descrever é diferente de mostrar diretamente, de representar (Chartier (Org.), 2011, p. 124-126) uma pluralidade de ideias condensadas, e com força extralinguística. O intuito, aqui, da intenção artística, é o de mostrar, na prática escrita, o que aqui se teoriza: o estilo. Pretende-se, por se tratar de um trabalho científico, não utilizar uma linguagem alegórica, metafórica, nos momentos de objetividade das análises, dos dados e

considerações finais da tese, quando se faz evidente a necessidade da acuidade da linguagem científica. Assim, a arte está ao "redor", a emoldurar, e por atravessamentos na escrita da pesquisa, com momentos ensaísticos, sem que um tipo de escrita anule, ou distorça a outra, mas acrescente.

Esta pesquisa quantiqualitativa se delineia pela pesquisa narrativa de tom autobiográfico (Delory-Momberger, 2011; Dostoiévski, 2016a), que é importante no sentido de apresentar o valor da formação e da experiência de vida e de trabalho na pesquisa de humanidades, do olhar para o fazer pedagógico, em especial, na área de educação.

As reflexões que delineiam este trabalho partiram da literatura e, também, da seguinte colocação de um aluno, anos atrás, quando eu lhe corrigira, na redação, uma frase que estava com os sintagmas invertidos: "De carro, numa sexta, com todos nós, e num sábado, ao parque foi Pedro." (A pontuação foi colocada por mim.). No início se negou a colocar a oração na forma direta e fluente (sujeito (S) + predicado (P) + adjuntos (A), ao alegar que a sua escrita deveria ser arranjada daquele jeito, que, de outra forma, não alcançaria o que almejava. Não soube dizer o que desejava, só insistiu que deveria ser daquela forma, senão não seria como gostaria que fosse. Insisti que arrumasse a ordem dos elementos gramaticais, em jus à fluência da frase portuguesa padrão, mas ele se negou, e permiti, com descontentamento, que assim ficasse, mas reforcei que a frase precisava ser reorganizada. Passados uns minutos, um desconforto tomou-me e, então, de súbito, ao lembrar do que li em *Diário de um Escritor* (2016a), sobre a padronização acadêmica dos jovens poetas, compreendi que não se tratava exatamente de um erro de escrita, mas de uma intenção emocional e musical na frase, que ia além da gramática, e que o próprio aluno não sabia explicar, porém, compreendia. Até que eu refletisse sobre isso e tomasse uma atitude mais cuidadosa com relação à escrita dos adolescentes, perdi uma grande oportunidade de buscar formas de trabalhar estilística e gramática de uma maneira mais interessante, produtiva e concreta, como em Bakhtin (2013), levando em consideração a totalidade intencional de um texto e o seu contexto. Menosprezei um espaço interrelacional e o "embrião de autor" diante de mim. Esse espaço processual fértil me fora invisível. O estudante só não sabia, por ainda não dominar a gramática, como se servir dela para expressar o que desejava, para o que eu poderia ter mostrado opções a ele, porém ele sabia que a língua, também, tinha a função estética. Não se tratava, portanto, de um mero erro, mas da busca da expressão de uma intencionalidade. (Lazo, 2018):

> ‘O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.’ (Bakhtin, 2013, p. 7).

Depois disso, passei a ser mais cuidadosa no olhar e a buscar outras formas e espaços no lidar com a escrita em sala de aula, ao considerar o contexto e a presença de intencionalidade nos adolescentes, antes de determinar, simplesmente, o certo e o errado, mas ainda tenho dificuldades para abandonar o antigo hábito metodológico, visto que a demanda diária é gerenciada por pressa, projetos que surgem e interrompem o que está em andamento e por eficiência técnica e não por qualidade.

A partir da literatura e de incômodos e frustrações, como descrito no relatado acima, movimentei meu método que, simultaneamente, em partes, foi acompanhado por leituras de Dostoiévski, que me levaram a um olhar para mim, para o papel docente, e para a maneira como exerço o fazer em sala de aula, que não é só meu: é, também, dos estudantes, da gestão, do contexto local, cultural, social e histórico, em um processo incessante e complexo de formação docente que atravessa o tempo presente com cargas ancestrais e da tradição e continua em movimento (Dostoiévski, 2016a, p. 174).

Então entendi, e, esteticamente, senti a diferença entre estar professora e ser professora; o constituir-se em um processo de vida e o ser alguém com uma função apenas em um contexto momentâneo.

A partir disso, busquei novos caminhos de estudo.
A partir disso, sondei meus anseios e objetivos.
Quem sou na docência que teço tantas horas no dia?
Quem sou, que ensino e aprendo dos olhares que são?
Quem sou, que me reconstruo pelos olhos e atos meus?
A partir disso, minha metodologia: lugar;
Antes, adormecida no colo de Morpheus;
No sono lânguido e confortável a se largar.
Agora, minha metodologia: caminho;
Em um infinito, sempre em construção.
No entrelaço de criativas dimensões estão:

Linguagem - Experiência - Memória - Formação.
A partir disso, pela experiência, na ida e vinda;
A partir disso, da experiência dos livros partindo...,
Eis, meio estudo de um sujeito: esta pesquisa.

As intenções metodológicas de foco na estilística do discurso, uma estilística dialógica, surgiram em virtude de potencializar a sensibilidade leitora e ampliar o campo e o modo de olhar, a fim de que o estudante tenha uma educação que possibilite a criatividade do olhar a partir dos conteúdos de Língua Portuguesa, e não apenas uma reprodução automática deles, com uma educação voltada à sensibilidade, à reflexão, à expressividade, à estilística, à busca por conhecimentos, à reformulação deles e à prática concreta.

O olhar científico aos dados coletados para esta proposta, também, envolve a experimentação estética na própria escrita da tese por percorrer um sentido semelhante ao do olhar artístico e científico de Leonardo Da Vinci (Bosi, 2019), visto que a atenção inicial é na forma como um todo, no "desenho" esboçado em seu esqueleto essencial, ao partir de um olhar vago, da *atenção flutuante* (Passos, Kastrup, Escóssia (Org.), 2009, p. 32), expressão que Passos, Kastrup, Escóssia, Orgs. emprestam de Freud para se referir à atenção na base da pesquisa de campo, nas práticas docentes virtuais e a distância, nas práticas realizadas durante o período de pandemia; depois, um se passou a um olhar direcionado às formas que, aos poucos, vão sendo delineadas, interpretadas, significadas, nomeadas e emolduradas como o quadro de Poussin (Chartier (Org.), 2011, p. 117 - 140). Há, então, um movimento de contemplação e de olhar para dentro e para fora, de ouvir e dialogar, na experimentação de elementos e teorias opostas que conversam em alguns pontos, para que no limite entre elas, verifiquem-se, ou não, novas possibilidades. Diz Winnicott, com referência ao seu conceito de fenômenos e objetos transicionais, que *os paradoxos* não devem ser resolvidos, mas aceitos. (Winnicott, 2019, p. 91). Esta tese transita por concepções divergentes que não pertencem inteiramente às ideias inatistas da linguagem e nem inteiramente às ideias cognitivas e às sociológicas e, portanto, aceita os paradoxos que são expressivos e essenciais ao que aqui se propõe. Vivencia e torna o paradoxo emoldurado, visualmente possível como o é na vida, em alguns pontos de diálogo esboçados entre os vieses subjetivista, objetivista e sociológico. O professor é um artista da formação: pinta com elementos subjetivos, cognitivos e

sociológicos. É assim que, como professora, me sinto, e nem sempre é fácil escolher as tintas, as cores e as pinceladas.; nem sempre os resultados são os pressupostos.

Segundo Amorim, no *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis, v. 2* (2011), a neurociência não é incompatível com os estudos sociológicos da linguagem:

> Claro está que a base neuronal é condição para toda memória coletiva (condição necessária, mas não suficiente). Mas a memória coletiva é fruto de trabalho social e cultural, o que significa dizer trabalho político (no sentido de trabalho da *polis*). E ela é condição para o funcionamento da memória autobiográfica e para o processo identitário, seja do grupo, seja do indivíduo. E isso vale tanto para a memória episódica quanto para a memória semântica do sujeito (Amorim, 2011. In Paula, Stafuzza (Org.), 2011, p. 171).

O *paradoxo* envolve a forma escrita desta tese, ao combinar intenções artísticas e conhecimentos divergentes com o propósito científico.

É como o olhar de Da Vinci ao infinito de formas indefinidas e ao desenho definido. (Bosi, 2019). Nesse espaço *inter* de diálogo entre teorias opostas ou divergentes, sentidos se constituem em nível sensível, como Da Vinci, ao inovar a pintura com marcas ideológicas opostas, em forma de elementos estéticos: em a *Virgem dos Rochedos*, observam-se as rochas, a grota, o peso dos corpos, em contraste ao olhar suave e à leveza dos rostos: “Em Leonardo matéria e luz buscam-se amorosamente e casam-se na textura final do quadro” (Bosi, 2019, p. 16). Percebe-se que nesse espaço de interseção do naturalismo com o neoplatonismo, é possível a ambas as correntes filosóficas o enfrentamento, cara a cara, o diálogo e a união metamorfoseada em uma nova forma (Ovídio, 2000, I, v. 83 – 88), como interpreta Bosi (2019, p. 17). A realidade do sonho, no neoplatonismo, passa ao sentido não de real, mas de sonho, o que se vislumbra nos olhos dos personagens da pintura, a possibilitar ao mundo natural o sentido de existir como realidade. O ser humano cria uma personagem de si, representa-se, o que possibilita se reconhecer como tal:

> Desde o início, a necessidade humana básica é ser e continuar a ser, vir a tornar-se uma pessoa real, num mundo real. Portanto, ao longo da vida até a morte, a continuidade de ser permanecerá como a questão fundamental da saúde psíquica. Van Gogh, caminhante solitário, nos mostra com muita intensidade e crueza, por meio de suas Cartas a Théo, a batalha do criador na arte que é também a batalha de todos nós, criadores na vida. (Thormann *et al*., 2013, p. 2).

Tecem-se essas linhas de reflexão complexas, por "entreatos", termo repleto de Virginia Woolf, de pontos entrelaçados da literatura e da vida.

Defende-se o desenvolvimento do leitor e autor adolescentes pela metodologia literária e pela atenção estética nos textos no eixo de construção da individualidade, o *eu residual* (Lazo, 2018), a potencializar e visibilizar a presença de um estilo pessoal inconsciente e latente - ou ritmo próprio -, isto é, a "aparição" do eixo individual, e a desenvolver-lhes a consciência e intenção estilísticas.

Propor, na escola, a leitura de clássicos diante do empobrecimento do afeto e da empatia pela ausência de leitura (Wolf, 2019) e do empobrecimento simbólico (Adorno; Horkheimer, 2006) da pós-modernidade é um desafio, visto que tal empobrecimento se assemelha, segundo o meu entender de pesquisadora e professora, à perda parcial, ou total, da noção simbólica/representativa, "empobrecimento do ego" (Guimarães, Pasian, Barbieri, 2006, p. 368) e ou "fragmentação do ego" (Jardim, 2011), de forma semelhante aos esquizofrênicos na fase crítica da crise. “A identidade do sujeito precisa ser sustentada por uma referência que se encontra além da dimensão imaginária, o que implica a inscrição desse sujeito em um lugar no mundo simbólico, ou, em outros termos, no mundo das palavras.” (Jardim, 2011, p. 275).

A leitura dinâmica e fragmentada da mídia (Wolf, 2019) é um desafio que pode encontrar espaço na tensão: “lugar”, afeto, empatia, solidão, silêncio, versos, coletividade, barulho, multiplicidade. O empobrecimento do ego não corresponde ao do eu, que é amplo e intacto, bruto, talvez o bruto a que se referiu Barthes, em *O grau zero da escrita* (2015).

A pesquisa autobiográfica (Arfuch, 2002) me possibilita compreender o *modus operadi* do meu fazer de professora, ao direcionar-me o olhar para o efeito que a literatura exerce sobre mim e sobre as minhas práticas na escola. Todo fazer de professora nasceu de um percurso que se construiu e se constrói de um passado distante: da infância e a adolescência. Hoje consigo ver na minha metodologia e didática um pouco do que há da criança que ouvia histórias contadas pela mãe; da que aprendeu a ler; da que ouvia e cantava músicas; da que brincava; da que estudava; da que dançava.

Figura 8 – Vida que dança

Fonte: acervo da pesquisadora.

2 "VELHOS CONHECIDOS": DIÁLOGOS TEÓRICOS

> “A própria ciência não sobreviveria um minuto sem a beleza – sabem disso, senhores ridentes? -, ela se converteria em banalidade, não inventaria um prego!…” (Dostoiévski, 2016b p. 473).

Meu dia é uma metamorfose de sucessos e insucessos e de coisas que são nenhum nem outro. Meus dias dialogam com o dia dos outros, e o tempo passa, e a gente vai ficando mais calada, mais de ouvir do que de falar. E as leituras vão falando na memória...e...

Vem-me à ideia a metamorfose presente na invocação dos deuses do poema “Metamorfoses” de Ovídio: "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." Guiai o trabalho docente, para que seja formador e não formatador. Esses versos (Ovídio (2003), citado por Novak, Neri (Org.), 2003, I, 1-4) são alguns dos que marcaram a minha graduação em Letras. Independentemente do sentido dos versos na obra do poeta latino, a minha memória os transporta e realoca as suas palavras no meu contexto de trabalho e as palavras, *formas*, *mudadas*, *novos*, *corpos*, *inspirai* e *iniciativa* direcionam os meus pensamentos nos caminhos da docência e, ao conversar com Dostoiévski, pelas palavras *ideal*, *beleza* (2016a, p. 31) e *‘tendência’*, *uniformização* (2016a, p. 139-141) da pintura, levaram-me a refletir sobre como meus valores estéticos filtram e transformam a realidade e afetam e são afetados pela linguagem. A voz dos teóricos do passado e do presente, nossos velhos conhecidos de percurso de estudos, de pesquisa, de leitura do mundo, ressoa por cada linha desta tese, em novo enunciado, pela sintonia e oposição de ideias, e configura a beleza do discurso dialético, em que passado e presente se unem em um enunciado único e atual, a fim de colocar a percepção como objeto de estudo: “A reflexão, a capacidade de transformar seu sentimento mais profundo num objeto, de colocá-lo diante de si [...]” (Dostoiévski, 2016a, p. 28).

Com palavras do texto *Velhos Conhecidos*, que o escritor russo critica, positiva e negativamente, o filósofo Herzen[21], em nível social, político e artístico, e contrapõe ao que

21 “A I Herzen (1812- 1870), pensador e crítico russo. Exilado na Europa Ocidental, onde permaneceria até a morte, participou daas insurreições de Paris em 1848 e editou em Londres revistas de teor político radical, de circulação clnadestina na Rússia. Apontado como o grande idealizador do “populismo russo”, defendeu o campesinato e o fim do regime de servidão.” (Dostoiéviski, 2016a, p. 25, nota de rodapé)

pensa dele a sua opinião sobre Belínski[22]. Essa forma de contrapor ideias tece este trabalho. O tema de Dostoiévski no referido texto não é o mesmo aqui desenvolvido, porém a maneira como o escritor contrapõe as ideias, realçam-nas e possibilita um espaço potencial entre elas, o que, também, se pretende neste estudo, como ponto de potência que não objetiva resultados fechados, no entanto, reflexões. Como sugere Popper (2010, p.117 - 128), a pesquisa deve se tecer de argumentos a seu favor e, também daqueles que a refutam. Meus sentimentos e pensamentos são objetificados durante as aulas, para que eu os possa observar. Vejo neles os traços de belo e de não-belo que direcionam a minha postura no lidar com a classe e as atividades. Quando busco trabalhar mais o diálogo e práticas que envolvem poesias, por exemplo, é perceptível nos alunos, de um modo geral, uma postura mais leve e animada. E as reflexões se iniciam quando se pensa que a dualidade, necessária às contraposições, podem ser misturadas e não, exatamente, separadas, o que remete à ideia de ideal e beleza, cuja necessária oposição é a necessária existência do não-ideal e do não-belo. E se não houvesse a oposição, mas a mistura dos "tons"? Mesmo porque a noção de beleza é subjetiva, mesmo que haja um padrão universal na consciência coletiva. Na sala de aula, quando se pensa na frase escrita por um aluno (os símbolos vazio marcam a quebra na lógica): "*Eu aprendi ∅ do meu ∅ sobre TCC ∅ habetat ∅ e como eles vivem ∅ cada dia ∅ da sudeste ∅ são Pacu, Pintado / e Tilápias* " (Zé, 9.ºA, 2022), deparamo-nos com a quebra da norma padrão, o que remete a uma sensação de não-beleza linguística diante do padrão gramatical estabelecido, ao qual estamos habituados, e o que remete, ainda, à questão da construção da lógica e à sua relação com *natureza, razão, real, beleza, virtude, bem* e *idealização da arte*, surgida no período clássico antigo, que foi legada pelos gregos e romanos (Jaeger, 2013, p. 9), com ênfase na estrutura formal da escrita literária e das outras artes, que, até os dias de hoje, são utilizadas. Se não houvesse a regra padrão, a estrutura definida, essa sensação não existiria. A concepção de *natureza* para os gregos, palavra frequente na Escola Agrícola, cujo *campus* de pesquisa é caracterizado pela natureza (Figura 9), tinha o sentido, antes mesmo de ser racionalizado, de que tudo o que existe está ligado.

22 V G Belínski (1811 – 1848), influente polemista e crítico literário, responsável pela consagração de nomes como Púchkin, Gógol e Dostoiévski. Defensor da chamada "Escola Natural", travou diversas polêmicas com escritores, renegando, por exemplo, as obras "fantásticas" de Dostoiévski e de Gógol por se afastarem da 'realidade do povo russo'." (Dostoiéviski, 2016a, p. 26, nota de rodapé)

> […] um todo ordenado em conexão viva, na e pela qual tudo ganhava posição e sentido. Chamamos orgânica a essa concepção, porque nela todas as partes são consideradas membros de um todo. A tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte –, radica-se nessa concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica. (Jaeger, 2013, p. 9).

Mas se pode dizer que há uma mistura de um mínimo de regra padrão com o não-padrão a tornar a escrita do estudante, ainda, compreensível, se situada no contexto de um relato sobre a prática agropecuária de *TICC* (*Trabalho Interdisciplinar de Conclusão de Curso*[23]) do seu grupo, o que quer dizer que o objetivo de comunicar foi atingido. O período é todo entrecortado por quebras na ordem direta das orações e com lacunas linguísticas e pausas, a lembrar a linguagem oral: *"Eu aprendi + do meu + sobre TCC + habetat + e como eles vivem + cada dia + da sudeste + são Pacu, Pintado e Tilápias"* (Zé, 9.ºA, 2022, sinais nossos*)*. As relações entre as orações e elementos linguísticos e extralinguísticos nesse período é que permitem que a lógica se estabeleça, por mais que a construção linguística esteja comprometida, segundo a norma padrão. Essa disposição gramatical, em nível linguístico apenas, não é suficiente para articular ideias pelo autor da frase, pois ela indicia os sentidos mínimos que são constituídos pelo movimento relacional que extrapola os elementos conectivos gramaticais. Os silêncios entre os sintagmas possibilitam o movimento da imaginação para a ligação de elementos e formação da lógica, por um ritmo pausado, para que haja mais espaço para o preenchimento das ideias provindas do contexto de que o discurso se concretizou, porém, não é coerente, ou seja, não exerce efetivamente a sua função comunicativa aos leitores que desconhecem esse contexto de leitura e escrita. Oralmente, ao se "comparar" com o discurso na norma padrão, destaca-se que esse período apresenta um ritmo entrecortado por pausas, omissões de palavras e interrupções de sentido, aqui representadas, arbitrariamente, pelo símbolo ∅ (vazio), a fim de gerar tempo ao raciocínio para dar "liga" aos elementos e uma ordem lógica em nível de sentido e não em nível de gramática: *"Eu aprendi ∅ do meu ∅ sobre TCC ∅ habetat ∅ e como eles vivem ∅ cada dia ∅ da sudeste ∅ são Pacu, Pintado / e Tilápias"* (Zé, 9.º A, 2022, símbolos nossos). Porém, há uma unidade de sentido, ao se conhecer o contexto do conteúdo dessas orações. Um período composto como esse, escrito por um estudante do nono ano, revela condições diferenciadas de

23 Conteúdo das aulas da tarde do projeto de Leitura e Redação, ministradas no nono ano escolar, em que são propostos projetos agropecuários teórico-práticos, nos moldes de um TCC, mas realizados em grupo. Além do estudo teórico e da realização prática do projeto, cada grupo, na sala de informática, escreve o trabalho aos moldes de um TCC, treina a apresentação pública acadêmica, aprende a criar slides e apresenta para a escola.

expressão linguísticas, ao fugir do padrão para o ano/série. Como professora, pergunto-me sobre o porquê desse estudante não produzir textos básicos na linguagem padrão e como fazer, pedagogicamente, com que ele a aprenda, para que possa se expressar com um mínimo de coerência a todas as pessoas? Não tenciono desconsiderar a escrita do estudante como uma forma válida de comunicação, pois a mensagem, a unidade de sentido, é alcançada no contexto em que se deu: o aluno disse que aprendeu com o *TICC* dele de piscicultura sobre o habitat dos peixes e sobre como eles vivem no Sudeste e que os peixes estudados foram: pacu, pintado e tilápia. A unidade do sentido se deu pelo contexto conhecido por mim, a interlocutora, e não pela escrita, propriamente dita, o que limita o campo comunicativo do estudante na realidade de que tudo o que se escreve deve ser lido e compreendido por quem conhece e também desconhece o contexto enunciativo. E como interferir de forma que esse estudante possa se comunicar claramente com todas as pessoas é a questão, já que experimentei mais de um método de ensino, trabalhei gramática, leitura e interpretação de textos e, mesmo assim, diferentemente de parte dos estudantes da turma, Zé chegou ao nono ano com uma linguagem com fortes interrupções na coerência. Penso que haja possibilidades de interferir em seu ritmo de escrita, para que a desenvolva na norma padrão, pelo menos, básica, para que possa se comunicar claramente, com qualquer pessoa falante do português. Percebo que o seu ritmo de escrita impede o aprendizado das regras gramaticais que acabam não assimiladas e introjertadas, o que gera um distanciamento do eu e do escrever, como quando se está prendendo a andar de bicicleta. A possibilidade de interferir nesse ritmo de escrita, no ensino/aprendizagem, pode ser um meio de permitir mudanças no desempenho da escrita, visto que é visível, nas minhas turmas, o efeito positivo das práticas que envolvem música, nas aulas de português, quando têm frequência durante todo o ano e, principalmente, anos consecutivos. E a turma desse aluno foi uma das minhas que menos práticas musicais e artísticas, em geral, realizei, por vários motivos, e a pandemia, depois a necessidade de correr atrás do tempo perdido e a própria sensação de não saber o que e como ensinar, após tantos meses em casa, foram três deles. Demorei para recuperar o ânimo e o fôlego de ministrar aula. Meus alunos também apresentavam apatia e lentidão em tudo.

Para Bakhtin, a concepção de *estética* está relacionada à concepção de arquitetônica e não se relaciona com a ideia de sublime de Kant e nem com as do impressionismo e do expressionismo, visto que surge de fora para dentro e na relação fora-dentro, das relações sociais e da posição axiológica do autor no processo de constituição do *todo harmônico* em

que tudo é, organicamente, ligado em sentido e ação. (Bakhtin, 2011; Brait (Org.), 2020a, p. 108-114).

Assim, parte dessas relações na frase do Zé se constituem, organicamente, em nível intenso de relação e sentido linguísticos e extralinguísticos e não, necessariamente, apenas em nível de conectivos gramaticais e ordenação de elementos. Em nossa sociedade, na educação, fugir às normas é, de alguma forma, não-belo, pela concepção clássica, visto que causa estranhamento e não compactuação com o padronizado, virtuoso, belo, aos moldes tradicionais, instaurado pelo sistema dominante.

Escrita semelhante a essa do Zé, que era muito atento às aulas e esforçado (diferentemente da sua postura em anos anteriores ao sétimo e ao período remoto, segundo os seus ex-professores), é a de uma estudante que, ao contrário, raras vezes, apresentava constante atenção às aulas, apesar de ser participativa nelas[24]. Ela fazia perguntas, por vezes, não pertinentes e equivocadas, e apresentava muita dificuldade de compreender as respostas e explicações. Pensava por "blocos" ou "imagens cênicas", como a escrita, no exemplo dado do Zé, que é marcada por pausas e imagens, sem conexão concreta expressa, porém, a escrita dela apresentava incoerências na totalidade do sentido, diferentemente dessa escrita do estudante Zé. Ela conseguia conexões em nível de relação sintagmática, como no exemplo do estudante, e não em nível de expressão linguística coesa e coerente; mas, na fala, a estudante conseguia o inverso: utilizava mais elementos conectivos expressos linguisticamente do que a construção da lógica em nível semântico, sendo que, por vezes, falava de forma incoerente na totalidade da enunciação (na oralidade, mantinha coerência em cenas que descrevia e não na totalidade da narrativa), por mais que usasse conectivos lógicos. Sua história de vida e formação, certamente, lhe atribuiu uma forma de ler a realidade e expressá-la por imagens espontâneas e não por narrativa. Seu comportamento na aula era impulsivo, ativo e voltado às práticas físicas e não intelectuais. Adorava ajudar em tudo o que exigisse o corpo por inteiro. Assim era a sua escrita: de "corpo inteiro" lançado ao papel; uma escrita impulsiva, quando mais jovem e, de forma extremamente cautelosa e insegura, sem introjeção, quando mais maduro, no nono ano escolar, entremeada de pausas de atenção e de interrupções sintáticas, semânticas e na fluência lógica além de entrecortes temáticos e, principalmente, sintáticos.

24 Não reproduzo a escrita da estudante, porque não trouxe assinados os termos de assentimento e consentimento dos participantes da pesquisa. Seus pais não vieram à reunião escolar, o que impossibilitou a coleta da assinatura dos responsáveis.

As minhas aulas, de forma semelhante à escrita de Zé, são entrecortadas, muitas vezes, por diversas interrupções, o que favorece a leitura fragmentada do dia a dia, ou seja, a forma de sentir e interpretar o cotidiano escolar de forma distraída e fragmentada, que, certamente, influencia a aprendizagem. O ambiente tendencia certas posturas:

> 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...? (Chartier, 2011, p. 108-109).

É só no contexto, por conexões anafóricas e na movimentação do método que dou um sentido inteiro às propostas das minhas aulas e não, propriamente dito, na ordenação dos eventos que, se escritos e lidos por quem desconhece todo o contexto, não fazem sentido algum. E esses entrecortes tornam o meu dia de aula “não-belo”? Torna-o realmente sem lógica pedagógica? Aqui se entende que o discurso no sentido padrão nem sempre condiz com a realidade, em virtude das “ligas” que se constituem em nível de sentido aos eventos que, pelo menos aparentemente, não dialogam entre si no cotidiano, a criarem uma estética de “pedaços”, concretamente desconexos. Por exemplo, uma aula de gramática que é interrompida por uma prática de indisciplina, que depois é retomada e, mais uma vez, interrompida pela prática agrícola do corte do milho etc. Não há coincidência da escrita formal com a vida. A escrita da estudante está mais próxima da vivência momentânea do que da lógica linguística, essa que se apresenta constituída pela interpretação e relação dos fragmentos de eventos, e não das unidades de sentidos da vida.

Em *Velhos Conhecidos* (2016a, p. 27 - 34), Dostoiévski compara dois amigos escritores: Herzen e Belínski. Segundo ele, ambos têm posicionamentos divergentes do modo como vivem. Então reflito sobre até que grau a linguagem, pelo viés bakhtiniano, apresenta realmente marcas dialógicas da experiência de vida, porque o discurso nem sempre condiz com a vivência, apesar de a reflexão do discurso em si se originar do contexto histórico vivido. É comum ouvirmos e dizermos que fulano não faz o que diz. Na escola, esse discurso é evidente, quando, por exemplo, educa-se para minimizar os danos ao meio ambiente, mas, na prática, observa-se que esse ensinamento não foi incorporado pelo público escolar, desde

crianças a adultos, mesmo por aqueles que discursam a favor da mudança de comportamento. O discurso fica no discurso e a sua palavra não cria vida na vivência. O aluno Mauro do 7.ºA perguntou-me nestes termos, que reproduzi de memória após a aula, depois de iniciativas da escola sobre preservação ambiental, com destaque à água: *"Professora, mas como podemos ver se as pessoas estão fazendo as coisas diferentes para proteger a água? Eu não vejo nada! Mudou alguma coisa? A senhora percebeu?"* Eu não soube responder, ao que sugeri que poderíamos fazer uma pesquisa com o público escolar, para averiguar se a postura coletiva da escola mudou a favor da conservação da água. Ele gostou da ideia e colocamos como sugestão de pauta para o Grêmio. Devido a esse comentário de Mauro, que surgiu de um momento de diálogo de leitura, propus uma ação que não estava no planejamento do 7.ºA: prática de pesquisa (os alunos pesquisam o público escolar) e confecção e escrita de quadro com interpretação dos resultados. Também sugeri que o 7.ºA fizesse a pesquisa, via Grêmio Estudantil, com o auxílio dos alunos dos nonos anos.

As palavras que desencadearam esse comentário do Mauro foram referentes à leitura coletiva de 2022 das *Fábulas de Esopo* (as palavras de Mauro foram anotadas por mim, no *Diário de Bordo*, durante os diálogos da leitura).

Entendo, desses exemplos, que há uma estética do ideal e de um sujeito duplo, acoplado ao existir: o sujeito de carne e osso que vive, e o sujeito discursivo que postula o que idealiza com um grupo. Há, então, uma discordância entre vida e discurso e que não é perceptível, no dia a dia, pelo sujeito e que pode se refletir na escrita. Entendo que a forma como a aula é organizada e suas ações ordenadas também podem influir na prática de escrita, já que o raciocínio e a concentração nas atividades podem, ou não, sofrer quebras. Essa discordância parece comum, quando passamos a nos observar e aos outros. Tem-se, então, um corte entre a vivência e o discurso que torna a incoerência um elemento possível e, aparentemente, natural no cotidiano: um paradoxo comum e que parece inerente à vida. Talvez seja o elemento potencial para que a flexibilidade de pensamento e o estilo de escrita possam surgir. Não deixo de ter, evidentemente, a influência da obra de Dostoiévski, O *Duplo*[25], ao refletir por esse caminho, nas minhas aulas, além de *Diário de um escritor*.

Na escrita é possível visualizar a expressividade, não marcada diretamente, de um duplo da voz autoral, ou contra autoral, que contradiz, inverte, nega ou difere da voz autoral

25 Dostoiévski, Fiodor. O Duplo: poema petersburguense. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; desenhos de Alfred Kubin. São Paulo: 2. ed. Editora 34, 2013. (Coleção Leste).

marcada (Lazo, 2021). Essa *contra voz,* ou *voz paralela,* integra uma estética que pode apresentar dissonância ou espelhamento ao contrário, e o que não coincide pode gerar um sentir de busca por um encaixe não totalmente consciente. Essa voz paralela, que não é expressa concretamente no texto, mas parte dele, não pode ser uma *antífrase*, uma *ironia* ou uma *lítotes* (Fiorin, 2021, p. 79 - 82), apesar das semelhanças, pois não é gramaticalmente expressa nem visível e intencional do narrador, como o é no caso dessas oposições categóricas. Tal voz, por vezes, é responsável por afirmar, automaticamente, algo contrário ou diferente do que a voz autoral expressa, por isso também é responsável por criar oposições e, com seu ritmo, conduzir ao comportamento não refletido, automático, por exemplo, uma fala que já ouvi muitas vezes: "A música clássica desenvolve a sensibilidade artística". Tal afirmativa diz, sem que seja intencionalmente dito, que a música que não é clássica não desenvolve a sensibilidade artística. Trata-se de uma duplicata inversa ou distorção da voz autoral sem intenção, sem materialidade, que se configura com total autonomia não intencional (não gramatical, pois é um efeito a partir de uma frase escrita), a representar uma outra voz narrativa sob (por ser mais fraca) a voz do autor, sem que este se dê conta dela. Essa segunda voz, não intencional, pode criar uma estética não esperada pelo autor, por exemplo, em um comercial de TV, quando afirma-se que um produto é o melhor do mercado, automaticamente se diz que todos os outros não são tão bons. A totalidade de um texto, a sua unidade semântica e o seu contexto é que impedem que essa voz duplicada se sobreponha à voz do autor. Por exemplo, quando, nesta tese, a pesquisadora afirma que, nas aulas de português, a literatura clássica é essencial ao desenvolvimento do pensamento complexo, uma voz paralela diz, discordante do que ela pensa, e, no momento da escrita, de forma imperceptível á autora, que aquele que não lê os clássicos não desenvolve o pensamento complexo. *O Duplo* de Dostoiévski é a imagem que melhor representa essa voz que entendo como autônoma e paralela à voz autoral, porém, os duplos se veem, o que não ocorre nessa dupla voz que é discordante ou diferente do que pensa o autor e que remete a quando Dostoiévski escreve que seus amigos, Herzen e Belínski, têm vidas que não condizem com o que postulam. Associo essa discordância com o que ensino e digo na sala de aula e o como eu e meus alunos vivemos além dela. É uma característica dialógica da vida. Como professora de balé, costumo dizer aos estudantes que dançar não é só fazer aula, ensaiar e ir ao palco; é um estilo de vida. O bailarino é bailarino no e fora dos palcos e da academia. Esse discurso aprendi com a minha primeira professora de balé, hoje falecida: Inês G. É uma questão de

estilo, de estética de se colocar no mundo. No ensino, há distanciamento dos conteúdos em relação à vivência, o que os torna dissociados da experiência. Quando um tipo de ensinamento não pode ser associado ao prático da vida, pode ser associado a experiências prazerosas.

Na escola onde trabalho, há um terceiro elemento pedagógico a se somar com as disciplinas curriculares da base comum (aulas da manhã) e, principalmente, com as aulas da tarde, o que a diferencia das demais escolas da cidade: a área agropecuária. Então, é comum, na minha sala de aula, haver ao redor ora frutas, legumes, peixe e mudas de pé de café, ora terra pelo chão, ora animais peçonhentos ou lagartos e pererecas, ora pássaros, ora cenários de teatro, *datashow*, televisão, além dos elementos comuns a uma sala de aula ambiente de Língua Portuguesa. E a classe e as aulas se estendem à área externa em um prédio sem andares, o que faz com que a sala de aula se pareça maior do que é. Aí meus pensamentos voam à literatura e aos teóricos de estudo e minha memória os traz ao contexto da experiência profissional. A música, o teatro e a dança, também, são presentes nas práticas sociais da escola, que busca, pelo menos dentro das possibilidades, intensificar as atividades sociais e artísticas, com propostas como: fanfarra e balizas; show de talentos; semana de arte e cultura; entre outras. Há épocas em que sou eu quem coreografa e ensaia as balizas da escola. Também costumo montar teatros, seja para apresentação só para a própria classe; seja para a escola, ou junto do professor de artes.

As literaturas que tiveram mais força reflexiva para mim, e que foram lidas parcial, ou totalmente, durante as aulas na escola, foram: *Eu, Robô* de Isaac Asimov, *A Guerra não de Rosto de Mulher* de Svetlana Alexijevich, *Todos os Contos* de Clarice Lispector, *As Bucólicas* e *As Metamorfoses*, ambas de Públio Ovídio Naso[26], *Esopo: Fábulas Completas*, tradução de Maria Celeste C. Dezzotti, *Contos dos Irmãos Grimm*, *Livro do Desassossego* e *Heterônimos* de Fernando Pessoa, *Os Miseráveis* de Victor Hugo, *As Crônicas de Nárnia* de Lewis, *O Guia Definitivo do Mochileiro das Galáxias* de Douglas Adans, *Cancioneiro da Inconfidência* de Cecília Meireles, *Sonhos de uma Noite de Verão* de Shakespeare, *Fédon* de Platão, *Lisístrata* de Aristófanes (a este utilizei a adaptação de um livro didático), *A Cartomante* de Machado de Assis, *Venha ver o Pôr do Sol* de Lygia Fagundes Telles, *Contos de Edgar Allan Poe*, *Árvore de Natal na Casa de Cristo* de Dostoiévski. A obra de Asimov, de Adans e de Lewis, ao contrário do que eu imaginava, foram as menos apreciadas pelos

26 Com os alunos, a versão lida foi a de Novak e Neri, por eu a ter em mãos antes da versão de Bocage.

estudantes, que não mantiveram a atenção durante as leituras. Há diversas outras obras literárias que tiveram força reflexiva na sala de aula e que não foram trabalhadas com os alunos, mas as de Dostoiévski foram as que mais dialogaram com a minha prática docente.

Quando leio os teóricos de base deste estudo e outras leituras que não são voltadas a ele, mas que o podem influenciar e tecer, as palavras *ideal* e *beleza,* comuns na literatura e na filosofia, levam-se a olhar para a realidade e buscar entender o quanto de relativo, negativo e positivo essas palavras carregam e como delas se concretizam ações. A estética depende de ângulos e de como olhar por eles e, como diz Bakhtin, é preciso distanciamento do telespectador, no meu caso, de professora, para que a estética se faça. Por exemplo, como dialogado com os estudantes, a *beleza* dos alimentos nas prateleiras dos supermercados atrai, mas esconde o agrotóxico por trás; a beleza dos jardins pode tornar o dia mais leve e até gerar alegria, mas há quem detesta plantas ou nem observa as flores. As palavras *beleza* e *ideal,* conforme utilizadas como conceitos e valores coletivos, direcionam as ações das pessoas: há um ideal de beleza física; há um ideal de aprendizagem; há um ideal de comportamento socialmente; há beleza em ser educado; há beleza em seguir as regras; há beleza nos poemas; há beleza nos gestos delicados, há beleza na ética… Enfim, os pontos são o contexto e o pretexto. A palavra direciona e não atentamos muito nisso. Há beleza no olhar do professor aos textos dos estudantes? Há música?

Em *Velhos Conhecidos*, Dostoiévski apresenta concepções das palavras *beleza* e *ideal*: *certo povo ideal, ideal da beleza humana*. Carregam um sentido histórico e cultural, cujas palavras me fizeram refletir sobre a literatura, as paisagens da escola, a sala de aula e os significados e sentidos de *beleza* construídos por mim e por meus alunos, já que *beleza* é um termo que se relaciona com *prazer*, e este leva à disposição ou não de aprender e à escolha das práticas didáticas: lembro de um estudante comentar que as abóboras que sua turma de nono ano e a outra plantaram estavam bonitas para a colheita. Na frase, ele associou a *beleza* ao estar no ponto para a alimentação, ao *prazer* de comê-las. Para as aulas de escrita dos gêneros propaganda e *slogan*, os estudantes preparam a terra, plantaram as abóboras, cuidaram dos pés, colheram e fariam os doces sob a minha orientação e da cozinheira da agroindústria da escola, se, na época, a direção da escola não tivesse proibido, por questões políticas da gestão. Então a cozinheira da agroindústria fez o doce e ofereceu aos dois nonos anos que cultivaram as abóboras, porém, a intenção de passarem nas classes e divulgarem suas propagandas e *slogan* acabou não se concretizando. Parte das abóboras, as duas turmas levaram para casa.

Na minha escola, e enfatizo o pronome possessivo de primeira pessoa, porque tenho a sensação de pertencimento, sinto-a como meu mundo, como a minha segunda casa, e essas palavras se instalam em um contexto em que *beleza* e *belo* adquirem diferentes sentidos ao se associarem à natureza, aos animais, ao estilo de vestimenta e comportamento da periferia e do campo e às lutas pela educação. Não são belas as vozes teóricas dialogantes nesse contexto, ao criarem novos sentidos e uma estética singular? Interessante que essa escola fica bem no meio, entre as duas cidades onde vivo hoje.

Assim, a partir da leitura do escritor russo em diálogo com a minha realidade, é possível sentir o peso da cultura (Chartier, 2011) na estética do contexto atual, quando penso na sala de aula, suas palavras são alocadas no contexto da prática docente e me trazem reflexões sobre o que espero como *ideal* e *belo*, porque, queria ou não, é isso que espero dos meus alunos, quando traço os objetivos da disciplina: um português correto conforme as normas e o nível escolar; textos bonitos e bem escritos; leitura fluente, boa elocução etc. Acabo por *enformar*, ou seja, *dar acabamento* ao meu desejo em expectativa, não que isso seja negativo, visto que não há ensino sem um propósito, sem uma ideia formalizada, porém é necessário cuidado para que o *ideal* e a *beleza* não sejam fixos, seletivos, preconceituosos e impositivos; que não impeçam a expressividade do estudante; que não sejam um objetivo pontual só visualizado do ângulo docente, denso, sem movimento e sem espaço para se deformar e adquirir *novas formas* (Ovídio, 2000, I, v. 83 – 88) por si próprio; e que não sejam concordantes, necessariamente, com a imagem de *ideal* e *beleza* que os objetivos disciplinares e docentes desenharam: aí é tênue o limite entre equívoco de escrita, estilo e escrita correta, segundo às normas.

A mútua alimentação entre os sentidos relativos e tradicionais de *belo/beleza (*e *lindo)* e *realidade*, *gosto* e *estilo* passa pela forma como a "tela" da sala de aula se desenha e cria efeitos. Além de se desenhar, fica passível de ser lida e interpretada de corpo inteiro, pelos sujeitos que a compõem e pintam. Exemplos desses sentidos em atividades a distância (2021) e presenciais (2022), em respostas a uma carta nomeada por uma das professoras da escola para a atividade (algumas atividades eram combinadas coletivamente) de português enviada em uma apostila das disciplinas (as apostilas, que continham atividades de todas as disciplinas e projetos, eram retiradas na escola, quinzenalmente, pelos responsáveis pelos estudantes), em que pergunta sobre como o estudante se sente e o que tem feito no ano da pandemia: *"Espero que as aulas presencias voltem logo com a pandemia várias pessoas mudaram o gosto delas*

(musical, estilo, etc), como eu. [Parágrafo] *Antes (lá pra 2019) eu gostava de coisas que hoje em dia não gosto mais."* (Cris, 6.ºA, 03/05, 2021, grifos nossos); uma resposta a um questionário de uma atividade quinzenal a distância: *"Eu quero ter um carro bacana ter um ótimo emprego, ter duas motos e ter uma bela casa."* (Jair, 8.ºA, 08 - 19/03, 2021, grifos nossos); um trecho de redação sobre os gostos pessoais: *"Muitos de nós não reparamos à natureza linda que está a nossa volta, as plantas são à base da nossa medicina e são tão desprezadas, muitas plantas ou flores."* (Lis, 9.ºA, 19/04, 2022, grifo nosso).

As palavras sublinhadas, acima, na escrita dos estudantes, expressam elementos estéticos de sua realidade cultural e econômica, sendo que, nas frases da Cris, o verbo *gostar* carrega o contexto do universo adolescente de identificação com estilos e jargões que estão ao seu redor, com aquilo que lhe é *belo*; na frase do Jair, o verbo *gostar* e o adjetivo *bela* trazem a marca do seu *status* social, ao, respectivamente, complementarem e qualificarem palavras relacionadas ao bens materiais que deseja ter, visto que não os tem. Assim, a Cris foca seu universo pessoal e cultural, enquanto o Jair foca questões de status social.

As vozes literárias e dos teóricos deste estudo são, para mim, *beleza* e direcionamento reflexivo que sustentam as minhas observações, análises e o meu discurso, porque carregam a gênese de ideias e conflitos diversos. Sempre cada voz ecoa a sua música. O advérbio *sempre* tem a força de carregar o *grande tempo* (Bakhtin, 2011) na etimologia.

As vozes de velhos e novos autores da literatura, da educação, da linguagem e da psicologia, como Authier-Revuz, Bakhtin, Barthes, Buffon, Chartier, Chomsky, Dostoiévski, Saussure, Freud, Jung, Vigotski, Foucault e, com atenção mais recente, Davis, Everett, Nicolelis, Winnicott e Wolf, entre outros, têm, por todo este trabalho, suas ideias tecidas por longas ou breves pinceladas, e contrastadas em um "quadro cubista" colorido, plural, como no estilo polifônico de Dostoiévski (Bakhtin, 2015a), que dá forma a um todo possibilitador de potências reflexivas dialogantes, como é a vida. As ideias podem não se misturar ou ser incompatíveis, mas se refletem e dialogam, não necessariamente com sintonia, mas como paradoxos e tensões na unidade coerente da pesquisa e têm a sua própria consciência e voz na totalidade do estudo. Esta pesquisa não é fruto de certezas, tampouco fruto de um única motivação: é fruto de vivência, observações, conflitos filosóficos, pessoais, profissionais e teóricos, o que se concretiza na linguagem de tensão e não de uma única e "tranquila" base teórica pré-determinada por compatibilidade ideológica a direcionar a busca por uma interpretação e um resultado. Pretende-se visibilidade aos conflitos teóricos que envolvem a

pesquisa e a definição de um ponto de vista, delineado em Bakhtin. Como em Dostoiévski, há mais de uma consciência que fala (Bakhtin, 2015a).

Dostoiévski fecha o *Velhos Conhecidos* com destaque a sentidos da palavra *infelizes* (2016a, p. 34), referente aos criminosos. Aos meus alunos, segundo o seu conhecimento cotidiano, *infelizes* é sinônimo de tristeza. Tipos de pensamentos sobre semântica, como esses, criam conhecimentos, quando colocados na sala de aula e discutidos com os estudantes.

E fecho, agora, com a palavra *feliz,* no sentido da *beleza* da composição se tecer de várias vozes, a partir da experiência de sala de aula e da literatura.

2.1 Diálogos, sintonias e conflitos: partitura de filosofias da linguagem

Teço esta subseção, minimamente, com as principais vozes que embasam os estudos da linguagem, e, a partir das minhas palavras de entendimento, com algumas ideias que se combinam, se harmonizam, ou que se contrastam, destoam e refutam as concepções deste estudo, como propõe Popper (2010, p. 117-128), porém que, no todo, criam uma estética dialógica essencial, já que só há dialogia quando há contradições, divergências, antagonismos, similaridades e sintonia, como é a realidade da vida. Essas vozes soam como *música* e dançam com o meu dia a dia, em uma *partitura* com cadências variadas. *Partitura*, palavra que parte: “Disposição gráfica das diversas partes que formam uma peça musical, particularmente sinfônica"[27].

Estudo a *estética* que envolve unidades de sentido da conexão de partes de vivências, que envolve o movimento, o “lugar” de transição mútua entre o ensinar e o aprender, portanto tem seu objeto não acabado, em processo, e, por isso, a necessidade de narrar tanto as afinidades ideológicas e conceituais, como as contrárias ou diferentes, as quais permeiam as minhas observações e reflexões na sala de aula, constantemente.

Os literatos e teóricos de base escolhidos são presentes em minhas leituras e reflexões. Nesse tecido dialógico que versa, brevemente, sobre parte da história cultural (Chartier (org.), 2011) da filosofia, dos estudos da linguagem e da educação, também se fundamenta esta escrita, *“lugar”* reativo do qual essa dialogia se torna individualizada (Bakhtin, 2010, 2011). Em e de que *lugar* significar a realidade da sala de aula, se muitos paradoxos e conflitos

27 PARTITURA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: https://www.dicio.com.br/partitura/. Acesso em: 28 dez. 2023.

assolam as minhas reflexões e análises no âmbito da filosofia da linguagem, principalmente, com relação aos autores aqui referidos e aos movimentos metodológicos que invento.

Palavras desses autores, as quais dialogam, de alguma forma, com Dostoiévski e com as minhas observações reflexões da prática escolar (exemplo: ver Figura 4), foram marcantes e delineadoras desta e nesta pesquisa, estando presentes em um ou mais capítulos, dentre elas: *relativismo, empatia, objetividade, subjetividade, história, leitura, literatura, clássicos, idealismo, enunciado, discurso, arte, estilo, universalidade, intencionalidade, vazio, responsabilidade, dialogia, polifonia, ritmo, tempo, individualidade, autoria, consciência, automatismo, estrutura, inatismo, sociologia, palavra, narração, expressividade, fragmentação, lógica, forma, estética, ambiente, meio, realidade e imaginação.* No entanto, expressões de ex-alunos, como: *"tem que ser assim", "mas é para deixar assim", "mas eu quero assim", "não quero que mude"* (Lazo, 2018), foram a base linguística fundamental de idealização e desenvolvimento da presente pesquisa, ao dialogarem, em minhas reflexões, com as palavras, descritas acima, de autores da linguagem e da psicologia.

Início essa "música" conceitual por Chomsky, por ter sido presente em minha formação acadêmica em Letras e, consequentemente, por Everett, crítico dele, cujas ideias conheci recentemente. E, ao falar de Chomsky, vêm-me à lembrança os corredores do Departamento de Letras da Unesp de Araraquara. Sensíveis e ótimas recordações se redesenham na mente e no coração.

Reflito sobre as ideias de Everett, sociolinguista, cujos estudos são vinculados à Linguística Antropológica, traz uma visão oposta à do linguista Chomsky (2002) que desconsidera a língua como comunicação, ao entender a origem e a evolução da linguagem como produtos socioculturais, e não como elementos inatos, com atributos universais. Porém, por mais que Everett haja encontrado na língua *pirahã* exceções aos modelos estruturais linguísticos universalistas propostos por Chomsky, de qualquer forma, tais modelos, se não aplicáveis à totalidade das línguas conhecidas e catalogadas, pelo menos, são presentes, praticamente, em todas.

Daí o conflito em considerar uma vertente ou outra, no sentido de como olhar e focar as aulas de português: com foco mais na estrutura ou no sentido? Opto por equilibrar a abordagem na sala de aula, ou ampliar uma ou outra opção, conforme as necessidades imediatas da classe em relação aos objetivos do ensino de português, porém, sem rigidez.

Quando olho à escrita dos meus alunos e penso nas fórmulas, entendo que olhamos para as formas cheias e que não atentamos aos espaços entre elas (Castañeda, p. 111):

> Apontou a um arbusto grande e me disse para fixar a minha atenção, não nas folhas, mas nas sombras das folhas. Disse que correr no escuro, em vez de nascer do medo, podia ser a reação muito natural de um corpo jubiloso que sabia "não fazer". Repetiu uma e outra vez, sussurrando em meu ouvido direito que "não fazer o que eu sabia fazer" era a chave do poder. No caso de olhar uma árvore, o que eu sabia fazer era focar mediatamente a folhagem. Nunca me preocuparam as sombras das folhas nem os espaços entre as folhas. (Castañeda, p. 111, tradução nossa).[28]

Tais vazios, para Bakhtin, são como mudez (Brait (Org.), 2020). As formas cheias só são cheias por conta do contraste com os espaços vazios. Então penso, ao ler Chomsky, que a sua teoria dá conta das formas cheias e de seus arranjos, mas não dá conta dos espaços “vazios” (vazio como oposição ao que se conhece por forma) que permitem que as formas se movimentem e que adquiram posições que fujam ao padrão. A isso se somam a fala e os elementos extralinguísticos. Everett permite que se dê conta de espaços “vazios” ou silenciosos. Pelos vazios pode ocorrer a exceção, que é movimento. Quando o tom das regras gramaticais são mais tênues do que a força expressiva e espontânea do pensamento, a expressividade se sobrepõe às normas linguísticas, com explosões de palavras e sintagmas, de forma mais próxima à fala, e, não mais, como coordenação e subordinação em nível estrutural narrativo (temporal) da língua. “No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da interpretação. (Bakhtin, 2017, p. 18). A coerência de sentido se dá, com mais força, em nível mental e contextual do que na concretização da língua, o que pode ocorrer pelo não domínio da língua escrita, ou pelo distanciamento dela do seu existir, por questões ambientais ou biológicas e, penso também que por questões metodológicas de ensino. É uma questão estética de como a realidade é sentida, de como afeta e é afetada na construção da linguagem, pelo sujeito e seu meio. Nesse sentido, observo sucessos de aprendizado da escrita na prática de associação de aprendizagens gramaticais e de leitura com a escrita, mas uma escrita que apresenta objetivos sociais práticos, por exemplo: escrita de textos para um encontro cultural.

28Señaló un arbusto grande y me dijo que fijara mi atención, no en las hojas, sino en las sombras de las hojas. Dijo que el correr en la oscuridad, en vez de nacer del miedo, podía ser la reacción muy natural de un cuerpo jubiloso que sabía cómo "no hacer". Repitió una y otra vez, susurrando en mi oído derecho, que "no hacer lo que yo sabía hacer" era la clave del poder. En el caso de mirar un árbol, lo que yo sabía hacer era enfocar inmediatamente el follaje. Nunca me preocupaban las sombras de las hojas ni los espacios entre las hojas (Castaneda, p. 111).

A importância de definir uma posição com relação a essas ideias é, justamente, no olhar ao modo como os estudantes constroem as frases, no preparo das propostas didáticas e na minha abordagem pedagógica diante delas. Quando se considera erro ou estilo? Quando se pensa em inatismo e fórmulas universais, entende-se que o que foge à regra está fora do "normal" ou "errado", ao ferir as leis universais da linguagem escrita; quando se pensa, radicalmente, em linguagem como instrumento construído pela interação social e influência do meio, entende-se que há diferenças de acordo com o ambiente, o que tira qualquer responsabilidade do sujeito linguístico, pois que ele se torna um mero produto do meio. E como se compreenderia o estilo nessas ideias opostas? Mas quando se busca unir essas vertentes conceituais em pontos possíveis, mantém-se a ideia de carga genética, de responsabilidade e também de interação e influência do ambiente. E, ao olhar aos textos e ao comportamento de estudantes que não desenvolveram a habilidade da escrita padrão no nono ano, as minhas reflexões, também, trazem o pesquisador Nicolelis (2017) ao meu dia a dia.

Nicolelis (2017) une essas possibilidades ideológicas contraditórias, ao mostrar a função cerebral *não só* como desenvolvida no social, mas, também, no biológico e em rede, não de forma individualizada: propôs à neurociência uma nova abordagem para o funcionamento do cérebro (como uma rede plural de neurônios), ao desviar o tradicional foco de estudos dos neurônios isolados para a pluralidade neural ou, em suas palavras, *populações de neurônios*, como também apresenta a ideia de que o cérebro não depende *exclusivamente* de estímulos e situações externas para atuar, pois possui o seu *ponto de vista próprio:*

> Até pouco tempo atrás, a maioria das teorias neurofisiológicas ignorou consistentemente o fato de que cérebros complexos como o nosso não se acomodam e se resignam a ficar à deriva, esperando a ocorrência de novos eventos relevantes. Muito pelo contrário. O sistema nervoso está sempre tomando a iniciativa e buscando informações tanto sobre o corpo que habita como sobre o mundo que o circunda, compondo de maneira cuidadosa a máscara de realidade, opiniões, amores e, é preciso lembrar, preconceitos e injustiças, [...] Essa procura incessante e quase obsessiva por informações e conhecimento mantém o que gosto de chamar de ponto de vista próprio do cérebro.' De acordo com minha teoria, esse ponto de vista é formado pela combinação da história evolutiva e individual da vida do cérebro, seu estado dinâmico global a cada momento no tempo e as representações internas que ele mantém do corpo e do mundo. Todos esses componentes, que em conjunto esculpem nossa mais íntima existência mental, amalgamam-se numa interpretação detalhada e preciosa da realidade que conhecemos como a história única de vida de cada um de nós. (Nicolelis, 2017, p. 652 -662).

Pela afirmativa de Nicolelis, nem tudo no ser humano é de influência social e nem tudo é de influência biológica, mas que ambas se influenciam; que as percepções do ambiente

e da vida social interferem no cérebro, porém são moduladas por algo inato e biológico, o cérebro, sendo que há algo já inato e algo de social no desenvolvimento do pensamento, a conversar com Bakhtin, nos conceitos de responsabilidade e posição axiológica:

> O ponto de vista próprio do cérebro influencia decisivamente a maneira como percebemos tanto o mundo exterior como a imagem de nosso corpo e nosso senso de existir. Dessa forma, a visão cartesiana de que o cérebro humano interpreta ou decodifica passivamente sinais gerados no mundo exterior, sem nenhuma opinião prévia, prejulgamento ou expectativa vinculada a esse processo, não pode mais resistir à evidência experimental acumulada nas últimas duas décadas. [...] a neurociência do século XXI terá de se libertar de seus dogmas atuais e abraçar, sem hesitação, a noção de um cérebro ativo e participante. [...] é impossível que a consequência de um evento sensorial deixe de ser influenciada pela atividade existente no cérebro naquele momento. (Nicolelis, 2017, p. 652– 662).

A constituição do sujeito deixa de ser de dentro para fora, como na psicologia tradicional, e deixa de ser de fora para dentro, como nas vertentes sociológicas, a encontrar em Bakhtin a sua equivalência nos conceitos de responsabilidade e posição axiológica.

Se eu tomar por base Chomsky, entendo que tais estruturas, ao serem consideradas nas redações de alunos do sexto ao nono anos do ensino fundamental, devem estar, segundo os objetivos da disciplina de português, minimamente concretizadas conforme a estrutura universal de linguagem, que é básica a todas as línguas, como ao português, ou à maioria delas, mas se considerar Everett, cuja evolução e constituição linguística se dá socialmente, e que conversa com Nicolelis, também, ao entender que não há um ponto fixo no cérebro para o desenvolvimento da linguagem. Essa observação, e constatação, no caso das pesquisas de Nicolelis, fizeram-se compreender que trabalhar o ensino da língua materna poderia ser mais efetivo, segundo o padrão, se fosse tecido com práticas que envolvessem não apenas a leitura e a escrita, mas que envolvessem o estímulo de outras partes do corpo, como a música, a dança, o desenho, o teatro, a compreensão temporal, a prática associativa e a dedutiva. Eu já havia começado a trabalhar mais esses elementos há alguns anos, e constatei melhoras no desempenho da língua padrão. Com a leitura de Philip Davis (Davis, 2006, 2013) e de Nicolelis (2017), senti-me mais segura para continuar e intensificar essas práticas.

E quando a escrita foge à essas estruturas? Ao identificar *equívocos* na correção da escrita dos estudantes, as fórmulas estruturais mínimas são levadas em conta, ao se considerar a linguagem coloquial ou a norma culta da língua nacional ensinada na escola. Mas o que até aqui se pode considerar *erro* nas redações, por fugirem às fórmulas estruturais linguísticas

reveladas por Chomsky (2002) e à norma padrão, ao reportar-me a Bakhtin (2011) e Everett (2019), entendo como possibilidade de desvio estético e não necessariamente de erro, ao realocar a palavra *erro* no sentido de expressividade linguística espontânea, representativa da oralidade e de aspectos sociais, culturais e regionais. E a escrita dos estudantes não pode ter um aspecto representativo/expressivo, além de interpretativo e construtivo, do ambiente entrecortado de tarefas múltiplas e de suas vidas? Então um erro de estrutura na escrita padrão pode nem sempre configurar, exatamente, *equívoco*, mas desvio da norma culta por impulsos representativos e rítmicos ou intenções emocionais, como na brincadeira infantil “terra/mar”, em que o embalo rítmico gerado pela pronúncia intercalada dessas palavras gera a quebra inesperada da expectativa, da atenção, e leva ao erro.

Entendo que, nas fórmulas de Chomsky, se encaixa a língua enquanto expressividade de força narrativa, racional, coesa, sendo que a língua, em esquizofrênicos, pode se expressar mais em níveis de dramaticidade, de espontaneidade, no sentido bakhtiniano do termo (Bakhtin, 2013), com intensidade expressiva e simbólica, talvez mais infantil e primitiva, que é interpretada não linearmente, o que tornaria a forma de escrita esquizofrênica não incorreta segundo às regras gramaticais, mas uma língua própria, um dialeto.

Então, que a escrita do adolescente, também, pode apresentar especificidades semelhantes a um dialeto, quando apresenta uma formação diferente da padrão, após a aprendizagem da língua oficial, o que envolve as questões sociais, cognitivas e culturais. Não quero dizer que não devam ser apresentados ao adolescente os seus equívocos e desvios estilísticos; digo apenas que deve ser travado com ele um diálogo sobre o motivo de escrever da tal maneira, para buscar entender se houve intenções estilísticas ou espontâneas, se foi, realmente, um uso incorreto da gramática, e deve ser apresentado a ele outras formas de expressar o que deseja, sem fugir à norma culta. Não desconsidero, aqui, as dificuldades de dar atenção individualizada aos alunos pelo professor, diante das demandas da sala de aula. Então há possibilidades da correção coletiva de textos para o estudo dos sentidos propostos nas redações. Essa é uma dificuldade que enfrento.

Volóchinov (2019, p. 63) nega que as tentativas de teóricos russos de dialogar com o subjetivismo freudiano com o materialismo histórico tenham sido felizes, já que afirma que se baseiam em um equívoco: na visão pouco ampla e não tão neutra na base do freudismo, pois seu ângulo de visão parte de um “lugar” ideológica, linguística e culturalmente burguês, sobre “[...] alguns fatos irrefutáveis do ponto de vista científico e algumas observações empíricas”

(Volóchinov, 2019, p. 64). Discordo do teórico russo nesse sentido, já que todos nós falamos de um ângulo, de um *"lugar"* ideológico, argumento que, portanto, não pode tornar o falar sem efeito válido, até porque tal argumento de Volóchinov vai contra a sua própria teoria da palavra inserida no ato concreto, histórico, ideológico e culturalmente marcado. Se o burguês não pode falar com propriedade por estar inserido em uma cultura burguesa, o não-burguês, também, não o pode, porque está inserido em sua cultura. O colocar-se no mundo do outro, no lugar do outro, é que permite a transformação, o movimento, o que requer um certo grau de subjetivismo. Entendo o seu ponto de vista no sentido de que as linhas subjetivistas isolam da realidade material a constituição da subjetividade, ao afirmarem ou entenderem-na como algo inerente ao nascimento ou como surgida do sujeito em direção ao mudo exterior e social, por mais que o coloque como elemento que se desenvolva socialmente, diferente do teórico russo que o coloca como inerente ao social, de fora para dentro. Concordo com o teórico russo, mas dele discordo no sentido de que considero subjetividade e materialidade como elementos necessariamente existentes como atributo da espécie humana, ao que somo o aspecto biológico como possibilitador e, também, mediador e influente das construções subjetivas e materiais, que se inter alimentam e nascem tanto de dentro para fora, como de fora para dentro. Assim, entendo a linguagem não como subjetiva, nem como social, mas como um tecido vivo que se constitui do constante diálogo de três fios: o corpo, o pensamento e a matéria externa ao sujeito.

Voltando à Volóchinov, discordo dele, no que diz respeito à contradição de criticar a não neutralidade ideológica do freudismo, sem considerar que Freud teorizou a partir do seu mundo de vivência, como ele. Freud poderia ter ampliado o seu ângulo de visão (senão cairíamos em um determinismo inflexível da ideologia), porém isso dependeria das configurações de sua vida, de suas observações e experiências. Aqui reforço a possibilidade desse diálogo de visões diferentes, porque, como diz Bakhtin, só há individualidade na oposição ao outro; logo, só há a noção de material, de realidade concreta, em oposição ao subjetivo, e vice-versa, mesmo que possa haver a sensação materialista sem a subjetividade. É perceptível que a subjetividade está intrincada ao material, assim como este está àquela. Um exemplo disso é a noção de tempo a partir da criação dos sete dias da semana, que é totalmente subjetiva, mas a sua relação com a vivência faz com que seja parte do mundo concreto. Bakhtin não nega, na verdade, a subjetividade (Dunker, Paulon, Milán-Ramos, 2017, p. 50; Bakhtin, 2011). ele apenas a entende como surgida da realidade ideológica e

social, de fora para dentro, e não como sendo inata ao sujeito. Então, ao falar de concreto, subentende-se a oposição não-concreto, dualidade não com os limites entre si tão definidos.

No texto, essa oposição pode se configurar pela voz do pensamento (subjetividade) e por uma voz que diz o contrário do que está escrito (materialidade). Na sala de aula, essa voz se faz presente, também. Assim, não há como negar completamente a subjetividade como parte do real, e parte ativa, como no exemplo do tempo. As próprias ideias de Volóchinov e Bakhtin apresentam um fundamento subjetivo (Narzetti, 2013) do que, mais à frente, tratarei, e que se verifica, também, nas afirmativas de Augusto Ponzio. Como exemplo da minha fala, em uma aula de 23/11/2022, tem-se: "*Quem estuda desenvolve habilidades intelectuais"*[29] (a voz contrária soa inconscientemente aos ouvintes e a quem pronuncia a frase: *então, quem não estuda não desenvolve habilidades intelectuais*, o que não é real) Pelo viés bakhtiniano, olho para a estética dos textos dos meus alunos e não entendo a subjetividade neles como à parte da realidade; pelo contrário, se dá de fora para dentro, com um quê de dentro para fora, uma "*vida própria do cérebro"*, mas que vai se constituindo na inter-relação com o externo, com a "*história de vida"* de cada um (Nicolelis, 2017, local. 652 - 662).

Para Volóchinov (2019, p. 102), Freud, na psicanálise, apresenta problemas referentes ao método, visto que o psiquiatra propõe um método objetivo, mas apresenta, na realidade, um subjetivo (Volóchinov, 2019, p. 63 - 108). Mas não nega haver em Freud um "[...] núcleo empírico e em certo grau neutro [...]" (Volóchinov, 2019, p. 64), mas o afirma não tão amplo como se apresenta, porque se estenderá ao psicologismo. O subjetivismo e o marxismo se atacam radicalmente, mas ambos contribuem para a totalidade estética dos estudos da linguagem e desta tese. Também não nega a eficácia da psicanálise: "Como explicar […] os sucessos terapêuticos do seu método, os quais certamente não se pode negar?" (Volóchinov, 2019, p. 97). E o teórico (2019, p. 89) conclui, ao analisar o subjetivismo freudiano, que o psíquico existe e que, *para o marxismo, é inaceitável qualquer agnosticismo* (Volóchinov, 2019, p. 89), mas nega a divisão do psíquico em consciência e inconsciência, no caso do freudismo, que toma a primeira como princípio, e nega a identificação do psíquico com a consciência, já que interior e exterior não são estanques.

Volóchinov afirma que a filosofia sincrônica da diacrônica de Saussure, no sentido de que as "formas idênticas a si mesmas que compõem o sistema imóvel da língua [...] eram [...], apenas uma estratificação morta da formação linguística real, que é a verdadeira essência da

29 Frase que anotei no *Diário de Bordo*, ao perceber a voz contrária, após a sua pronúncia.

língua, realizada por meio de um ato individual, criativo e irreproduzível” (Volóchinov, 2017, p. 161). O filósofo russo se esqueceu de que os elementos arqueológicos, mortos, também contam a sua história e se instalam nos novos contextos com outros sentidos, mas com um corpo antigo, atualizado pelo movimento da história cultural (Chartier, 2011). A história, a evolução linguística e o contexto presente estão intrincados e inseparáveis. O material e o conteúdo da palavra, em nível de significado etimológico se repetem, mas não de forma idêntica, pois o sentido em seu contexto, não se repete (Volóchinov, 2017, p. 161).

Refuto as ideias de Saussure e Chomsky quanto ao abstracionismo da linguagem. Ainda, refuta de Chomsky a sua definição de linguagem que descarta a função primeira da comunicação, e a sua definição de gramática como independente do sentido, o qual é inserido sobre ela em segundo plano.

Tomo o conceito de Everett sobre *linguagem:* “A linguagem não é simplesmente uma outra forma de comunicação animal, mas é uma forma avançada de expressão cultural baseada nas habilidades únicas da cognição humana, juntamente com princípios gerais de estrutura para transferência de informação." (Everett, 2019, p. 385).

Esta tese se desenvolve da mistura desses embates ideológicos, sem a intenção de “resolvê-los”, mas de os experimentar e dialogar como consciências autônomas dostoievskianas, cada uma do seu *“lugar”, com autonomia de voz*.

Figura 9 - Momentos de leitura, diálogo e escrita de poesia no campo e no plantio de pomar

Fonte: acervo da pesquisadora.

3 "O MEIO": DIÁLOGOS TEÓRICOS E MÉTODO LITERÁRIO

> A luz não leva para o fimamento os perfumes terrestres, sem saber o que faz; a noite distribuiu a essência das estrelas às flores adormecidas. Todos os pássaros que voam têm preso nos pés o fio do infinito. A germinação se compõe de eclosão de um meteoro e da bicada de uma andorinha quebrando o ovo, e põe lado a lado o nascimento de um verme da terra e o advento de Sócrates. (Hugo, 1956, p. 62–63).

Há certas palavras nos meus diários de bordo que me fazem pensar do que eu pensava quando as escrevi, porque as lendo agora, parecem de outra cor e forma. Algumas palavras são: indisciplina, dificuldade, melhorou, agitado, interesse, *erforçado, compreende*… Tais palavras me remetem às palavras *meio* e *reponsabilidade*, ou seja, aos métodos de ensino/aprendizagem e abordagens que utilizo, e à realidade dos meus alunos.

A palavra *meio*, aqui, apresenta triplo sentido: o de método (percurso e procedimentos), o de metade (como complexidade e paradoxo) e o de ambiente (o social, estético e físico), pois os três estão relacionados no desenvolvimento desta uma pesquisa. Meio pode se parecer com indefinição, neutralidade e irresponsabilidade. Mas, não é: é "lugar". Essa palavra remete a outras: realidade, ficção, *hábito, ritmo, automatismo, vivência e pertencimento*. É, também, um lugar entre *O brincar e a realidade* (Winnicott, 2019), o "lugar" da cultura; entre a razão e a poesia; entre o pensar e o sentir; entre a música e o silêncio; entre a atenção e a desatenção; entre a realidade e a ficção.

> Segundo Winnicott, no início, o bebê não existe como uma unidade díspar do ambiente, enquanto um ego que poderia, então, propriamente, relacionar-se com objetos: "Neste estágio, a unidade é o conjunto ambiente-indivíduo (ou um nome mais adequado que se lhe possa dar), unidade da qual o novo indivíduo é apenas uma parte" (Winnicott, 1988/1990, p. 153 -154_in Fulgencio, 2011, p. 395).

O *meio* pelo qual a pesquisa se delineia parte das vozes teóricas, das vozes do ambiente de vida e de experiência e da responsabilidade de parafraseá-las. De forma semelhante, o sentido de *meio* como contexto não deve ser o de assujeitamento, pois há um *limite* (Dostoiévski, 2016a, p. 51): a individualidade. O meio envolve, também, o contexto histórico nacional e mundial, como o atual, em que esta tese é elaborada: conflitos armados, por exemplo, no Haiti e da Rússia contra a Ucrânia; Crise do Gás; o *Brexit;* pandemia, negacionismo, disseminação intensa de fake news; descredibilidade nos meios de comunicação oficiais, como jornais *on-line* e televisivos; descredibilidade na ciência e no

sistema de voto; conflitos políticos e antidemocráticos; cortes de verba do Ministério da Ciência e Tecnologia e da Educação; desmonte do MEC, dos Institutos Federais e Universidades Públicas; greve de caminhoneiros; desmatamentos; não aceitação da opinião alheia; em suma, descrença no sistema social e político até então vigente; avanços na área de exploração espacial, por exemplo, em Marte e criação e desenvolvimento do *Metaverso* e *Chat GPT*.

Assim, prossegue-se com a ressonância e dissonâncias das vozes que se fizeram importantes nas reflexões, para o direcionamento desta tese, além das vozes dos estudantes, dos animais e da natureza, nas práticas de campo. Todo o ambiente fala, conversa e ensina, mas é preciso ouvir com atenção e dialogar com as diversas vozes, para que a voz do sujeito constitua a sua individualidade.

Com relação à escrita, o uso de constantes paráfrases diretas pode denunciar um sentido de abafamento da própria voz autoral de estudante, professor, pesquisador e autor, por "preguiça" de interpretar o texto lido, por insegurança na sua compreensão, ou por não querer assumir, realmente, a responsabilidade do discurso, mesmo que retomar as palavras de outro, também, exija responsabilidade. A palavra *responsável* pode gerar *culpa*. O olhar da academia à pesquisa pode levar o pesquisador à autoria segura ou à insegurança da sua voz, ao abafamento da própria *palavra*.

O *meio* envolve o uso de *palavras*. E *palavras* não têm *poder*, são *pode*r: um poder que pode ser construtivo, criativo e libertário, ou que pode assumir um sentido *de poder absoluto* (Dostoiévski, 2016a, p. 35) castrador e julgador, como observa-se na docência e na gestão escolar exemplos de um ou outro, ou uma mistura de ambos, do que não me excluo.

Entende-se como *própria palavra* a apropriação e o uso que se faz das *palavras* dadas pela posição axiológica do sujeito no período histórico, cultural e social de sua vida. A *palavra* enquanto apropriação cultural e, na maturidade, também, como apropriação responsável ou alienada. Ela é capaz, pela *função indicativa* (Vigotski, 2007, p. 27), desde a infância, de abrir e criar possibilidades de sentido, a desenvolver atenção e, consequentemente, a memória, assim como ampliar e direcionar a percepção e as ideias a partir de uma estética sensorial e mental. Na alienação, o indivíduo se assujeita, rende-se ao determinismo, como se não houvesse responsabilidade nas escolhas, por mais que o meio tenha força sobre elas:

> […] o homem dependente de cada erro cometido pela organização social, a teoria do meio o leva a uma despersonalização completa, a um desprendimento completo de qualquer dever moral individual, de qualquer independência, leva-o à mais abjeta das escravidões que se pode imaginar. (Dostoiévski , 2016a, p. 39).

Por mais que haja dificuldades e que, por vezes, a formação do professor é mais formatação do que formação, se render ao determinismo, aos hábitos, ao que está posto, é uma forma de estagnação, a não ser que o trabalho docente, nesses parâmetros, esteja cem por cento efetivo. Não se deixar arrastar pelo que está posto no trabalho em sala de aula, pelos hábitos e apenas pela visibilidade do que está às claras. Esse aprendizado tirei da obra que li, há anos, de Carlos Castañeda: *Viagem a Ixtlán*. Nela, aprendi com o índio Dom Ruan que, para enxergar o que não está em evidência, devemos desfocar das formas cheias, ou seja, das imagens evidentes, e lançar o foco aos espaços entre essas formas, para que seus contornos também se evidenciem e, por momentos, se tornem mais evidentes do que o que já era evidente. Essa aprendizagem reinstalo constantemente na sala de aula, pois sempre me vem à mente e me direciona a observar elementos que me passavam despercebidos. O que está evidente já aparece, mas pode ofuscar o que ainda subjaz, e os hábitos são inimigos dessa nova orientação no olhar, pois se atrelam aos impulsos automáticos, rítmicos, que nos acomodam em um percurso diário, repetitivo e distraído. Abandonar, por momentos, as formas postas, confortáveis, pode nos permitir conhecer o que estava atuante, mas invisível. Por exemplo, colocar-se no lugar do outro é, também, como abandonar, por momentos, a nossa forma e permitir-nos a visibilidade do outro, ao nos colocarmos na forma dele, a permitir mais visibilidade a ela do que a nossa. A troca de foco das formas evidentes para nós às que nos são invisíveis, ou quase, permite observações, reflexões e análises por territórios amplos, visto que o que nos passa despercebido é tão importante quanto o que está evidente.

Por exemplo, em *O Meio*, Dostoiévski foca a palavra ‘*infelizes’* (2016a, p. 41) e a utiliza entre aspas, a reproduzir a voz do povo. Duas vozes… Entre as duas opiniões, há um desses espaços não evidentes que menciona Castañeda e que não é foco do olhar. No dia a dia não é diferente. Olhar para o que não está em evidência levou-me a observar o ritmo da escrita, e a forma como Dostoiévski se serve da *palavra*, em *Diário de um Escritor*, como elemento de reflexão e desenvolvimento de suas ideias, levou-me a atentar mais nas palavras na sala de aula e a buscar uma metodologia que partisse delas.

Para Volóchinov, a *palavra* é a instância mais importante do discurso, pois é por ela que o sujeito o refrata. Para Vigotski, ao reproduzir K. Koffka: pela *palavra*, "[...] a criança é capaz de determinar para si mesma o 'centro de gravidade' do seu campo perceptivo". (Vigotski, 2007, p. 27). R Bakhtin se refere à palavra *alma*, em termos metodológicos, não como um problema da psicologia, mas da estética e da ética (Bakthin, 2011, p. 92), ao que o ambiente é fundamental e ao qual a *palavra* está atrelada; é 'palavra já habitada', "semi-alheia" (Ponzio, 2009, p. 148).

Vigotski (1999, p. 32-58) entende a *palavra* como elemento que desperta na consciência fenômenos psicológicos, sendo composta por uma parte imutável nos variados contextos, o significado, e uma parte variável, o sentido. Para ele, as emoções desempenham imenso papel na criação artística – *por imagem*" (Vigotski, 1999, p. 37, grifo do autor). E diz que elas podem se juntar à emoção lírica, se a arte "está revestida de forma rítmica, por exemplo, de forma em verso ou de uma forma em prosa em que esteja observada a cadência rítmica do discurso." (Vigotski, 1999, p. 37).

A *palavra*, aqui, é o *meio* no tríplice sentido*:* de sujeito meio social e meio responsável e de onde e pelo qual se direciona o estudo, a representar o método utilizado por mim nas aulas de português.

3.1 O Método literário e algumas análises: "Entreatos"[30] autobiográficos

A expressão *método literário* já existe, como visto na revisão bibliográfica, no sentido de método de estudo da literatura e da teoria literária; como seleção de obras a serem trabalhadas em leituras e atividades em sala de aula, e no sentido de conjunto de obras voltadas a um tipo de área ou tema e a uma linha ideológica de estudo.

Mas a concepção de *método literário* que utilizo na escola remonta à época em que eu desenhava (atualmente, não tenho tido tempo e inspiração a essa prática), em que eu realizava leituras de obras literárias e de outros gêneros de um assunto/tema: eu me servia da características da linguagem (geralmente, a hieroglífica) da literatura e da cultura de uma civilização para direcionar o estilo dos desenhos. Exemplos:

30 Referência à obra de Virginia Woolf: *Entre os Atos*.

Figura 10 - Desenho 1, Desenho 2 e Desenho 3

Fonte: elaborada pela autora.

Desenho - 1: *A estrela*. Desenhado em cômodos diversos da minha casa, quando eu morava em São Paulo.

Desenho - 2: *O Mestre.* Foi inspirado no meu ex-professor de Filologia Românica do curso de Letras da Unesp de Araraquara -SP. Eu me sentava ao final da classe e desenhava, enquanto o ouvia falar. Mesmo inspirada nesse professor, o que direcionou o estilo do desenho foram a leitura do *Livro dos Mortos do Antigo Egito* e os livros do arqueólogo Sir. E. A. Wallis Budge, principalmente, o *Egyptian Language: easy lessons in egyptian hieroglyphics* (1966). Eu adorava ler e estudar os livros dele.

Desenho - 3: *Sacerdote*. Inspirado nas literaturas do Antigo Egito. Só está colorido, porque foi feito nas férias, quando eu tinha tempo para ler e desenhar.

Figura 11 - Desenho 4 e Desenho 5

Fonte: elaborado pela autora.

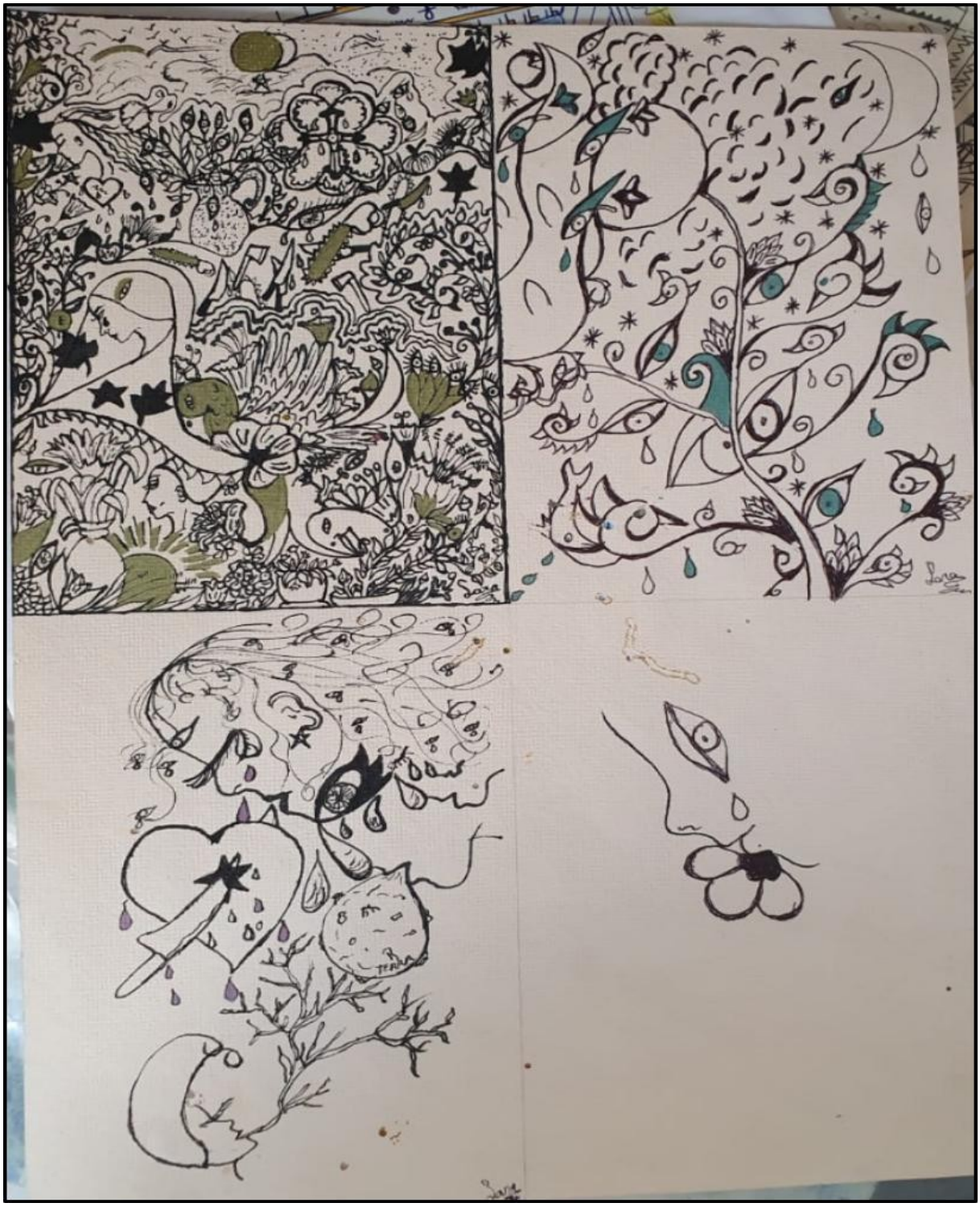
No Desenho - 4, *OM*, o estilo e o tema foram direcionados pelo livro *Bhagavad - Gita como ele é* da sua Divina Graça A. C. Bhaktivedanta Swami Prabhupada (1986) e pela leitura de contos indianos.

No Desenho - 5, *O feminino*, a inspiração e o direcionamento vieram de mitologias do antigo Egito e da *Gramática fundamental de Egípcio Hieroglífico* (2014) de Ronaldo Guilherme Gurgel Pereira.

Ambos, também, são coloridos, por terem sido produzidos nas férias como os Desenhos, 6, 7, 8 e 9 (este dois, inacabados) da Figura 12, a seguir, que formam um conjunto, a direção do estilo partiu de contos e fábulas orientais, principalmente, do Egito Antigo, além do livro *Princesa Sultana,* de Jean Sasson, que é um *forte relato de uma princesa iraniana sobre a opressão masculina às mulheres, e, ainda, Uma criatura dócil*[31] de Dostoiévski. Outro tema que se misturou é a não separação entre natureza e ser humano nas mitologias e lendas, o que também direciona, atualmente, atividades minhas em sala de aula:

31 Dostoiévski, Fiódor. Uma criatura dócil. Tradução e notas de Natália Petroff. 1. ed. São Paulo: Via Leitura, 2017.

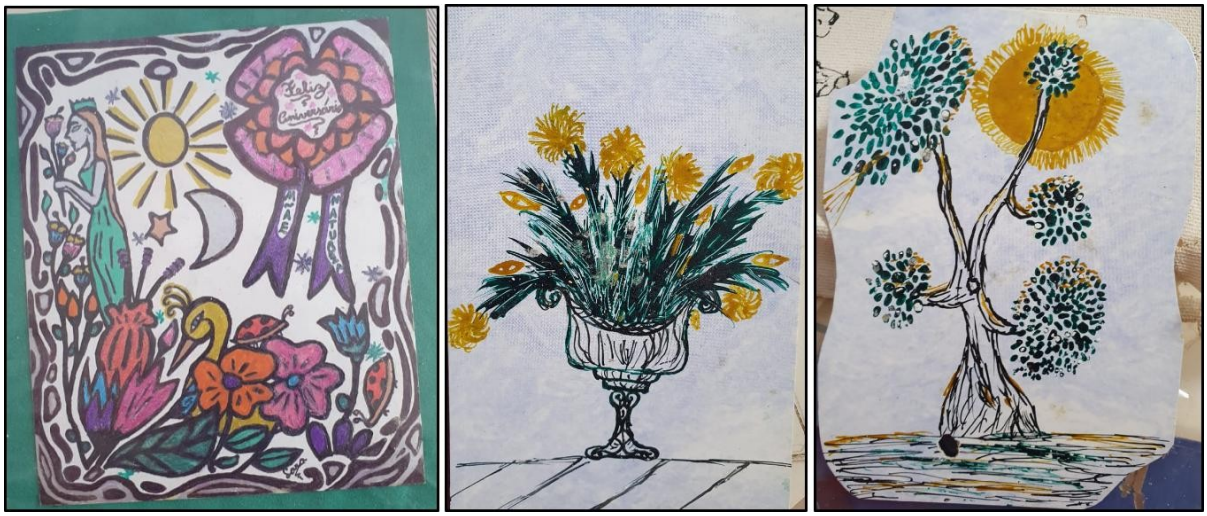
Figura 12 - Desenho 6, Desenho 7, Desenho 8 e Desenho 9



Fonte: elaborada pelo autora.

Os Desenhos 10, 11 e 12 (Figura 13), a seguir, não tiveram a literatura e a cultura oriental de direcionamento estilístico, portanto, são muito diferentes dos exemplos anteriores, como se pode observar pelas imagens a seguir:

Figura 13 - Desenho /10, Desenho 11 e Desenho 12



Fonte: elaborada pela autora.

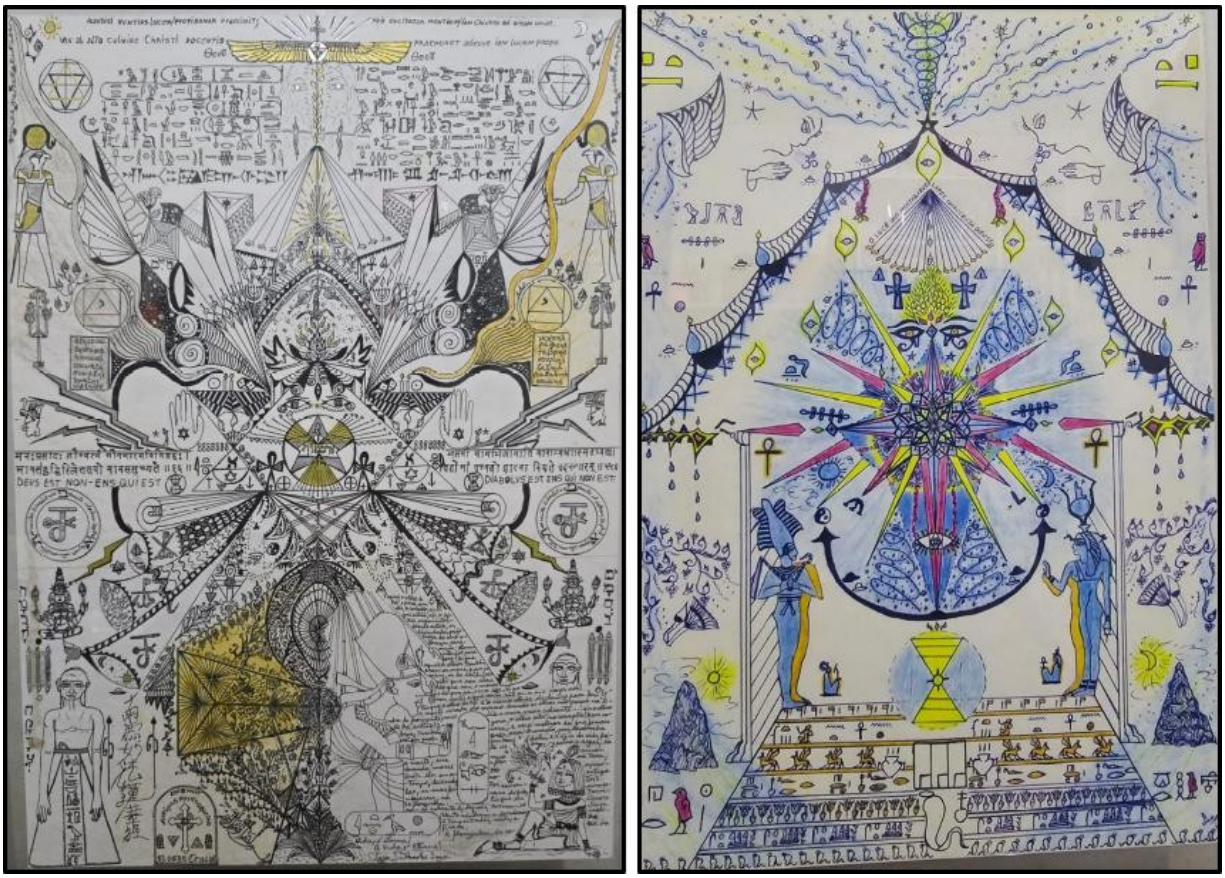
Por conta de ler, desenhar e das reflexões e diálogo interior, principalmente, com as obras de Dostoiévski, alguns anos após abandonar o desenho, repentinamente, passei a enxergar/ouvir os textos dos meus alunos como desenhos e, não apenas isso, mas também, como *música*, ou melhor, desenhos musicais.

Os Desenhos das Figuras 11, 12 e 13 estão amarelados, com perfurações causadas por cupins, fatores que marcam o contexto atual de abandono a que os deixei em uma pasta, por conta da necessidade de usar o tempo para o trabalho de professora, de bailarina e para a pesquisa acadêmica. A utilização da caneta esferográfica (ver, também, Figura 14), nas imagens, diz respeito à necessidade de lidar com a praticidade na execução dos desenhos, visto que, normalmente, é o que está à mão de quem é professor. Eu não tinha muito tempo e nem técnica (não tenho estudos de desenho), para me dedicar a esses trabalhos, portanto eu utilizava instrumentos que eram práticos e comuns na minha vida de estudante e professora: caneta, lápis preto e de cor, canetinhas, *glitter* e régua. Nos trabalhos de dimensões maiores, eu não utilizava cores e nem régua na maioria das vezes, ou, apenas, em detalhes, visto que isso exigia mais tempo e também porque, na natureza, tema frequente em meus desenhos,

nada é perfeitamente reto, sendo que o uso da régua não fazia sentido. Raras vezes utilizei telas de pintura; normalmente, eu utilizava papel cartão, almaço, papel camurça, folha de caderno entre outros papéis comuns no dia a dia. Como se observa, há trabalhos nem concluídos (ver Figura 12 - Desenhos 8 e 9), por conta da demanda diária.

Esse relato deixa claro como o ambiente e o contexto ditaram grande parte dos instrumentos e estilo dos trabalhos e como a literatura passou a ser um instrumento e método de desenhar e, posteriormente, de conduzir as aulas de português.

Figura 14 - Exemplos de outros desenhos direcionados por leituras



Fonte: elaborado pela autora.

Portanto a concepção de *método literário* que utilizo é a de fluxo de consciência, ou *discurso interior* (Bakhtin, 2011, 2015a) que, levado à observação e reflexão na sala de aula, com regularidade, seja de forma particular e silenciosa, ou compartilhada com a classe, modula e dirige o entendimento do contexto pelo professor, novas ideias e formas de olhar

além da sua metodologia e didática. Para exemplificar, ainda relatarei um fato que direcionou a minha metodologia em sala de aula.

À época em que eu realizava, em casa, a primeira leitura de *Diário de um Escritor (1873): meia carta de um sujeito* (Dostoiévski, 2016a), em um dia, na escola em que trabalho, ao me deparar com a situação de um aluno que agredia outro verbalmente, por uma ação dele de que não gostara (apesar de, também, ser um costume dele agredir os colegas da mesma forma), voltaram-me palavras e reflexões da obra do escritor russo, especificamente do trecho em que Dostoiévski discursa sobre Herzen e Belínski, que foram recuperadas pela memória e realocadas no contexto daquele momento na classe, em que um aluno repreendia o outro por fazer algo que ele próprio fazia, mas que seu discurso negava, ou melhor, dizia o contrário. Então palavras do escritor no texto *Velhos Conhecidos*, em que discursa sobre o que se diz e o que se faz, mostraram-se vivas e metamorfoseadas em novos sentidos e significados naquele instante. O discurso e o fazer não se encontram concomitantes na linha temporal, portanto criam uma estética ilusória, confortável no dizer, no convívio social de aparências, mas não concreta, viva na experiência do *presente*, "lugar" esse, em que se dá vida à palavra responsável: "O único lugar onde podemos exercer nossa liberdade de escolha é no presente." (Eger, 2019, p. 197). A partir do entendimento que obtive da situação, por conta da influência reflexiva da leitura, novas possibilidades de ver, pensar e interpretar aquela situação surgiram, o que não teria se dado sem a leitura. Essa modulação do real pelo *discurso interior* (Bakhtin, 2011, 2015a), a partir da literatura, é que possibilita movimentar e modificar o método e a didática e, portanto, configura-se o primeiro momento do que chamo *método literário* que experimento. Diante do capítulo "*O Meio"* de *Diário de um Escritor* (2016a), não pude deixar de observar mais o meu eu humano e de professora e a sua relação com o meio em que vivo e com os métodos que utilizo na sala de aula, e refleti e reflito diversas vezes: até que ponto interfere cada tipo de influência (e quais delas) na aprendizagem dos meus alunos, como: questões biológicas, como saúde, alimentação, estímulos e tendências genéticas; a família, a formação pessoal, a própria existência em dado sistema social e político, o comportamento, a escola?… Quais são os fatores *culpados* (Dostoiévski, 2016a, p. 42) por dificuldades na aprendizagem da língua padrão, da matemática, da história etc.? Essa reflexão levou-me a considerar que é preciso experimentar novas metodologias de ensino, a partir do que é posto por cada turma. Então passei a ensinar mais gramática e também aumentei as práticas artísticas e o envolvimento cotidiano com a literatura.

Observa-se que a relação de lógica e sentido está atrelada às relações e suas percepções no tempo e no espaço, o que me leva a trabalhar na lousa com desenhos de linhas no espaço para representar os movimentos dos tempos verbais.

Utilizo, portanto, métodos variados nas aulas, a depender da turma e da situação, os quais se fragmentam em decorrência de situações inesperadas que surgem. Tenho olhado aos meus hábitos, porque eles me arrastam inconscientemente. São como uma música que soa ininterruptamente, sem que eu atente nela, e que me conduz à repetição de uma base estrutural de ação, diariamente. Por exemplo, observei que tinha o hábito de levar a algum momento das aulas, pelo menos, um trecho de texto literário. Isso não estava precisto no meu *Plano* de aula, porque era espontâneo no dia a dia, diferentemente de leituras que, frequentemente, faço com a classe, mas que são incorporadas ao método, por estarem previstas, genericamente, em meus Planejamentos. Não especifico, nestes, as obras que serão lidas no ano, visto que a maioria das escolhas será direcionada pelos temas e palavras destacados durante o ano. Outro hábito meu era não fazer, comumente, a chamada no início das aulas, mas agora o é. Também tenho o hábito de deixar livre a disposição e os lugares (ver Figura 15) das carteiras na classe, e só faço diferente, quando muito necessário, nos sextos e sétimos anos.

O *método literário* que experimento é caracterizado por três etapas que ocorrem, ora intercaladas, ora simultaneamente:

a) a primeira parte do método é o *discurso interior* (Bakhtin, 2011, 2015a) docente, com e a partir de leituras realizadas e instaladas pela memória e pela observação da realidade concreta no contexto vivo da sala de aula;

b) a segunda fase do método, que não é separada da primeira, é propor o andamento das atividades de um período (semanal, mensal, etc.), constantemente, ativo na escola e fora dela, seja de aulas de gramática, de escrita, de leitura ou dos três tipos, direcionados por elementos das práticas de leitura e do *diálogo interior* do professor leito. Independentemente da proposta das aulas, pelo menos a maioria delas deve ter algum momento para uma leitura coletiva, nem que seja rápida, de um poema ou um texto em prosa que envolva a sensibilidade poética;

Figura 15 - Sala de aula (2022, 2023 e 2024

Fonte: acervo da pesquisadora.

c) a terceira parte do método utilizado na sala de aula, que também deve estar em concomitância com a primeira e a segunda, é, ora individual e ora coletivamente, movimentar o método, para que as atividades propostas se realizem a partir de elementos estéticos dados por leituras diversas realizadas em sala de aula, principalmente de literatura, pelo trabalho estético do gênero e pelo seu contato com elementos estéticos do discurso dos estudantes. Esses elementos estéticos são dados, porém, a partir da atenção do docente e dos alunos a eles, o que quer dizer que são destacados do todo do gênero lido pelo universo do aluno e do

professor, ou seja, do contexto em que a leitura é realizada, a criar uma trilha de atenção e ritmo singulares. Não é dispensada a atenção na estrutura do texto, sendo focada a intenção do uso dos elementos linguísticos.

Por exemplo, em meus diários de bordo, ao analisá-los, observei que utilizo, com frequência, sintagmas nominais em vez de sintagmas verbais, ao me referir aos estudantes, anotações, observações e ao conteúdo, certamente, por ser mais rápido de escrever, na agitação da sala de aula, do que descrever a atividade, como nos registros de 15 de março de 2022: "*Conteúdo: desenho de classes gramaticais; caça-palavras de advérbios [...]"; "Conteúdo: área de campo: mandioca; informática: pesquisa sobre parte do TICC; definição de mandioca. Mudança de programação: silo."* Em momento algum utilizei descrições com verbos, como nestas outras anotações no meu *Diário de Bordo*: *"foi trabalhado* desenho (árvore) na lousa, com agrupamento de palavras conforme as classes gramaticais das palavras que foram "coletadas" (anotadas pela observação) na área de lazer da escola pelos alunos." Por haver muitas construções sem verbos em meu *Diário de Bordo*, dou-lhe um tom nominal e não verbal. Descobri isso ao fazer a análise para esta tese. Acredito que seja pelo contexto da pressa na sala de aula. Não encontro muitos momentos para me concentrar em anotações, já que o contexto das minhas aulas é dinâmico de diálogos e atividades. Comumente termino as anotações após a aula, nos intervalos e HTPIs[32]. Assim, percebi que, inconscientemente, eu priorizava as construções de foco nominal em vez da ação, porque há um ritmo mais acelerado na escrita, enformado e, portanto, "visual", expressivo, cênico, na pontualidade da potência do nome, o que dispensa a necessidade da narração menos sintética pela construção verbal, e também pelo fato de haver mais a intenção do registro do conteúdo trabalhado na aula do que do processo de ensino dele, o que seria interessante, mas exigiria mais tempo para a escrita. Essa é a importância do ambiente e seu contexto no estilo de escrita em determinado gênero textual ou midiático a conversar com o ritmo pessoal e constituir o método de ensino.

O que encontro da literatura que leio nestas palavras de anotação não está diretamente nelas, mas replicadas e reelaboradas em certas atividades planejadas no decorrer do ano. Por exemplo, após uma *roda de desabafo*, em 15 de agosto de 2022, expressão utilizada por uma aluna após a leitura de fábulas de *Esopo*, suas palavras: *detesto, perdão, raiva, ódio* levaram-me a propor uma atividade em aulas seguintes, em 30 de agosto, visto que tais palavras são

32 Sigla de Horário de Trabalho Pedagógico Individual.

frequentes nas práticas orais e escritas da estudante, como na atividade de escrita de uma mensagem positiva para a classe ou para um colega da turma. Ela, inclusive, se utilizou de palavras atenuantes das citadas acima na escrita da mensagem, em tom de confissão, para narrar o que sentia:

> Bom como eu acho que já *magou* todos aqui, quero pedir *desculpas* por ser tão *desnecessária* com todos vocês. *Não queria ser assim, queria poder me abrir* com vocês assim como me abro nessas cartas idiotas, *me acho inútil* por não conseguir desabafar nem com minha mãe. *Sinto muito*! (Mila, 7.º A, 30/08, 2022, itálicos nossos).

A aluna representa, na escrita, a situação de sua vida doméstica: uma vida de violência que se regula, em seu eu, como forma de culpa, e uma culpa que não existe, mas que assume na vivência social, ao não conseguir mudar a realidade e desejar a atenção e o carinho alheios. O real e o imaginário, para ela, confundem-se e são introjetados como total realidade, já que vive, conscientemente, uma personagem ora alegre, ora sofredora, depressiva e, constantemente, manipuladora, a se contrastar com a sua vida de medo e invisibilidade, até que ela própria acredita ser a personagem que criou. Ela própria conversou comigo sobre assumir personas (ela utilizou a palavra *personagens*) diferentes, para não transparecer a sua tristeza (alegava-se *depressiva*), apesar de alardear alguns dos seus problemas para os colegas de classe. Com essa postura, ela conseguia a amizade fiel de algumas alunas, a inimizade do restante da classe e obtinha sucessos, principalmente, relacionados a paixões de adolescente. Era uma aluna leitora, o que se constata na utilização da expressão*s ser desnecessária*, na carta transcrita, a qual, no entanto, nem sempre empregava corretamente, quanto ao sentido como nesse exemplo. A *culpa,* como em Dostoiévski, é um resultado de toda a sociedade, já que o sujeito é polifônico e constituído socialmente.

Entendi, ao dialogar com as ideias dos capítulos *O Meio* (Dostoiévski, 2016a, p. 35-51) e *Vlás* (*Ibidem*, p. 67-83) de *Diário de um Escritor*, que essas palavras de Mila queriam esconder, negar um sentimento contrário de mágoa e de amor pela turma e que uma atividade de escrita e transformação do negativo em positivo, que viesse da prática coletiva com a turma, pudesse transformar esses sentimentos negativos em positivos. Então, quebrei o planejado para as aulas seguintes e propus a escrita das mensagens com teor positivo e afetuoso. Dias depois, um leu para o outro, em roda, a mensagem que escreveu. Alguns textos foram endereçados a toda a turma. E quebras foram fragmentando a metodologia planejada, por exemplo: a estudante precisou se afastar da escola por um tempo, por problemas

familiares, e não ouviu e nem leu a carta que escrevera para a classe e que deixou comigo; porém, voltou nos dias finais do ano letivo, então retomei a a atividade que havia sido interrompida por vários motivos como a ausência de alunos. Então pôde ouvir da colega de classe a mensagem escrita para ela. Já a sua carta era endereçada para a turma toda, mas ela não a leu. Uns trechos importantes para ilustrar as minhas reflexões desses capítulos do escritor russo, as quais moveram a escolha didática narrada, foram: “Em suma, com a palavra ‘infelizes é como se o povo dissesse: ‘Vocês pecaram e agora sofrem, mas nós também somos pecadores.’ (Dostoiévski, 2016a, p. 42).

Em *O Meio*, o escritor desenvolve o texto a partir das palavras: *meio, tendência, poder, piedade, infeliz e indulgência*. Desse texto, passei a olhar aos meus hábitos, ao meu comportamento na sala de aula e à questão da culpa do professor com relação aos insucessos no ensino. De *Vlás*, reflexões que me levaram a entender movimentos de negação em mim e nos estudantes surgiram de trechos como este: “É o desejo de negação num homem, às vezes justamente no menos propenso a isso, e no mais respeitoso, o desejo de negar tudo: o que lhe é mais sagrado, seu ideal mais pleno, [...]” (Dostoiévski, 2016a, p. 73). Certamente precisei voltar ao livro do escritor russo, para reler esses trechos ao escrever esta tese. Na sala de aula, não são exatas e, necessariamente, as frases que a memória recupera e reinstala no contexto atual, mas as ideias que delas ficaram e as que foram reelaboradas. E as minhas leituras de Freud, certamente, encontraram-se com as de Dostoiévski, chocaram-se com as de Bakhtin, Volóchinov e Vigotski e levaram-me a essas observações da *roda de desabafo* e à proposta da escrita de mensagens. Pensei em uma carta com a mensagem, ao dialogar, internamente, com a pesquisa *Cartas e escrita: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade* (Camargo, 2016) da minha orientadora, pois a carta é como o estabelecimento de um vínculo, um ‘pacto epistolar’ (Camargo, 2016, p. 66), um encontro no espaço-tempo, independentemente, da distância, de sujeitos em movimento, em que “[...] os indivíduos deixam vestígios de sua versão do mundo e da cultura” (Camargo, 2016, p. 67).

Frases de *O Meio* também me remeteram a leituras e reflexões que eu já realizara de Goethe, Bulgákov e Hugo, com as quais se encontraram, teceram ideias e se atualizaram em minha mente e ação, no contexto do ensino e nos embates silenciosos do discurso interior.

Esse diálogo com autores de tempos e espaços diversos, presente de forma consciente nas aulas, ao surgir por estímulos vivos do contexto enunciativo, das reflexões e observações docentes e da memória da literatura lida, é o fundamento do *método literário* que utilizo.

As vozes se tecem em sentidos e vivências. E o que levou a aluna Mila do 7.ºA a sugerir a *roda de desabafo*, após a leitura de *Esopo*, das fábulas *O leão e a rã*, *O Carvalho e o Cálamo e O gaio e os pássaros*, em 10 de agosto de 2022, foram os sentidos que constituiu com a leitura e as relações que estabeleceu deles com a realidade inconstante e atípica de sua vida, e que a influenciava na escola, pela forma como ela se posicionava em relação a tudo o que acontecia. As palavras negativas que ela direcionou à classe por mágoa e atritos, na verdade, vêm da difícil situação da sua vida familiar, que ela reflete na turma: ela ama a mãe, mas a situação esta lhe é risco de vida e um empecilho à felicidade e à vida comum aos adolescentes em geral, então nega o amor familiar; igualmente, reflete a postura psicológica com relação à classe, referindo-se a esta com palavras de ódio e dor. Suas palavras são expressões e gritos de socorro. A aluna gostava muito de escrever e se dizia escritora. Participava de um aplicativo de escrita de livros. Escrever, segundo ela própria, era uma forma de falar das coisas que lhe eram difíceis. Entendo que era a sua forma de falar com o mundo e de se fazer visível e ser ouvida, mas, por fim, acabava contando para a classe o que se passava em sua vida, a lhes conquistar cuidados e afetos.

As *palavras*, pelo *diálogo interior*, passaram a mover e movem o meu olhar à classe: como a leio e interpreto e como desenvolvo a didática; como a literatura moveu e move a minha vida e a minha metodologia de ensino. Vozes de escritores dialogam comigo e, portanto, não me determinam… São v*elhos conhecidos* (Dostoiévski, 2016a, p. 27 - 34): os clássicos. Pela fala, as *palavras* abrem universos de sentidos e possibilidades, e delas se direcionam as escolhas e as posições ideológicas, e se pode entender como o “ato de escrever que se constitui, ele próprio, num dos modos de existir.” (Camargo, 2016, p. 673).

Esse método/meio aqui tripartido, mas, na prática, um “corpo” único em movimento, permite que a leitura se torne mais "palpável" enquanto *palavra viva* (Bakhtin, 2010, 2015). Portanto, é essencial que a atitude de reflexão ocorra durante as aulas e que leituras sejam realizadas extraclasse. O método pode ser estendido durante todo o ano, mas não acredito que possa ser ininterrupto, já que há outras propostas escolares independentes, sem falar, pela minha própria experimentação, é um método que gera certa estafa do professor, por exigir mais tempo de atenção e observação. Sem a atenção, o automatismo do cotidiano arrasta a docência, que passa a observar, apenas, o que é mais evidente.

Não consegui utilizar o método que propus, sem interrupções, por questões de logística da própria organização de atividades da escola e por dificuldades minhas, visto que o

ano de 2022 foi o ano do retorno completo às atividades presenciais, pós período mais crítico da pandemia, e eu, assim como os alunos, não apresentamos o mesmo desempenho e agilidade na efetivação das práticas escolares, como no período anterior ao *lockdown*. Senti mais dificuldade para dar prosseguimento ao método e às propostas cotidianas da escola, além do que foi preciso lidar com crises de ansiedade dos adolescentes e com a falta de foco nos estudos. Dessa forma, o método ficou inconstante, fragmentado.

Esse método se estende como parte integrante e dialogante da minha vida, à esta escrita e às reflexões e análise dos dados coletados.

Meio, nesta subseção, apresenta o sentido de por que formas e procedimentos várias vozes que constituem a pesquisa e se articulam com as vozes do sujeito autor e pesquisador.

Dialoguei e teci ideias, linguística e mentalmente, com meus alunos, com minha orientadora e com tantos teóricos, pesquisadores e escritores: “A reflexão, a capacidade de transformar seu sentimento mais profundo num objeto, de colocá-lo diante de si [...]” (Dostoiévski, 2016a, p. 28).

Realizei uma revisão bibliográfica manual, para que pudesse observar a variedade de pesquisas vinculadas aos descritores desta (ver quadros a seguir, nesta subseção, e parte, no Apêndice D). Para tanto, foram utilizados três bancos de dados, por sua importância, foco e abrangência científica nacional e internacional: a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*; a *Brazil Scientific Electronic Library Online (Scielo), de periódicos científicos* e o *Science Direct* de jornais científicos e *e-books*.

A quantidade de três bases de dados justifica-se por dois motivos: a) dificuldade de encontrar pesquisas diretamente ligadas à proposta deste estudo; b) não tendenciar a pesquisa com informação restrita ao país e a um tipo de base de dados; c) buscar resultados abrangentes além do país.

Como procedimento de pesquisa, em um primeiro momento, foram definidos, descritores genéricos em português e equivalentes em inglês (a fim de verificar se havia alguma diferença), para se ter ideia da quantidade de trabalhos publicados com os descritores associados *literário, autoria, método, docente* e *discente.* Em seguida, todos os trabalhos encontrados foram refinados, manualmente, nos recortes: temporal: de 2010 a 2021; linguístico: sem filtro; geográfico: sem filtro; documental: teses, dissertações, artigos científicos, de jornais e capítulos de livros e de revistas. Houve, ainda, o refinamento por área

de estudos. Pensou-se em cerca de uma década como tempo suficiente para que ideias e propostas novas surgissem.

Utilizaram-se os dados obtidos pelos filtros de área e assunto, respectivamente, em português, a destacarem-se: Ciências Humanas, Lingüística, Letras e Artes; Leitura, Literatura, Educação, Letramento literário; e, em inglês: *Reading*, *Literature*, *Language*, *Literary reading*, *Education*, *Teacher training*, *Teaching* e *Curriculum.*

Como se observará no Quadro 3, a seguir, obtiveram-se resultados de descritores abrangentes, ou genéricos, isto é, que se restringiram pelas filtragens supracitadas, e, também, pelas filtragens por assunto, área de estudo e revista de publicação, sem o uso de aspas e outros descritores associados. Para ampliar o campo de estudos, buscaram-se, do início de 2022 até a data de 18 de março de 2023, resultados para os mesmos descritores na língua inglesa, o que resultou na diferença deles e, aproximadamente, nas seguintes quantidades:

Quadro 3 - Pesquisa por descritores abrangentes (2010 - 2021)

Descritores	***BDTD***		***BDTD Total***	***2021***	**Scielo**	**2021**	**Science Direct**	**2021**	**Total**	**Total 2021**
	D	***T***								
método literário	415	172	**587***	25	**3**	0	**36***	0	**626**	**25**
literary method	441	179	**620***	42	**3**	1	**2.149***	154	**2.772**	**197**
autoria docente	3.551	1.145	**4.696***	206	**8**	1	**5***	0	**4.709**	**207**
teaching authorship	35	135	**170***	19	**2**	0	**499***	98	**671**	**117**
autoria discente	793	185	**978***	54	**0**	0	**4***	0	**982**	**54**
student authorship	415	172	**587***	7	**5**	1	**552***	375	**1.144**	**383**
TOTAL	**5650**	**1988**	**7.638**	**353**	**21**	**3**	**3.245**	**627**	**10.904**	**983**
Valores com o asterisco (*): refinados, concluídos e interpretados no Quadro 4.										

Fonte: elaborado pela autora.

Observações do Quadro 3 para a *Brazil Scientific Electronic Library Online (Scielo):*

a) na *Scielo*, em 06 de agosto de 2022, foram encontrados 21 trabalhos refinados pelas *áreas temáticas Ciências Humanas and Lingüística, Letras e Artes,* sendo três (3) artigos em espanhol, para o descritor *método literário*. Para *literary method*, no mesmo recorte, foram encontrados 03 artigos em espanhol para todas as áreas temáticas. Os três (3) são diferentes dos resultados para a busca em português. Totalizam-se, portanto, da soma desses descritores em português e em inglês, seis (6) artigos diferentes do foco desta tese;

b) para o descritor *autoria docente,* em 18 de março de 2023, foram encontrados oito (8) artigos relacionados a aulas de ciências, cibercultura e currículo, projetos de educação, pesquisa e escrita. Para *teaching authorship,* encontraram-se dois (02) artigos não repetidos da busca para o descritor equivalente em português. Totalizam-se, portanto, 10 artigos para a soma da mescla dos descritores em português e inglês, sem aspas;

c) para o descritor *student authorship* encontraram-se cinco (5) trabalhos.

Assim, para a pesquisa abrangente, pelo número reduzido de trabalhos encontrados, concluiu-se a busca no Quadro 3, apenas, para a *Scielo,* com o total de 21 trabalhos encontrados. Os seus trabalhos apresentam distância desta proposta de estudo.

A seguir, os dados genéricos obtidos para a *Sciencedirect, referentes ao Quadro 3:*

a) na *Sciencedirect*, para *método literário,* em 30 de agosto de 2022, obtiveram-se em 36 (três) artigos no recorte *Arts and Humanities and Lingüística, Letras e Artes Article type: Research articles* (36); para *literary method*, na *Subject areas Arts and Humanities*, 2.149; com *Article type*: *Review articles* (8), *Research articles* (2.099) e *Book chapters* (42). Destes, Com os filtros *Ciências Humanas and Lingüística, Letras e Artes,* foram encontrados três (3) artigos em espanhol diferentes dos artigos encontrados para o descritor equivalente em português. Os trabalhos encontrados não têm exatamente a mesma proposta deste estudo, com o qual têm algum diálogo, por focar a literatura e os estudos literários;

b) para *autoria docente,* o resultado da busca foi de cinco (5) trabalhos a *Subject areas Arts and Humanities,* e nenhum lotado em educação, o que resultou em zero (0) trabalhos encontrados. Os artigos são sobre a construção do professor no ensino privado; sobre

Francisco Miranda; sobre a bioantropologia do esporte; terrorismo e economia social. Não dialogam com esta tese. Ao descritor em inglês *teaching authorship*, os 533 trabalhos encontrados foram refinados para 499 trabalhos, nas *Subject areas Arts and Humanities*, a *Article type*: *Review articles* (3), *Research articles* (489), *Book chapters* (7);

c) para o descritor *autoria discente*, em sete de outubro de 2022, foram encontrados quatro (4) trabalhos. Para *student authorship*, foram encontrados 41.717 trabalhos que foram refinados para 552 artigos, para a opção de *Publication title*: *Personality and Individual Differences* para as *Subject areas: Neuroscience e Psychology.*

Os trabalhos encontrados na *Sciencedirect* para o Quadro 3 somaram o total de 3.245, aos descritores genéricos, nas áreas de educação, arte e humanidades, versam, principalmente, sobre o conceito de *método literário/literary method*, enquanto conjunto de textos selecionados para a formação ideológica e teórica de uma área profissional; ou como letramento, no sentido de coletânea teórica para o ensino religioso, e como método de estudos da literatura e da teoria literária. Há trabalhos, ainda, voltados à religião, à psicologia, à tradução, à medicina, à sociologia e à enfermagem.

Quanto aos trabalhos encontrados na *SciElo*, apresentam semelhanças com este estudo, ao desenvolverem áreas temáticas relacionadas, mas se diferem na totalidade e objetos das propostas.

3.1.1 Segunda revisão bibliográfica: refinamento dos dados do Quadro 3

A fim de refinar ou de expandir manualmente o campo dos descritores do Quadro 3 das bases de dados, *BDTD* e do *ScienceDirect*, com menos e mais número de estudos encontrados (os valores assinalados com asterisco), os seus resultados foram refinados no Quadro 4, em 06 e 07/08/2022, por descritores entre aspas, por associação de descritores com o acréscimo de *and*, com e sem aspas, e por filtros de área temática e de assunto de pesquisa, além do filtro de ano (2010 - 2021), sendo os dados obtidos e descritos a seguir, no Quadro 4:

Quadro 4 - Acréscimo de filtros: triagem por temas vinculados à pesquisa

DESCRITORES COM MAIS FILTROS	*BDTD*	*SCIENCEDIRECT*	*TOTAL*	*TOTAL-MESCLA*
"método literário"	**3**	0	**3**	**3**
"literary method"	**2**	**3**	**5**	**5**
"autoria docente"	**59**	**1**	**60**	**60**
"autoria docente and método de ensino"	0	0	0	0
"teaching authorship"	**9 - 9 = 0***	0	**9**	**0**
"teaching authorship and teaching method"	0	0	0	0
"autoria discente"	**7**	0	**7**	**7**
"student authorship"	**6 - 3 = 3***	**6 - 4 = 2***	**12**	**5**
método literário and autoria docente	**12**	**6**	**18**	**18**
"método literário and autoria" docente"	0	0	0	0
literary method and teaching authorship	**0**	**75**	**75**	**75**
"literary method and teaching authorship"	0	0	0	0
método literário and autoria discente	**4 - 3 = 1***	0	**4**	**1**
"método literário and autoria discente"	0	0	0	0
literary method and student authorship	0	**14 - 4 = 09***	**14**	**9**
"literary method and student authorship"	0	0	0	0
Total geral de resultados	**102**	**105**	**207**	**-**
Total da mescla dos trabalhos repetidos	**87**	**96**	**-**	**183**
***9 - 9** que se repetem para português = **0**				
***6 - 3** que se repetem para "autoria discente" = **3**				
6 - 4 repetidos a *literary method and teaching authorship* e a *literary method and student authorship*= **2**				
***4 - 3** que se repetem para método literário e autoria docente = **1**				
***14 - 4** que se repetem para "student authorship", e desses quatro, **um (1)** que se repete para literary method and teaching authorship = **9**				

Fonte: elaborado pela autora.

Dos dados da *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) ao Quadro 4:*

a) para o descritor "*método literário*", foram encontrados três (3) resultados relacionados ao campo de estudo das artes e da literatura, nenhum relacionado aos estudos desta tese. Para "*literary method*", foram encontrados dois (2) trabalhos diferentes dos encontrados para o descritor em português, um sobre o sagrado na literatura e o outro, sobre o sagrado na literatura e o ensino religioso. Portanto, da mescla e soma dos resultados para os descritores em português e inglês, totalizam-se cinco (05) estudos. Observa-se o tema *método literário* vinculado a conjunto de obras formativas de uma área profissional, ao sentido de estilo, ao ensino de moral, ao repertório de leitura de grupos e classes sociais, ao letramento, ao estilo de trabalho literário, ao ensino religioso. O menos comum é o vínculo com letramento;

b) para *"autoria docente"*, foram encontrados 59 trabalhos com o filtro de período de tempo e as aspas. Deles, 27 trazem a expressão *autoria docente*, 28, *autoridade docente,* e restante, *quatro (4)* trabalhos, não apresenta os termos no título ou nas palavras-chave; seis (6) dos 59 apresentam os termos *autoria* e *autoridade combinados*, do que se observa uma relação de sentido de autoria com domínio docente do conhecimento, utilização de recursos eletrônicos para aulas a distância e de instrumentos e autoridade. O descritor vincula-se mais ao campo de estudos da autoridade e da autoria vinculadas a instrumento digital e a documentos pedagógicos, por exemplo o Projeto Político Pedagógico. Nenhum dos trabalhos traz a literatura como um método de criação do docente, a conduzir o ensino de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas curriculares. Para "*teaching authorship*", foram encontrados nove (9) resultados, oito (8) sobre autoria e um (1) sobre autoridade, mas nenhum relacionado ao interesse deste estudo. Esses nove (9) trabalhos são repetidos nos 59 ao descritor em português. A soma da mescla dos descritores em português e inglês, portanto, resulta no total de 59 trabalhos encontrados;

c) para o descritor *"autoria discente"*, foram encontrados sete (7) trabalhos e, para *"student authorship"*, seis (6), com o filtro de período de tempo e as aspas, dos quais três (03) (duas dissertações e uma tese) são repetidos para o descritor em português, o que totaliza 10 trabalhos encontrados. Deles, nenhum trabalho se relaciona com esta tese. Eles têm a ver, principalmente, com tecnologia, autonomia e gêneros digitais;

d) dos descritores combinados, foram encontrados 12 resultados para *método literário and autoria docente* e quatro (4), para *método literário and autoria* discente. Destes, três (3) são repetidos para *método literário e autoria docente*, portanto, considera-se um (01) trabalho, para a soma total final de 13 trabalhos encontrados;

e) para os outros descritores associados, o resultado foi zero encontrado.

Portanto, no Quadro 4, foram 102 trabalhos encontrados, mas, após a mescla dos resultados repetidos, somaram-se 87 trabalhos encontrados à *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD),* com menos ou mais semelhanças com a proposta desta tese.

Dos dados obtidos da *Sciencedirect* para o Quadro 4:

a*)* para o descritor *"autoria docente"*, foi encontrado um (01) artigo em português, na *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, para o ano 2016: *A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista* de Eusse, Bracht e Almeida;

b) para "*literary method"*, três (3) trabalhos sobre literatura e educação na Albânia. Não se repetem nos 36 trabalhos descritos para o *método literário do Quadro 3*;

c) para "*student authorship*", foram encontrados seis (6) artigos sobre escrita colaborativa, *webtext*, ensino como coautoria, ética na pesquisa e alfabetização digital. Nenhum dos artigos se repete nos quatro (04) resultados encontrados para o descritor *autoria discente* do Quadro 3, mas quatro (4) se repetem para os descritores *literary method and teaching authorship* e também para *literary method and student authorship,* sendo, portanto, considerado apenas uma vez, entre os 75 trabalhos encontrados para *literary method and teaching authorship.* Assim, para a busca, considera-se o resultado total de dois (02) e não de seis (06) trabalhos para "*student authorship*";

d) para *literary method and teaching authorship,* foram encontrados 75 resultados, dos quais, quatro (4) artigos se repetem nos resultados ao descritor "*student authorship*";

e) para *literary method and student authorship*, chegou-se, inicialmente, a 131 trabalhos para *Arts e Humanities.* Após o refinamento por *Publication title,* foram encontrados 14 artigos para *Arts e Humanities.* Repetem-se, nessa busca, quatro (4) trabalhos dos descritores *"student authorship",* e *um* (1) *desses quatro, de literary method and teaching authorship,* a considerar-se, portanto, o total de nove (9) trabalhos encontrados.

Totalizam-se, após a mescla de trabalhos iguais em outros resultados, 96 trabalhos encontrados na *Sciencedirect*, com menos ou mais semelhanças com a proposta desta tese.

Foram 207 trabalhos encontrados para o Quadro 4. Com a mescla dos resultados dos descritores repetidos, totalizam-se 183 trabalhos encontrados para o Quadro 4, à soma dos resultados dos bancos de dados: *BDTD* e a *Sciencedirect.*

Há trabalhos encontrados que apresentaram proximidade com algumas ideias de estética, método, identidade e influência da literatura e do ambiente na formação docente e discente na escola, mas nenhum se semelhança com a proposta desta pesquisa, em que o desenvolvimento da metodologia e da didática da sala de aula, da pesquisa e da escrita da tese se baseiam em diálogos, observações e articulações reflexivas e discursivas, segundo o direcionamento dialógico da literatura, enquanto formação constante e atuante de vida e não apenas como instrumento momentâneo na sala de aula.

Não se encontrou, pela revisão bibliográfica realizada, sentidos de *método literário* idênticos ao que aqui proponho, vinculado à literatura e à sala de aula, enquanto *diálogo interior* (Bakhtin, 2015a) observadora dos movimentos nas e das aulas e direcionadora de concepções, do método e da didática.

3.2 Observações Finais da revisão bibliográfica

Ao excluir os trabalhos do Quadro 3 e do Quadro 4 que se repetem na busca por descritores em português e por equivalentes em inglês, e somar o restante dos trabalhos, obteve-se a seguinte totalidade de estudos, por banco de dados, descrita no Quadro 5:

Quadro 5 - Resultado final do número de artigos encontrados nas Bases de Dados

DESCRITORES (português + inglês) (valores finalizados do Quadro 3 + reduzidos do Quadro 4)	***BDTD*** **Quadro 4**	**SCIELO Quadro 3**	**SCIENCEDIRECT Quadro 4**	**TOTAL**
Quantidade final: exclusão dos trabalhos repetidos	**87**	**21**	**96**	**204**

Fonte: elaborado pela autora.

Os 204 trabalhos encontrados para o Quadro 5 não apresentaram, diretamente, a mesma tese desta pesquisa, mas pontos em comum e diálogos possíveis.

Outros dados obtidos pela revisão bibliográfica podem ser conferidos no Apêndice D.

Além de Dostoiévski, um autor que não apareceu na revisão bibliográfica, mas que apresenta uma proposta, ou partes dela, semelhante à da escrita desta tese, no desenvolvimento das reflexões (não ao método literário trabalhado na escola), é o pesquisador PHD. Philip Davis (2006):

> Em particular, quero usar romances modernos como um melhor caminho de tentar escrever sobre livros e a vida do que a crítica literária moderna oferece. Eu quero tentar pensar como um romancista, de fora dos romances, na tentativa de captar, mais claramente, a realidade dos escritores de prosa e poesia anteriores ao nosso século. (Davis, 2006, /p. 49, tradução nossa).”[33]

Davis direciona o trabalho das palavras e reflexões literárias, assim como Dostoiévski em alguns momentos, por exemplo: “Na palavra *‘infeliz’*, nesta sentença do povo, ressoava outra ideia. Os quatro anos de trabalhos forçados foram uma longa escola, eu tive tempo para me convencer disso… Exatamente sobre isso eu gostaria de falar agora.” (Dostoiévski, 2016a, p. 34). A partir da palavra *infeliz*, o autor russo se propõe a desenvolver outro texto.

Dessa forma, o método literário na sala de aula, que proponho, não se restringe à utilização de textos literários como instrumentos em atividades pedagógicas, mas estas, como direcionadas por ele, por meio de uma postura reflexiva constante, individual e com a classe. Nisso, diferencia-se de atividades pedagógicas que partem do instrumento literário e que não conduzem movimentos metodológicos.

Como meio sujeito, do e pelo meio conduzo a literatura (Figura 16) como um meio.

33“In particular I want to use modern novels as a better means of trying to write about books and life than modern literary criticism affords. I want to try to think like a novelist, outside novels, in an attempt to pick up more clearly the reality of writers of prose and poetry before our own century.” (Davis, 2006, p. 49).

Figura 16 - Cantinho de leitura, 2024

Fonte: acervo da pesquisadora.

4 "ALGO PESSOAL"

> Não precisa ser médico nem cientista para imaginar os prazeres simples de degustar um prato saboroso, ou uma comida que traga lembranças da infância, por exemplo; o prazer de receber uma mensagem, de ouvir uma música inspiradora, de cheirar os aromas da natureza, de contemplar um belo por-do-sol. (Grillo[34], 2022, p. 73)

Meus alunos têm ideias interessantes. Quando lhes propus mandar uma carta à vírgula, eles levaram a ideia a sério, deram-lhe *valor,* e a ideia virou personagem, porque eles a compuseram de verdade.

"Dona virgula, me desculpa por não usar você corretamente, muitas vezes esqueso de por você. / mais não é nada pessual." (Saulo, 26/10, 7º. A, 2022, símbolos e grifo nossos)

Palavras são pessoais?

Música, feminismo, guerra, violência, mulher, videogame, jogar, família, celular, covid-19, amigos, animais, casa… Temas como fragmentos estanques, sem ordenação, livres. Palavras ditas, palavras escritas nas atividades escolares, que me chamaram a atenção pela recorrência, valor e interação com o cotidiano escolar: "Escola Agricola, tão bela / Aprendemos nela á escrever, ler / Aprendemos nela a importancia da naturesa, dos animais / (…) (Ivone, 6.ºA, 2021, atividade 14, a distância, barras, itálico e grifos nossos para indicar a mudança de verso); "*vamos lá gosto de jogar bola* (...)" (Clóvis, 7º.A, 2022, itálico e grifos nossos); "*Eu* gosto *de jogar no celular jogar bola"* (Santos, 7.ºA, 2022, itálico e grifos nossos); *"O* feminismo*, na minha opinião, é muito importante, porque eu acho que é muito essencial para as mulheres e para a nossa sociedade* (...)*"* (Jair, 9.ºA, 2022, itálico e grifos nossos) *Palavras* dos livros; *palavras* da mídia; *palavras* do mundo: *palavras* - livros. Contrastes. Educar pelas palavras: mais valores e vivência. Método de dar vida à palavra.

As *palavras* tomadas e realocadas pelos sujeitos tornam-se pessoais. E reflito sobre o quanto há de *palavra* e de *valor* no que definimos como nosso e *real e* como se tecem na constituição dos sentidos e dos nossos discursos. O que não nos apresenta *valor* não quer dizer que não seja *real*, mas não atentamos nisso, ou não valorizamos, porque não faz parte consciente e atuante da nossa vida, e isso pode gerar inconsequências e indiferença. Defino esse real como o que tem sentido de vivência para nós e que enxergamos. A questão da realidade é relativa até certo ponto e também está ligada ao ensino/aprendizagem. A realidade

34 GRILLO, Fábio R. C. Viver é arte: o equilíbrio faz parte! Publicação Independente, 2022.

é o que vivemos, seja ela ilusória ou concreta, e se constitui dos signos e valores que a cultura nos incute e que introjetamos, visto que "[...] a percepção humana consiste em percepções categorizadas em vez de isoladas." (Vigotski, 2007, p. 24). A cultura atribui a unidade de sentido aos signos, instaura-se, inicialmente, pela fala, e regula os comportamentos e o desenvolvimento intelectual. O que falamos, em parte, é uma alegoria da imagem que a sociedade nos levou a criar de nós mesmos e que nem sempre condiz com a forma como agimos e somos.

Portanto, como Dostoiévski comenta em *Velhos Conhecidos* (2016a, p. 27 - 34), o discurso nem sempre condiz com as ações, o que se configura uma postura natural dialógica e dialética do sujeito em momentos de sua vida, já que há ideias de comportamento e pensamento que não são efetivos no concreto, por não terem sido incorporados pela vivência, o qual adere para si uma estética de vocabulários e ideias com os quais se sintoniza, a dar espaço à impulsividade das emoções, ao devir de uma imagem inventada que almeja de si, e à inversão de seu sentido. Aí se observa que o limite entre realidade e ilusão se mistura na linguagem e na concretização de atos cotidianos, habituais ou, ainda, inconsequentes, como um fato natural do ser humano. Por exemplo, na sala de aula: agimos, muitas vezes, contraditoriamente ao nosso discurso: o professor que prega cuidados com o meio ambiente desperdiça água e energia; o estudante que critica o colega que joga papel no chão, também, joga. O espaço ou distanciamento entre o discurso e sua concretização é uma categoria que busco entender, ou, pelo menos, entrever e delinear. Cria-se uma alegoria do sujeito de bons modos que é vivida no discurso; acreditada e propagada por ele, mas que não existe na prática. Acabo entendendo a *alegoria* como ferramenta escolar do fazer de conta de verdade e de invenção de si. E, na *alegoria*, sentimo-nos à vontade para não mudar, pois ela não se julga, porque é claramente alegoria: não engana, apenas é aceita pela sua função alegórica.

Na adolescência, as palavras são aderidas mais por sintonia com discursos e dadas ideologias do que por reflexão, o que chamo *aderência estética*, condição, ainda, que torna os sujeitos responsáveis pela posição tomada, por mais que haja inconsciência e incoerência de sentido, visto que há prazer. Por exemplo, na leitura e na escrita rápidas, sem reflexão, movida apenas pelas explosões emotivas e pela sintonia ideológica (que nem sempre é, realmente, compreendida por aquele que com ela se sintoniza), mais fácil se torna a manipulação dos sujeitos, por outrem e por si mesmos, como na internet. No caso dos adolescentes, nem sempre a ideologia atrai, mas o fato de pertencerem a um grupo forte,

valorizado, seja na vida concreta como na virtual. A sua realidade passa a ser a sua alegoria no espaço virtual, pela intensidade do sentir. “Tocam a mesma música.”

E o quanto de real é o meu ensino àqueles estudantes confiados a mim? O meu discurso é condizente com as minhas ações? Aos estudantes, a minha “*palavra* tem muito *valor*” (Dostoiévski, 2016, p. 58, grifo nosso)? Por que caminhos trilhar? Essas dúvidas são importantes para eu compreender por que caminhos posso aprimorar o ensino de português. Diante do que vivencio na escola, fica difícil de pensar em metodologias que considerem apenas um desses vieses, na aprendizagem da língua: o subjetivista e o sociológico. Penso muito nisso, durante as aulas.

Os lugares são estéticos, porque geram sensações, impressões, valores e ideias, modulados pelo *tempo*. É tão significativa a estética no afeto humano, que modula as ações, e que exemplifico com uma outra situação atual de minha vida: vejo um familiar com oitenta anos, aos poucos, se prejudicar, visto que é diabético, mas não controla a alimentação e não permite que ninguém o faça, e assim segue. Tenho certeza de que se tentasse algo definitivo contra a própria vida, imediatamente, todos nós tentaríamos impedi-lo. Essas situações e diferença de atitude só se diferem na intensidade imagética, espontânea, impulsiva, na estética em que se determinam, segundo o contexto: no segundo caso, evidencia-se a força expressiva que nos afeta de forma abrupta; no primeiro, há um processo, uma narrativa, um alongamento temporal e não uma expressividade, o que torna a cena “rarefeita”, homeopática, “transparente”, amena e tolerável. Entende-se a expressividade como o *valor* ou *significado criativo* (Bakhtin, 2013, p. 29-30) da linguagem; é o efeito estético que não separa o interno do externo e é de fora para dentro (Bakhtin, 2011, p. 56–84). Exemplifico com os alongamentos, nas aulas de balé: quem não tem prática ainda, quando inicia, não consegue se alongar muito sem intensa dor, porém, com o tempo, ao aquecer e trabalhar a respiração, lentamente, os tendões vão se estendendo mais e mais, e o alongamento acontece sem, ou com uma dor tolerável. Tal fato estético de *velocidade* e “*condensação*” dos atos, que envolve o tempo e a imagem, a escrita e o ritmo, modula a força de afetação de nossas ações e a postura ética diante dos fatos, o que, em mim, causa confrontos ideológicos entre interferir contra ou aceitar as escolhas do outro, e transfiro esses questionamentos para o meu trabalho em sala de aula e vice-versa, além de refletir sobre ele com elementos da literatura que direcionam novos ângulos de observação, reflexão e, se possível, de ação.

Descrevi reflexões da minha realidade familiar, porque ela é fundamental na base das reflexões na sala de aula, principalmente, em 2022 e 2023, e deste estudo, visto que associo e reflito sobre comportamentos meus e dos estudantes aos comportamentos que vivencio fora da escola e às leituras que faço, o que me leva a buscar entender como na juventude e, depois, na terceira idade, os sujeitos desenvolvem comportamentos espontâneos, impulsivos, controlados, racionais ou equilibrados. Além disso, ideias que aqui são desenvolvidas partiram, também, de percepções estéticas da docência.

Busco pontos de diálogo entre essas situações. Os *valores* se transformam diante dessa questão estética temporal. Na escola, como essa questão do tempo compromete a docência e a aprendizagem? Qual o valor do tempo no peso do saber e do que entendemos por realidade?

A reflexão sobre o *tempo* na aprendizagem da língua relacionou-se, inicialmente, à percepção de que os textos dos estudantes soavam uma música própria que tinha a força de isolar a influência do que lhes era ensinado sobre a escrita. E isso passou a tomar a minha atenção. Refleti se isso poderia estar relacionado à *tendências.*

Passei a observar e a tentar fugir, na didática, pelo menos um pouco, às tendências, que se relacionam com o *valor* de *pertencer*, de *tempo*, o *lugar* de conforto (*prazer*), do *ritmo*, do *hábito*, do *clichê*, da *inconsciência* e *automatismo*; um lugar facilitador da *psicologia das massas* (Freud, 2011), pois “uma ‘tendência’ geral não é sujeita à dúvida.” (Dostoiévski, 2016a, p. 35). Diante dessa tentativa de trocar o olhar do costumeiro, na correção de redações, em vez do olhar, meus “ouvidos” captaram sons rítmicos e tendenciosos, em algumas, pode ser um lugar de estilo. Seria um efeito cognitivo, neural? Com *disparos rítmicos* reincidentes, alguns textos cadenciavam:

> Circuitos neurais formados por milhões ou mesmo bilhões de neurônios produzem continuamente propriedades emergentes, a exemplo de oscilações, padrões de disparo rítmicos que podem ser responsáveis por uma enorme variedade de funções cerebrais, como diferentes estados do ciclo vigília-sono, ou mediar estados patológicos, como crises epilépticas. Propriedades emergentes também são responsáveis por outras funções cerebrais rotineiras, mas altamente complexas, como a percepção do mundo que nos cerca, a geração de expectativas sobre eventos futuros e nosso senso de existir como indivíduos únicos. (Nicolelis, 2017).

Tais reflexões influenciaram, com a literatura, a escolha do método de pesquisa. Por questões de facilitação, visualização de padrões rítmicos e extração de sons dos textos analisados, veio-me a ideia de criar um programa ou de utilizar a *Planilha Excel*.

4.1 Detalhamento do método da pesquisa: uso da *Planilha Excel*

A *Planilha Excel* é um mecanismo visual para registro das ocorrências e das suas combinações entre dois números de zero a sete. Seu uso objetiva desenhar os ritmos linguísticos individuais e da turma a partir das redações de cada aluno e do total de estudantes da classe mediante as sensações estéticas geradas pela escrita ao passarem pela percepção docente; objetiva tornar visualmente claras as "frequências" (conjunto de comprimentos em cada texto) estilísticas encontradas, quando encontradas, no mapeamento dos textos, além de elementos gramaticais e rítmicos que são exceção, ou não são presentes em alguns textos, via análises por comprimento rítmico. Para tanto, foram transferidas da *escansão de comprimento rítmico* as fórmulas de frequências encontradas em todos os textos analisados. A essas, atribuem-se as seguintes as letras e siglas: C (comprimento), CC (combinação de comprimento). A quantidade de C é a medida de comprimento/tamanho dos textos. Para estudantes e textos, atribuem-se, respectivamente, as letras: E e T.

A fórmula de cada texto foi isolada na planilha e analisada por estudante; em seguida foi somada com a do restante dos alunos, para a obtenção de padrões e não-padrões musicais marcantes para cada estudante e turma. Foi realizada a "escansão musical", também, de textos da professora, a fim de somar informações aos resultados dos estudantes e verificar se há homogeneidade, possibilidade de influência rítmica docente ou discente, como efeito de uma unidade estética ambiental e cultural. Há um nível mínimo de previsibilidade de ocorrências de combinação de dois comprimentos que são pertinentes à prosódia e estrutura da língua portuguesa padrão e/ou ao método de mapeamento musical aqui criado, como: a marcação do valor C2 para o complemento dos verbos infinitivos; a subdivisão em valores C2 em sintagma nominais e adverbiais extensos; a posição dos advérbios de afirmação e negação, sim e não, nas orações, logo após o sujeito, a tender para a ocorrência de valor 21. O valor C4, para a ideia completa de sujeito, verbo mais complemento. A posição na oração das conjunções também são naturais à língua. Subentende-se que, respectivamente, primeiro, as ocorrências de C2 e, segundo, de C1 devem ser encontradas em mais quantidade do que os outros valores, pela própria estrutura da Língua Portuguesa, e de que o valor C5 (equivalente a C1 em comprimento rítmico), representativo da conexão das orações, como conjunções, preposições de regência verbal bem pronunciadas no texto, e palavras que funcionam como tal, para os estudantes dos oitavos e nonos anos, deve ser significativo em quantidade, pelo menos, é o

que se espera dessas anos/séries. Quanto menos C1 e C2 e mais C6 e C7 presentes no texto em prosa e/ou mais repetições de palavras e estruturas sintáticas simétricas, e menos uso de conectivos de orações, mais distante ele se encontra de uma estilística padrão na norma culta. Quanto mais C4 e C7 no texto, menos fragmentado por interrupções na extensão da fluência linguagem/pensamento, ele é. As frequências consideradas de mesmo comprimento (C) são: C0 e C6 (silêncio); C1 e C5 (tom breve/forte); C2 e C3 (tom médio/médio estendido) e C4 e C7 (tom longo/fraco). Quando há dois comprimentos ou mais em igual quantidade em um T, este será considerado do tom de C menos extenso, o forte (FO), pelos *staccati* e pausas entrecortarem a fluência e atribuírem um tom forte a ela. Além da repetição de CC, realizam-se análises de padrões como: repetição de destaques na mesma posição das frases, repetição de combinação de sintagmas, de silêncios e outros eventos que afetam a definição do tom rítmico.

A opção por dividir sintagmas nominais (somente os que não têm verbos) compostos por seis palavras de valores C2; por considerar sujeito mais complemento verbal ou oracional imediato com o valor C2, além de atribuir a outros elementos comuns na composição das frases da língua portuguesa o valor C2 vem da percepção estética primeira da docente a partir da leitura dos textos dos estudantes que, seja pela influência do ritmo da docente, seja pelo ritmo do estudante, "soam" compassados em fragmentos de C2 de comprimento, que se apresentam como resultado estético do ajuste, ou harmonia, da soma da ideia das palavras, do teor de função sintática dos sintagmas, da prosódia da língua, da minha, enquanto leitora das redações com a do estudante autor. Assim, a presença do valor C2, pelo método determinado para as análises musicais, naturalmente, tenderá a ser predominante em quase todos os textos.

Ao término dos parágrafos e das redações, marca-se o valor C0, para a conclusão da atividade. Por ser tal método de medição dos comprimentos musicais dos textos baseado em um equilíbrio entre a lógica gramatical, linguística e a percepção estética (do texto para o leitor e deste para o texto), torna-se impossível fechar rigidamente a análise de alguns tipos de comprimento de sintagma em fórmulas de medida que servem para todas as situações em que apareçam. Tampouco é o objetivo fechar a análise musical em fórmulas rígidas e prontas, porque isso seria negar o que há de humano e inexato na linguagem, quando esta se dá do texto para o leitor e do leitor para o texto. É mais o processo estético de sentir que busco mensurar. Por exemplo, o sintagma: *no fim de uma tarde*, mede-se conforme a sua materialidade gramatical no contexto prosódico do texto, que é algo objetivo, somada à

percepção estética do leitor, sendo possíveis dois tipos de interpretação, ou melhor, de sentir da CC23 ou CC32. Mais exemplos de interpretação do sentir musical de sintagmas no texto, com complemento oblíquo: Nós moramos aqui (CC21 ou C4); Nós moramos no outro bairro (CC23 ou C4). Outro exemplo de interpretação do sentir musical de sintagmas no texto: *só no outro dia de tarde* (C132 ou C33). O C em combinações de comprimento registra-se, por exemplo, da seguinte forma: C1 + C4 = CC14; C3 + C3 = CC33 e assim por diante.

Na *Planilha Excel*, têm-se 64 combinações de dois números/comprimentos (CC ou AD), mas 63 CC (ou AD) são possíveis de ocorrer entre as combinações de zero (0) a sete (7) eventos de comprimentos rítmicos, como: a ocorrência dos valores de zero (C0) a sete (C7), associados a tipos de sintagmas linguísticos na escrita, antes e depois de qualquer número de zero (0) a sete (7). A única combinação impossível de acontecer para qualquer escrita é a formada por C6 antes de C6, visto que não há pausa por incoerência ou lacuna seguida de outro silêncio da mesma natureza. No entanto, é possível que as pausas C0 e C6 ocorram antes ou depois de C0, a alongarem o espaço de silêncio, por exemplo, quando a pausa pela pontuação gráfica, pelos símbolo de parênteses ou por lacuna gerada por estranhamento ou incoerência é precedida ou seguida de vírgula. Assim, pela possibilidade da pausa da pontuação ocorrer antes ou depois da pausa de sentido, também há possibilidade da ocorrência de C0 antes de C0. Optou-se por combinações numéricas de dois números, ou combinações de comprimentos (CC), por serem, esteticamente, o que, enquanto docente, tenho a sensação de perceber (visto que o meu foco é estético), quando leio as redações dos estudantes, e por serem a menor combinação possível, o que não dispensa análises, quando importantes, extra planilha, de outras combinações, se encontradas. Chegar a essa representação numérica por tipo de sintagma e combinações não foi fácil, pois exigiu muitos testes e reestruturação da proposta metodológica até a que está aqui descrita.

As análises dos dados (frequências e gráficos) tabelados (ver Quadros 17, 18, 19, 20, 21 e 22 e Apêndices A, B e C) demonstram a dinâmica rítmica individual, a média dos textos e o desvio da média de 27 dos 34 participantes da pesquisa de duas turmas, o 7.°A e o 9.°A, e de três pessoas esquizofrênicas, em que se observa que algumas combinações são mais previsíveis e frequentes por serem mais usuais na escrita do português, visto que há mais ocorrências naturais à língua do que outras, como: há mais ocorrências do silêncio zero (C0), por ser, naturalmente, presente entre as palavras da língua e marcar o término dos textos e orações, e, também, dos números com a sensação de comprimento C2, visto que há,

aproximadamente, 38 tipos de sintagmas encontrados nas redações, palavras e eventos possíveis para o valor C2; 21, para C1; 15, para C4; seis (6), para C3; três (3), para C5; seis (6), para C6 e cinco (5), para C7. Busca-se, sempre, reduzir os sintagmas para C2 e C3, visto que o tom médio representa a sensação e a elaboração de "comprimentos" de ideias, predominante, presente nos textos dos estudantes, conforme a sensação que tenho ao ler seus textos. Quando não é possível a redução por quebra rítmica e/ou semântica, atribui-se o valor C7. Essa redução não é rígida, pois pode variar conforme o ritmo do leitor, mas, não é tão aberta, visto que se limita à quantidade e aos tipos de palavras que formam o sintagma. Além da previsibilidade quantitativa maior para as ocorrências de C0 e C2 e combinações com elas, observa-se que há a possibilidade, pela estrutura gramatical do português, de não ocorrerem os valores quatro C4, C5 e, principalmente, de C1, C3, C6 e C7, porém, dificilmente (não impossível), há textos sem a ocorrência de C2.

Para exemplo do tom rítmico de uma turma escolar, o 7.ºA, faz-se a análise rítmica detalhada dos seus textos escritos na sala de aula do início ao final do ano letivo de 2022 (de fevereiro a dezembro) e faz-se algumas de outra turma, o 9.ºA; desta, para fins de ampliar ou contrastar o resultado do 7.ºA, portanto, com menos detalhes de análises individuais dos estudantes. O 7.ºA foi escolhido para a análise mais completa (individual e coletiva), por ser a maior turma em quantidade de participantes da pesquisa e de textos cedidos para análise.

Assim, o C2 e as combinações com esse comprimento apresentam, aproximadamente, 70% de chances de ocorrerem, pela expressiva quantidade de representações linguísticas que representam (ver Quadro 7), devido à própria constituição da língua portuguesa padrão. A sequência de C2 já é, por natureza prosódica no meu sentir estético da linguagem, rítmica e mental, sutilmente fragmentada por silêncios/pausas entre os sintagmas. Portanto, os textos, cujo tom foge ao do C2, é, estilisticamente, no sentido rítmico, fora do comum. Mesmo atrelada a sintagmas e situações específicas de palavras, há uma margem interpretativa do sentir do ritmo da leitura dos textos que pode atribuir os valores com certa maleabilidade, podendo ocorrer, por exemplo, as seguintes interpretações de comprimento numéricas: CC22, CC31, CC13, CC23, CC32, CC123, CC132, CC222, CC231, CC321, CC33, CC331, CC133, CC232,…

Essa sensação musical de comprimento é bilateral: do eu para o texto e deste para mim. Assim, a sensação ou intuição de ideia prolongada ou curta de comprimento e de combinação de comprimento é frequente, para mim, na leitura das redações. Por exemplo, o

C2 atribui uma impressão (intuição) de ausência de completude de frases com movimento ou estaticidade verbais e de comprimento rítmico marcado, sutilmente, por interrupções de níveis semântico e sintagmático. Por ser a sensação mais frequente esperada para os textos, devido à quantidade mais variada de tipos de função sintática e posicional que representa e pela própria estrutura da língua, o C2, ou comprimento médio, é o eixo de medida e parâmetro que tende a ser, naturalmente, mais recorrente nas frequências, seja como comprimento unitário ou em combinações. As combinações de dois comprimentos (CC), na *Planilha Excel*, são indicadas como um antes (A) do outro (D), como na Figura 17, a seguir, sendo que se considera, metodologicamente, a análise/leitura de um comprimento antes de outro. Os eventos rítmicos de comprimento de sintagmas estão representados por oito numerais (de zero a sete) em duas colunas: indica-se, na coluna vertical, o comprimento (C) que precede outro pela letra A (Antes), e, na horizontal, o que sucede pela letra D (Depois). Exemplos: C2 antes do C1 = AD21 (equivalente a CC21); C3 antes do C7 = AD37 (equivalente a CC37).

Os outros numerais na tabela representam a quantidade de vezes em que cada evento rítmico, formado pelas combinações de valores de zero a sete, acontece em uma série de textos de um estudante (E) (a quantidade de textos varia por aluno) e da turma (soma dos tipos de ocorrências de combinações presentes em todos os textos de uma classe), para formar um perfil autoral individual e coletivo da turma. As quantidades de C e CC são consideradas no espaço de tempo (unidade) de um T, portanto, são analisadas em proporção à quantidade de C na escrita.

A análise começa com a escansão de comprimentos rítmicos das redações, que é representada por uma frequência, ou conjunto de comprimentos rítmicos, cujos números, em seguida, são somados conforme a sua ocorrência unitária e as suas combinações. Tem-se, então, a média da soma dos eventos de cada estudante (E) ou aluno, sendo que os números na tabela representam a média da soma dos eventos de cada combinação de dois comprimentos.

Cada aluno e pessoa com esquizofrenia possui a sua própria tabela e gráfico (Apêndices A, B e C), e, ao lado, a tabela e o gráfico da média da turma ou grupo, a fim de que se possa observar se as semelhanças e diferenças estilísticas são características particulares de cada E, ou se de toda a turma (e em que se assemelham ou distanciam das pessoas com esquizofrenia), e, neste caso, portanto, talvez influenciadas pelo método de ensino e ou pelo meu ritmo de escrita ao ensinar.

As cores nos quadros e gráficos são uma condicional, em que o verde de tom mais escuro representa o zero e vai atenuando a graduações de amarelo, conforme vão diminuindo os valores; então passa pelo laranja e chega ao tom/número máximo de ocorrências de um tipo de CC, representado pelo vermelho. Quanto mais a cor verde predominar na tabela, menos ocorrências de determinados tipos de CC ocorrem e, quando o valor for zero para todos ou um determinado C, indicia também a ausência unitária desse tipo de C.

Assim, a visualização topográfica da Figura 17 e a sua visualização de lateral (Figura 18) facilitam a observação e a análise dos dados:

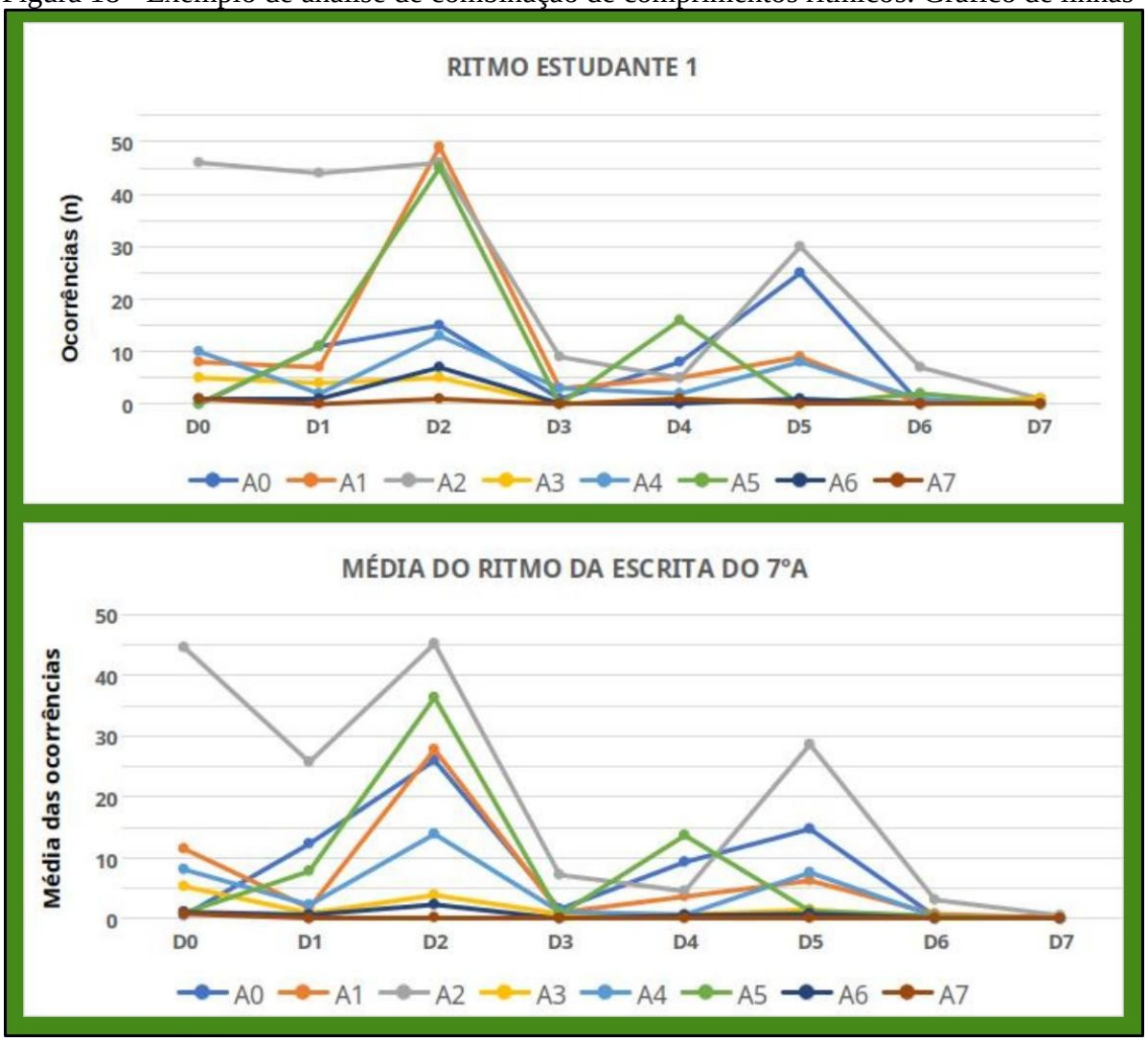
Figura 17 - Exemplo de análise de combinação de comprimentos rítmicos dos textos

		RITMO ESTUDANTE 1							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	11	15	1	8	25	0	1
	A1	8	7	49	3	5	9	0	0
	A2	46	44	46	9	5	30	7	1
	A3	5	4	5	0	1	0	0	1
	A4	10	2	13	3	2	8	1	0
	A5	0	11	45	0	16	0	2	0
	A6	1	1	7	0	0	1	0	0
	A7	1	0	1	0	1	0	0	0

		MÉDIA RITMO DA TURMA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 18 - Exemplo de análise de combinação de comprimentos rítmicos: Gráfico de linhas



Fonte: elaborada pela autora.

O C7 gera a sensação de excesso, de fluência desconfortavelmente alongada, ao não permitir a fragmentação intuitiva rítmica, a sintática e semântica do sintagma em combinações dos valores um, dois e três, ou seja, quando da não possibilidade de redução dos sintagmas em unidades rítmicas e semânticas menores. Soa como uma dissonância na unidade do texto. O C6 marca uma sensação de vazio, mas também foi escolhido por questões linguísticas, para representar algumas omissões que quebram a fluência lógica da frase ou causam estranhamento, o que gera uma pausa para a compreensão. O C5 marca uma sensação curta equivalente ao C1 em comprimento, e representa os conectivos de orações, como conjunções, pronomes relativos e palavras que apresentem função semelhante. O C4 representa a sensação de completude de sentido, ou seja, de ideia completa e alongamento e deslizamento da

fluência prosódica, visto que representa orações com as partes sintáticas completas linguisticamente expressas na ordem direta: o sujeito + predicado + oração. Há, aí, uma sensação de inteireza, completude sem cortes. O C3 causa a impressão de três partes com sentidos dependentes entre si. O C1 gera a sensação de interrupção entre partes da oração ou entre orações; de quebra na fluência da extensão dos sintagmas e para a sensação da necessidade de preencher uma lacuna pela insuficiência de extensão do ritmo de um comprimento, seja nas orações ou nas locuções conjuntivas.

Assim, o procedimento de escolha dos valores musicais no texto se pautou, em parte, na prosódia da língua, na estrutura gramatical portuguesa, na estética da escrita dos estudantes e na minha percepção do texto deles, ou seja, em elementos objetivos e subjetivos da prática em sala de aula.

4.1.1 Por que não outro viés de análise do discurso e não o sistema Python?

Há pesquisadores que me questionam sobre o porquê da minha não opção pelo procedimento de análise do discurso pelo viés de Pêcheux e de Lacan.

Há análises do discurso pela linha francesa, a tomar, por exemplo, Pêcheux; há análises pelo viés foucaultiano, lacaniano, entre outros. Cada qual com seu foco. No viés de Pêcheux, há esforços em dialogar o estruturalismo com o foco sociológico da análise do discurso, sem desprezo à materialidade da língua e, também, ao seu contexto, com o que concordo, porém o foco das análises está na luta de classes, a limitar âmbitos de olhar; no viés lacaniano, a própria linguagem tem seu destaque, com foco no psicológico; no de Foucault, as questões e relações de poder são o foco diretor das análises; no viés diretamente bakhtiniano, há desatenção à estrutura da língua (mas aqui não deixarei de nela atentar), com forte olhar aos elementos extralinguísticos, porém não há um foco delimitador das análises, o que me interessa de imediato. Aceito a afirmativa de Pêcheux de que a base do pensamento bakhtiniano de existência de uma essência social é um retorno a um estado pré-teórico, humanista, mas não concordo com a sua crítica a esse fato, visto que essa base permitiu, certamente, que os teóricos russos não se limitassem a uma teoria social restrita a interpretações relacionadas às classes sociais (Narzetti, 2009). Assim se diferencia da perspectiva de Bakhtin, ao inserir o aspecto histórico da luta de classes como determinante do discurso e do sentido (Narzetti, 2009, p. 793) e dar mais atenção à materialidade linguística da

forma, e não entendo que esse ponto de vista de luta de classes seja unicamente determinante, senão os sujeitos estariam fadados a nunca pensar e se colocar na condição do sujeito de outra classe social, e se desconsideraria a ideia de *grande tempo* (Bakhtin, 2017, p. 84 - 96).

Por exemplo, eu e meus alunos nunca teríamos a oportunidade de nos colocarmos no lugar de outros sujeitos de realidades diferentes da nossa, porque nascemos em dada classe social. Não aceito pontos de vista deterministas, até quando se trata de um fator fisiológico, visto que já tive estudantes com laudo de impossibilidade de aprendizagem da linguagem escrita e que aprenderam, pelo menos, um mínimo para a convivência cotidiana. O determinismo nos instala na inércia e no automatismo. E encontro em Narzetti (2009) argumentos concordantes com o meu ponto de vista.

Discordo, ainda, de Pêcheux, de que a existência de uma fonte humanista teórica (Narzetti, 2009, p. 793) em Bakhtin e Volóchinov os afaste e ao seu Círculo da realidade concreta, o que chama de ‘retorno a um estado pré-teórico’ (Narzetti, 2009, p. 791 - 794), o que, segundo o autor francês, observa-se pela tese interativista entre sujeitos e grupos sociais e não, propriamente, entre classes sociais e sistemas de produção; e discordo dele, ao criticar os teóricos russos por considerarem a função da linguagem como meio de comunicação, visto que entende que há elementos na linguagem que não são propriamente voltados à comunicação, mas à dominação. Eu compreendo a dominação como resultado e continuação de uma forma de comunicação atuante no mundo concreto, e não como um elemento à parte, independente da comunicação. A função primeira é comunicar, depois, por meio dela, organizar e realizar no concreto outras pretensões oriundas dela. O subjetivo também faz parte da realidade, assim como o ar faz parte da Terra e as emoções, do corpo físico, pois é parte do sujeito e dele a realidade se concretiza e vice-versa. Pêcheux, como Bakhtin, acaba por idealizar um lado apenas, sendo que entendo subjetividade, realidade social e realidade biológica de tal forma intrincadas, que se constitui um radicalismo, um enviesamento, considerar a ausência de subjetividade, assim como considerar a não concretude da realidade, e Pêcheux acaba em um reducionismo radical, ao considerar que tudo está pressuposto nas lutas de classe. Já a teoria bakhtiniana fica cega para as determinações históricas do discurso no sentido da determinação dos discursos pela luta de classes (Narzetti, 2009, p. 793). Nessa complexidade teórica, cito Loparic a respeito de Winnicott, este que carrega a ideia subjetivista de dentro para fora do sujeito, mas entende a comunicação (subentende-se o meio de vivência) como a sua transformadora e formadora, com o que concordo:

> pre-cedência do núcleo do si-mesmo a todo relacionamento, inerente ao indivíduo, mas constantemente ameaçado pela comunicação que, para Winnicott, se constitui no pior dos pecados, pode ser vista como a versão winnicottiana da tese heideggeriana da transcendência, enunciada em Ser e tempo, que diz que o ser-o-aí no homem se transcendente a si mesmo pela possibilidade inerente de não-mais-ser-o-aí e, portanto, não-mais-estar-aí. (Loparic, 2014, p. 40 – 41).

Meus alunos se constituem socialmente, não são determinados radicalmente, visto que a cultura transforma e a forma como a percebem, como os seus cérebros captam e constroem sentidos próprios mais a estética do ambiente e da realidade de cada um marca-lhes a individualidade. Assim, descarto a ideia de análise do discurso que pressupõe o assujeitamento em Bakhtin, visto que, ao ler o autor e o Círculo, evidencia-se o entender do sujeito enquanto único na relação discursiva, enquanto autor do seu próprio enunciado, do seu próprio sentido - o que pode ser corroborado por Nicolelis (2017, posição 652 - 662), com o ponto de vista do próprio cérebro -, mesmo que dependente do contexto de vivência, assim como a palavra é ideológica, mas não inflexivelmente determinante do discurso do cotidiano, já que que a linguagem, por exemplo, para Volóchinov, é o reflexo do real, uma forma de representação tanto do ilusório e irreal como do concreto e objetivo, pelo *caráter refrativo e deformatório do signo ideológico* (Ponzio, 2009, p. 109 - 168; Narzetti, 2013, p. 379), atuante de forma falsa ou verdadeira, cuja determinação, na forma falsa, vem das classes dominantes (Narzetti, 2013, p. 379), afirmativa do teórico russo da qual discordo, porque os fatos se constituem na relação e não no isolamento: nunca um lado só detém toda a verdade, mesmo por que a concepção de verdade é relativa. Tem-se a individualidade observada no tecido das relações dialógicas. O assujeitamento seria um pressuposto a escolhas sem responsabilidade e conformistas, determinadas pelo contexto social, o que pode se dar em certos graus, mas não como definição do sujeito crítico.

Diante das duas vertentes, opto pela análise do discurso, diretamente, pelo viés bakhtiniano, a buscar os meus próprios focos na análise dos textos, o que não poderia fazer me restringindo ao foco de Pêcheux ou, por exemplo, de Foucault, nas questões de poder.

Quanto a Lacan, tenho dele, ainda, um superficial conhecimento, ao refletir sobre elementos linguísticos nas análises do discurso que envolvam nem tanto a ideologia, mas o prazer e a inconsciência de se levar pelo discurso e pelos afetos do ambiente e da cultura.

Não tomei por base as fórmulas linguísticas de Noam Chomsky (2002) (que desenham o padrão da linguagem), para a sua associação a valores representativos dos comprimentos

rítmicos dos sintagmas, porque o meu objetivo foi o de me basear na minha percepção estética de professora das construções linguísticas do texto do outro, fossem elas padrão ou não.

Quanto ao uso do sistema *Python para o Processamento de Linguagem Natural (PLN)*[35] para a análise do discurso (a considerar a aproximação das construções linguísticas das redações dos adolescentes com a linguagem falada no dia a dia), também não me foi viável, pelo fato de eu precisar de tempo para aprender a trabalhar com o *Python (o que na vida diária de trabalho e no curto prazo de quatro anos para a conclusão do doutorado, não foi viável) e por* utilizar uma quantidade tranquila de textos, para trabalhar manualmente e, principalmente, pelo fato de que, por mais avançada que esteja a tecnologia computacional, não há programas que deem conta, totalmente, de elementos da linguagem, como os referenciais das anáforas e variações de função sintática, por exemplo: o advérbio *então* na função anafórica ou na função de conjunção. No caso das fórmulas que criei para a marcação do comprimento dos sintagmas, elas se baseiam não apenas na estrutura gramatical deles e na prosódia padrão da língua, mas na intuição pessoal, na ideia de pausas, sentido inteiro ou incompleto e na percepção do ritmo por cada leitor, sendo que pode apresentar graus de variação mínimos (nos adjuntos adnominais e adverbiais), conforme o ritmo de leitura de cada sujeito e a sua percepção do estilo do outro, o que programa nenhum traduz. Novamente, busquei desenvolver o meu próprio recurso de medida, por ele ter sido inspirado nas minhas impressões e sensações da leitura dos textos dos meus alunos, e pela quantidade de dados não exigir ferramentas tecnológicas avançadas para a sua interpretação e análise. A *Planilha Excel* foi o mais prático recurso tecnológico utilizado para tabelar e facilitar a visualização das combinações de dois comprimentos dos dados em gráficos numéricos e topográficos.

35 "O Processamento de Linguagem Natural (PLN) é uma área da computação que tem como objetivo extrair representações e significados mais completos de textos livres escritos em linguagem natural [Indurkhya and Damerau, 2010]. Refere-se por "linguagem natural" uma linguagem que é usada para comunicações do dia-a-dia feitas por humanos; como Português, Inglês ou Mandarim. Em contraste às linguagens artificiais, como linguagens de programação e notações matemáticas, as linguagens naturais têm evoluído à medida que passam de geração para geração, e são difíceis de definir com regras explícitas [Bird et al., 2009]." (Barbosa, Jardeson Leandro Nascimento *et al.* 2017, p. 336-337). "Python é uma linguagem orientada a objetos dinamicamente tipada, ou seja, as variáveis não precisam ser declaradas para serem utilizadas e todas as variáveis em Python são objetos. Para utilizar uma variável em Python, é necessário apenas realizar uma atribuição […]. (Barbosa, Jardeson Leandro Nascimento *et al.* 2017, p. 344-345) Disponível em: https://www.facom.ufu.br/~wendelmelo/terceiros/tutorial_nltk.pdf. Acesso em: 03 fev. 2024.

4.2 Normas à análise do discurso, de conteúdo, rítmica e do comprimento da voz autoral

A análise do ritmo da linguagem não é nova. Como pesquisadora, estava feliz por ter encontrado na ideia de métrica textual, ou seja, de comprimento e medição rítmica da escrita, uma novidade, porém, ao pesquisar sobre o assunto em bases de dados acadêmicas, deparei-me com pesquisadores que já haviam tido a ideia semelhante à minha, o que, inicialmente, frustrou-me, mas depois me levou a ter mais segurança nela, afinal, mais pessoas perceberam e estudaram o que percebi. No entanto, o meu método de medição rítmica, ou escansão dos comprimentos rítmicos, apresenta algumas diferenças que são descritas a seguir.

Há teóricos que se dedicaram à sua métrica pelo viés intuitivo da percepção, a considerar a demarcação rítmica pela pontuação, o que aqui também se faz, como, resume Chacon (1997): Abaurre, Corrêa e Luria. Mas com o foco na pontuação como índice de ritmo voltado à oralidade, têm-se os seguintes teóricos, para a ideia de ritmo, métrica e simetria demarcados pelo tipo de pontuação: Abercrombie, Barboza, Bechara, Bueno, Cagliari, Catach, Cunha, Kury, Laufer, Lima, Lorenceau, Moraes, Olívia, Sacconi, Telles. Desses autores, surgiram as ideias de ritmo baseadas em simetria gramatical; repetição, acentuação e ênfase de elementos como os pleonasmos e estruturas linguísticas; alternância prosódica ou prosódico-semântica; pausas e reciprocidades demarcadas, fisiologicamente, pelo ritmo da respiração, o que pode variar de um sujeito para o outro; tipologia da pontuação conforme o comprimento do enunciado; características prosódicas, de prazer e de quebra de expectativa. Esses elementos todos são considerados na oralidade e na tentativa de transpô-la para a escrita (Chacon, 1997).

A diferença do meu método está na utilização de várias concepções de ritmo como essas; utilizo esses sentidos todos na delimitação rítmica, com exceção da quebra de expectativa, a considerar o texto com o seu ritmo e o leitor com o seu próprio ritmo de ler esse texto, em que se dá uma regulação entre autor e leitor. Além dessas concepções, acrescento a noção intuitiva de ideia expressa por inteiro (que chamo de sintagma completo), sem quebras pela interpolação de adjuntos nos sintagmas ou entre eles, e de ideia incompleta, por interrupções, quebras e interpolações.

A análise de conteúdo e do discurso é realizada de duas formas:

a) pauta-se, principalmente, nas normas descritas no livros *O Discurso oral oculto* de Dino Preti (1999), para a análise de trechos transcritos da fala docente. A análise de conteúdo pauta-se na escolha de categorias linguísticas;

b) em um segundo momento, em uma forma criada por mim, a fim de marcar a musicalidade básica das construções linguísticas, em comprimentos de sintagmas (C). Por ser uma análise em "comprimento" da sensação inconsciente (não, apenas, em ideia de sonoridade e prosódia) de sintagma mais a percepção dos limites entre pausas, os aspectos da prosódia não serão considerados e analisados em si, mesmo que gerem influência musical, visto que a intenção é a de verificar o estilo da concretização da escrita e não da oralidade em si, pela percepção do leitor, mesmo que estejam relacionadas fala e escrita e imagem sonora do texto.

Segundo as normas do livro de Preti (1999, p. 19-20), em análises da fala, serão utilizados os seguintes elementos, quando necessário aos objetivos desta pesquisa:

Quadro 6 - Normas do livro de Preti para transcrição do discurso oral

- segmentos e palavras não compreendidas: ( );
- hipótese de trecho ouvido: (hipótese);
- "truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)": /;
- entonação enfática: letra maiúscula;
- Prolongamento de vogal e consoante: :: e :::::;
- silabação: - ;
- interrogação: ?;
- pausas: …;
- Comentários descritivos da pesquisadora / transcritora: ((comentários));
- quebras na sequência temática do discurso e desvio temático: - - - -;
- simultaneidade de vozes, ligando as linhas de fala: [;
- fala "tomada ou interrompida em determinado ponto" e "não no seu início": (...);
- citações e leituras de textos: "".

Fonte: Preti (1999, p. 19 – 20, quadro nosso).

Do Quadro 6, têm-se as seguintes observações:

> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
> 2. Fáticos: ah,éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? você está brava?)
> 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
> 4. Números: por extenso.
> 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
> 6. Não se anota o cadenciamento da frase.
> 7. pode-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::...(alongamento e pausa).
> 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto- e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. (Preti, 1999, p. 20).

De Preti, não utilizo a barra simples (/) para truncamentos, visto que a utilizo para indicar o limite sintático entre orações marcado por pontuação gráfica.

Segundo as normas criadas por mim à escansão musical das frases (da extensão dos sintagmas) e o "comprimento das vozes" com elementos emprestados do Latim e outros.

O critério para a escolha das medidas dos sintagmas se pautou em uma média entre prosódia da língua e a congruência lógica da fala e do pensamento linguístico, a partir das minhas impressões rítmicas pessoais da leitura de redações e durante a concretização da escrita, na associação dos valores de comprimento para as unidades de sentido, o que pode variar quanto a sua consideração e a fala do sujeito de um texto a outro, porém a proposta de análise rítmica leva em conta a "inteireza mental lógica" que está atrelada, intrinsecamente, à materialidade linguística e à unidades de sentido, não apenas à pontuação e entonação.

Seria possível, nas análises musicais, utilizar apenas números no lugar dos símbolos, porém, esteticamente, a utilização destes dá mais visibilidade aos comprimentos do que aqueles, por isso optou-se pelos símbolos na marcação textual. A seguir, o Quadro 7 dos comprimentos rítmicos e de exemplos de combinações de comprimento rítmico (CC):

Quadro 7 – Marcadores da "escansão dos comprimentos rítmicos" na escrita

a) C7 ou estendido, conforme a fluência do leitor ===: para anáforas, adjuntos adverbiais, adnominais, locução adverbial seguida de adjetivo/particípio, orações reduzidas adverbiais; sempre a partir de quatro palavras que não possam ter fluência prosódica e lógica (ou tenham opcional) de forma decomposta em locuções ou unidades de sentido com as combinações de valor um, dois e três. Exemplos: <u>para o meu irmão José (C7)</u>, isso é verdade; <u>depois de um tempo (C7 (mais fluente) ou 1CC3 (menos fluente))</u>, tudo mudou; **b) C6 de valor zero (0), equivalente a C0 (pausa de mais intensidade e comum no discurso de esquizofrênicos) = ∅**: para silêncios na escrita (sinal vazio), marcados pela ruptura da coerência de nível gramatical / semântico e pela omissão de palavras e conjunções, quando causa acentuado estranhamento ou prejuízo da coerência: a causar estranhamento ou incompreensão. Exemplo: Jair foi à ∅ estava

chovendo**;**

c) C5 ou intenso de valor um (1), equivalente a C1 (com valor sutil de *staccato* rítmico linguístico, mas não de pensamento, por conectar ideias e sentidos) = #: para a ocorrência de conjunções, de pronomes relativos ou de palavras que funcionam como conectivos de orações (e não de palavras). Exemplos: quando, que, se (nas orações condicionais), para que (CC15), quando (C5);

d) C4 de fraca (F) ou baixa intensidade (sinal longo ou F) = —. Sintagmas verbais, expressamente, completos (o primeiro sujeito expresso junto ao verbo + verbo + oração reduzida de infinitivo, gerúndio ou particípio; ou mais o primeiro complemento verbal após o verbo ou o predicativo do sujeito, sem quebra na fluência e na ordem direta por adjuntos ou palavras entre vírgulas e orações intercaladas), voz passiva completa; o sujeito expresso mais verbo mais *oração apositiva, objetiva direta ou indireta* de verbo *dicendi, orações completas com próclise, mesóclise ou ênclise*. Exemplos: Eu me escuto (C4); João chutou a bola (C4); Flávia disse que virá (CC452); Ela está linda (4); Ela se chama Ana (C42); A tia dela chama-se Ana (CC2222). a menina pintou-lhe um quadro (CC42); a menina lhe pintou um quadro (CC42); ela quer aprender (C4); nós estávamos vendo (C4); você tinha feito (C4); eu acabo me confundindo (CC42 ou CC422); Se você me levar a fazer isso (CC52222 ou CC522522); Os dois estão de acordo (C4 ou CC22); Ele estará lá. (C4 ou CC21); Elas podem se formar logo. (421);

e) C3 com três palavras (quando não divisível em duas unidades de sentido e fluência prosódica de combinação de valores um e dois, conforme o sentir do leitor), de média e estendida (ME) intensidade (sinal triplo breve ou ME) = ᴗᴗᴗ: a partir de sintagmas interrompidos; sintagmas não verbais formados por três ou mais palavras a formarem unidades de sentido (sem a função de sujeito da oração), fechamento de listas em enumerações que sejam complementos verbais e não parte do sujeito (quando após a conjunção ou da preposição, não se subentende outra oração), complemento oblíquo formado por uma locução adverbial; complementos nominais, complementos de particípios e orações formadas com adjetivo / particípio, quando isolada ou em destaque), apostos, locuções prepositivas e adverbiais com três palavras, como adjuntos. Exemplos: com o lápis; do seu jeito; em dois dias; dos seus horários; que criança distraída!; meu filho amado; caro senhor Francisco; depois de muito tempo (CC13 ou CC22); ele tinha três brimquedos: um acarrinho, uma bola e um pião (C3); Eu tento colocar ideias na minha mente. (CC422 ou CC423, esta é opcional, se o complemento estiver distante no texto).

f) C2 de média (M) intensidade (sinal duplo breve ou M) = ᴗᴗ: a orações incompletas: verbos isolados, pronomes interrogativos com duas palavras, orações impessoais e orações com índice de indeterminação do sujeito; orações reduzidas adverbiais com aparência de complemento verbal; orações completas com inversões e trocas na ordem direta; complemento oblíquo formado por uma locução adverbial; fragmentadas por advérbios, locuções adverbiais, pronome demontsrativo dele/dela, outros sintagmas com vírgula ou orações intercaladas; sintagmas nominais formados por uma ou duas palavras ou incompletos, ou seja, com verbos sozinhos; com verbos com sujeito oculto, inexistente e, referenciado ou deslocado; construção verbal com ênclise em orações não completas; o pronome da próclise, em orações não completas; o verbo da próclise, em orações incompletas; voz passiva incompleta; complementos do infinitivo ou predicado dessas orações; de orações com verbos intransitivos; de

locuções verbais com ou sem o intermédio de preposição, prepositivas e adverbiais até duas palavras; complementos de verbo *dicendi, em listas ou sintagmas formados por até duas palavras (sem considerar os artigos e preposições);* as partes do sujeito ou do complemento, quando partidos por interrupções e inversões na ordem direta. Exemplos: Vamos ao baile (C2); Iremos (C2); de hoje (C2); Nós chegamos (C2); Está claro (C2); Prazer em conhecê-lo! (C2); Está chovendo (C2); Vivendo (C2); Dançando valsa (CC22); sonhar acordado (CC22); Feito isso (CC22); logo mais (C2); Disse-me (C2); Me disse (CC22); de modo que (CC25); Escrevo cartas para ela (CC22); Vamos à festa de carro (CC22); Correu, com medo de perder a hora (CC203220); Aí depois (CC11, quando a construção é repetitiva no texto, ou C2, conforme o ritmo do leitor); Aí depois que (CC115, quando de repetições do aí ou do depois no texto, ou CC25, conforme o ritmo do leitor); daqui a pouco (CC22); muito obrigada! (C2); depois de comer (CC22 ou CC12); Eu moro em Manaus (CC22 ou C4); Ela vive aqui (CC21 ou C4); Nós estamos bem. (CC41 ou C4); Você sofre de enxaqueca. (CC22 ou C4); Vai à escola (C2); Vai na escola (C2 ou CC22); Eu tento explicar isso para todos vocês. (CC422 ou CC423, esta é opcional, se o complemento estiver distante no texto).

g) C1 de sinal breve / *staccato* ou forte (FO) = ∪: para a sensação da necessidade de preencher uma lacuna pela insuficiência de extensão do ritmo de um comprimento, seja nas orações ou nas locuções conjuntivas; para uma palavra que estenda um sintagma de qualquer valor, a retardar a sua fluência, ou que, isolada, interrompida ou deslocada da fluência da ordem direta do português padrão (exceto verbos), é forte (FO) pela pausa na fluência e / ou entonação, como interjeições, advérbios, adjetivos e particípios com função adverbial ou não; no início e final de frases, antes de vírgulas ou pontos; por estar sozinha, entre parênteses ou virgulas (se não for verbo, ou complemento verbal de uma palavra que não quebre a fluência prosódica padrão e semântica); em listas formadas por sequências de uma palavra (mesmo que em complementos verbais e orações apositivas), independentemente da sua função sintática (com exceção de verbos); complemento oblíquo formado por um advérbio; complementos verbais distantes do verbo regente, quando formado por uma palavra e com pausa ou interrupção na fluência prosódica e semântica. Exemplos: Oi!; Legal!; agora (no meio ou na ponta do sintagma; assim que (CC15), para que (CC15); do que esqueceu na escola (CC1520), no que (CC15); Eles deram <u>muito</u> trabalho (CC212), a casa <u>de...</u> (CC210); o meu irmão querido trouxe o bolo (CC212: um (1) extensor do sujeito)

h) C0 = /: às pausas (silêncios) marcadas na pontuação gráfica, entre números e como barra em datas;

i) C0 = //: a pausas (silêncios) antes de sintagmas sem verbos, depois, e entre**;**

j) C0 = para indicar o término dos textos (quando finalizados sem intenção por causa de interrupção do ambiente) e a abertura e o fechamento de parênteses e colchetes;

k) Sem valor = - (hífen): parágrafo.

l) Sem valor = * (asterisco): à palavra escrita com destaque por repetição contínua no texto**;**

m) Sem valor = espaço entre números, nas frequências numéricas: para indicar o término das linhas das páginas, a fim de facilitar a visualização.

Fonte: elaborado pela autora.

Observações para a elaboração de análises da quantidade de presença da voz autoral nos textos e das suas medidas musicais:

a) a análise da presença da voz autoral no texto pode ser medida em intensidade e não em comprimento rítmico, ou seja: forte, ∪ (FO), para a quantidade de repetição marcada no texto ou força da presença da voz autoral; média, ∪∪ (M), para a repetição indireta da fala de outrem, e fraca, __ (F), para a invisibilidade de palavras, da voz autoral pelo discurso direto de outrem, o que se dá por meio da "medição" do uso de paráfrases, como de citações diretas, indiretas, resenhas, descrições, resenhas críticas, resenhas descritivas, resenhas interpretativas/explicativas e paráfrases de reformulação;

b) na análise da presença de voz autoral, o símbolo ∅ (vazio) representa a invisibilidade total da voz do autor diante da citação direta. Esse comprimento é observado por parágrafo, cuja medida não é pré-fixada, visto que se relaciona à proporção que ocupa em relação à quantidade de linhas nele e na totalidade do texto;

c) na análise rítmica por escansão, a quantidade de ocorrências por "lugar" ou unidade/tempo de narração ou texto (T) é representada por suas respectivas siglas, sinais e números: F (fraco/longo: __) ou quatro (4); FO (forte/curto ou simples breve: ∪) ou um (1); M (médio ou duplo breve: ∪∪) ou dois (2); ME (médio estendido ou triplo breve: ∪∪∪) ou três (3); ED (excessivo dissonante: ===) ou sete (7); # ou 05; V (vazio = pausa pela pontuação) ou zero (0) e V (vazio semântico: ∅) ou seis (6) (ver Quadro 7).

Exemplo de análise por tom e comprimento da voz autoral (considerando-se o contexto enunciativo):

- na escrita do estudante Mauro do 7.ºA, em 01 de setembro de 2022, em uma atividade de escrita de mensagem para um amigo ou para a classe: *"Eu sou humano, e humanos erram muito na vida" (*Mauro, 7.ºA, 2022). Eu havia discutido com a classe, no dia anterior, sobre *errar* ser uma característica humana, pois os *humanos erram muito na vida*, e sobre assumir o *erro* e procurar não reincidir nele, visto que alunos da turma haviam rabiscado as paredes do banheiro, com palavrões. A frase de Mauro parafraseia a fala do docente, ou seja, é constituída de palavras *semi-alheias* (Ponzio; Calefato; Petrilli, 2007, p.

178). O aluno pede desculpas à turma, no caso de ter magoado alguém. Esse estudante não foi um dos que rabiscou as paredes do banheiro, porém, por ser quieto na classe, durante as aulas, não se envolve em brincadeiras e conversas; é estudioso, perfeccionista e fica concentrado na aula, o tempo todo, o que gera distanciamento dos colegas.

Na medição de tal frase do estudante Mauro, obtém-se o seguinte comprimento da voz autoral[36], que, neste caso, leva em conta o contexto, por este ser do meu conhecimento:

a) ∪∪ —

"Eu sou humano, / e humanos erram muito na vida."

- sem o conhecimento do contexto enunciativo e sem marcações linguísticas da presença da voz do outro:

FO F

"Eu sou humano, / e humanos erram muito na vida."

Análise do Texto **a)**:

a) Primeira e segunda orações: a primeira oração retoma o diálogo docente que, em terceira pessoa, referia-se à característica humana de errar. Mauro assume, na primeira pessoa, a palavra *humano*. Sem o conhecimento do enunciado de que a paráfrase fora assumida, Mauro teria um discurso FO, porém é identificável a reprodução da fala docente, mas de forma reelaborada. Por não ser uma paráfrase direta, há média perda de força na voz autoral e não total, a que se atribui o tom M de autoria;

b) Segunda oração: paráfrase direta da fala docente, assumida como sua, por Mauro = voz autoral: F; voz do outro (docente) FO (identificável, via contexto do enunciado). Sem o conhecimento do contexto enunciativo, a paráfrase não seria identificável, portanto a voz

36 LAZO, Lara J. A ocupação da voz autoral e da voz do outro no tecido da escrita acadêmica: paráfrase e disseminação do conhecimento. In*: XX Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa:* 'O ensino da leitura e da escrita como processos de conhecimento', 2021, Remoto. Caderno de Resumos, 2021.
LAZO, Lara J. O equilíbrio entre a voz autoral e a voz do outro na produção do conhecimento acadêmico. In: *XX Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa:* 'O ensino da leitura e da escrita como processos de conhecimento', 2021, Remoto. Caderno de Resumos do XX Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: 'O ensino da leitura e da escrita como processos de conhecimento', 2021.

autoral de Mauro seria FO, já que não haveria marcas de discurso do outro, como o citado, direto ou indireto;

c) Tom da presença da voz autoral, ao se levar em conta a enunciação na totalidade do período composto: entre M e F;

d) Reiteração da palavra humano/humanos: acento tonal FO. O plural intensifica, reforça a atenção na palavra humano/humanos, repetição que, se não fosse a reprodução do discurso docente, seria um tom FO da voz autoral do aluno, ao atribuir intensidade pela repetição.

Para identificar a presença, a força de visibilidade da voz autoral no texto, é preciso que se realize todo esse mapeamento e, na sequência, se tire a média de força da presença da voz autoral na totalidade. Sem o conhecimento do contexto enunciativo, limita-se a uma análise linguística, a levar em conta as marcas identificáveis da citação do discurso do outro no texto e a interpretação, quando mencionada, da voz do outro.

Agora, um exemplo da análise musical (do ritmo) da linguagem (escrita) da frase **b)** do aluno Zé, método mais usado nesta tese:

__ ∪ ∪ ∪∪ ∪ ∪ ∪ ∪

b) "*o pacú gosta de fundura ∅ silêncio de ∅ a comida ∅ masa racão salsicha figado*
∪ ∪
frango linguisa." (Zé, 9.ºA, 2022, símbolos nossos).

Análise do Texto **b)**:

a) oração: não há orações, mas uma frase, em que se observa a ausência de pontuação, de verbos, de conectivos oracionais e de coesão e coerência. O trecho, frase inicial do texto, foi retirado de uma redação sobre produção de peixes que foi realizada na aula de português. A proposta era a escrita formal, visto que se tratava de uma escrita sobre o *TICC* do qual participava o estudante. O tema era do seu interesse e de sua realidade de vida e fora escolhido pelo grupo. O estudante não escreveu diretamente a frase; ele a ditou a outro aluno, para que a escrevesse a ele que acompanhou a a sua escrita, sem modificá-la. Baseou-se em um texto que acabara de ler em um *site*, sobre o tema. Seria o seu "resumo" do texto;

b) pausas: há três sinais de vazio a marcar as pausas que a frase apresenta, não por pontuações, mas por quebras semânticas, gramaticais e por hiatos (Bechara, 2015, p. 77) que interferem na fluência da leitura. Ao término do texto, sempre se considera um zero;

c) frequência rítmica: 46116261111110. A sua musicalidade é forte (FO); é expressiva, mais do que narrativa, visto que as palavras "saltam" "soltas" na construção frasal, sem interrupções por sinais de pontuação e por conjunções; apresenta breve comedimento que evolui para a espontaneidade de imagens prontas e para a fragmentação, não pela ausência de vírgulas (pausas marcadas) e de palavras, mas pelas imagens soltas, "ilhadas", linguisticamente, na lista de palavras. A frase é fragmentada por interrupções na coerência (três (3) ocorrências do C6), o que a torna dificultosa de compreensão. O tema era a produção de tilápia e o aproveitamento do peixe no mercado, o que se mantém na frase. No entanto, só é possível identificar que o tema se mantém, mediante o conhecimento do restante do texto escrito e do contexto (do qual participei) em que a frase foi elaborada. Se observarmos apenas a construção descontextualizada, não é possível identificar o tema original desenvolvido e, então, teremos a análise de uma frase incoerente. Essa frase, portanto, tem caráter fortemente expressivo e não narrativo, sendo que as imagens saltam em vez de se conectarem. A sua frequência apresenta um tom FO de comprimento fragmentado e marcado por *staccato* C1 (oito (8) no texto), em que a ação não é linguisticamente marcada por verbos (mesmo que houve momentos de trabalho prático de cuidados com a produção de tilápia). A frase tem apenas um verbo (*gosta*), e os substantivos, ou seja, a definição dos elementos em si, apresentam-se com força expressiva a invisibilizar a marcação verbal que pressupõe uma estética de movimento, do que entendo, por conhecer o estudante, que se deva por sua impulsividade e preocupação com as definições, além da sua defasagem de aprendizagem dos conteúdos escolares;

d) voz auroral: o estudante, durante a escrita, fazia pesquisas na *internet*, na sala de informática da escola, sendo que leu um texto informativo sobre a alimentação dos peixes e o parafraseou, ao seu modo, na cópia das palavras e não do sentido. Sem o conhecimento do contexto, seria impossível identificar as paráfrases, sendo que à análise da ocupação da sua voz no texto, atribui-se um tom M de presença da voz autoral, por quem conhece o contexto.

A partir dos dados numéricos de frequência mapeados no texto das marcações de comprimento, seria possível, via criação de um programa de computador ou via *Planilha*

Excel, criar meios de identificar frequências, de forma não manual, além de criar gráficos expositivos dos resultados. Neste trabalho, optou-se pela planilha *Excel*, por conta de que eu precisaria de mais tempo disponível para a criação de um programa de computador, para o que necessitaria de apoio de pessoas da área de programação e mais tempo disponível para o trabalho científico, o que não me é possível pela realidade da minha vida de trabalho.

A análise do ritmo do discurso e a análise do comprimento (presença) da voz autoral devem ser realizadas separadamente, nas partituras de texto, para que não se confundam.

4.3 Sobre *Questões de Estilística no Ensino da Língua* de Bakhtin

A principal obra de Bakhtin, tomada como base para a análise do discurso, é *Questões de Estilística no Ensino da Língua* (2013). Sobre ela, não concordo plenamente com o teórico russo no que tange ao desenvolvimento da língua criativa no aluno ser possível pelo treino da escrita com subordinação sem conjunção, próxima à fala, para fugir à linguagem padrão (Bakhtin, 2013, p. 43) e desenvolver a expressividade, e que, segundo o autor, essa prática leva ao nascimento da individualidade, o que se supõe que expressa o tom particular do sujeito. Nesse ponto, o teórico russo assume uma postura estruturalista, ao entender que da prática da forma escrita se desenvolve o estilo, o que concordo, se pensarmos na intencionalidade e na constância do modo de escrever a cada sujeito. Porém, pelo menos em português, os alunos que já não se utilizam das conjunções, fazem-no por um ritmo natural, mais básico, e que não depende do treino da escrita, principalmente, se já as trabalham na escola, o que parte do contexto de vida deles, do *ambiente* e ou da sua formação biológica, para o que ainda me apoio no neurocientista Nicolelis (2017, p. 641-646), quando disserta sobre os *padrões de disparo rítmicos*. A ausência da conjunção, certamente, atribui mais forma expressiva do que narrativa à frase, por se assemelhar à fala, porém há possibilidades de desenvolvimento estilístico com o uso das conjunções e, aí sim, pelo treino, no caso do português. E reflito sobre o quanto esse ritmo fisiológico e o ambiente influenciam no desenvolvimento da linguagem no contexto em que o sujeito está inserido, e o quanto e como é possível interferir nele, de forma não agressiva, para que os objetivos do ensino do português padrão sejam alcançados, sem o apagamento de possíveis traços embrionários de estilo espontâneo.

Para Bakhtin (2011, p. 63), a expressividade é a forma como expressão do conteúdo da vida interior. Essa ideia aproxima-se da concepção cognitiva de Vigotski (2007) de *memória natural*, que decorre de estímulos externos e é imediatista. Ela é característica do comportamento dos povos iletrados (Vigotski, 2007, p. 32). Esse imediatismo, impulso, é controlado e vai sendo modulado pela cultura. (Vigotski, 2007, p.34). Bakhtin, ao referir-se ao ensino da gramática, apresenta como concepção de expressividade o efeito artístico imediato da frase, que é obtido pela *estrutura de entonação e enfatizando, com ajuda de mímica e de gestos, o elemento dramático contido* [...] (Bakhtin, 2013, p. 30) nas frases. Mas critica a arte expressiva, principalmente, por ela colocar *o todo da arte* como expressão do autor e se fundamentar na análise estética de elementos isolados, a desconsiderar a unidade de sentido da obra. (Bakhtin, 2011, p. 60-61).

Ao analisar os meus alunos, falantes do português, a omissão do uso da conjunção dá-se, certamente, por imaturidade, economia linguística e ritmo, assim sendo, por uma musicalidade da própria linguagem oral do português somada ao ritmo próprio do falante, a constituir uma possibilidade de estilo individual, porém não tão intencional, enquanto escrita.

E o modo como é organizado o dia a dia, o ambiente? Como se dão os conectivos para os sentidos dos fatos e eventos, além das noções de tempo e espaço? Segundo Wolf (2019, p.107): “[...] habitamos um mundo de distração [...] Por trás de nossas telas, no trabalho ou em casa, suturar os segmentos temporais de nossos dias de modo a mudar nossa atenção de uma tarefa ou fonte de estimulação para outra. Sofremos mudanças.” E não só por conta da *internet*, visto que, na minha escola, há interrupções nas aulas, por diversos motivos. No entanto, quando identifico um aluno que ora utiliza as conjunções, ora não, então, sim, consigo ver algo relacionado ao potencial de um estilo nascente ou, no caso de um aluno que, após ser trabalhado com frequência o uso das conjunções nas aulas, ainda assim, nos anos finais do ensino fundamental, não as utiliza, e não porque treina a omissão delas, mas porque, automaticamente, não as incorpora à escrita e à intencionalidade. Em português, é comum encontrar a ausência de conjunções ou o emprego equivocado delas, não podendo, portanto, configurar, imediatamente, algum estilo nascente, mas a expressão de um ritmo que, combinado com a aprendizagem, pode gerar um estilo, se essa “musicalidade” não for reprimida, mas conscientizada, valorizada e combinada com a aprendizagem. Como exemplo do uso repetitivo da conjunção aditiva mais comum no uso diário, e da omissão de conjunções entre orações justapostas por ponto final, apresento o seguinte trecho ou frase **c)** de Zé: *“Eu*

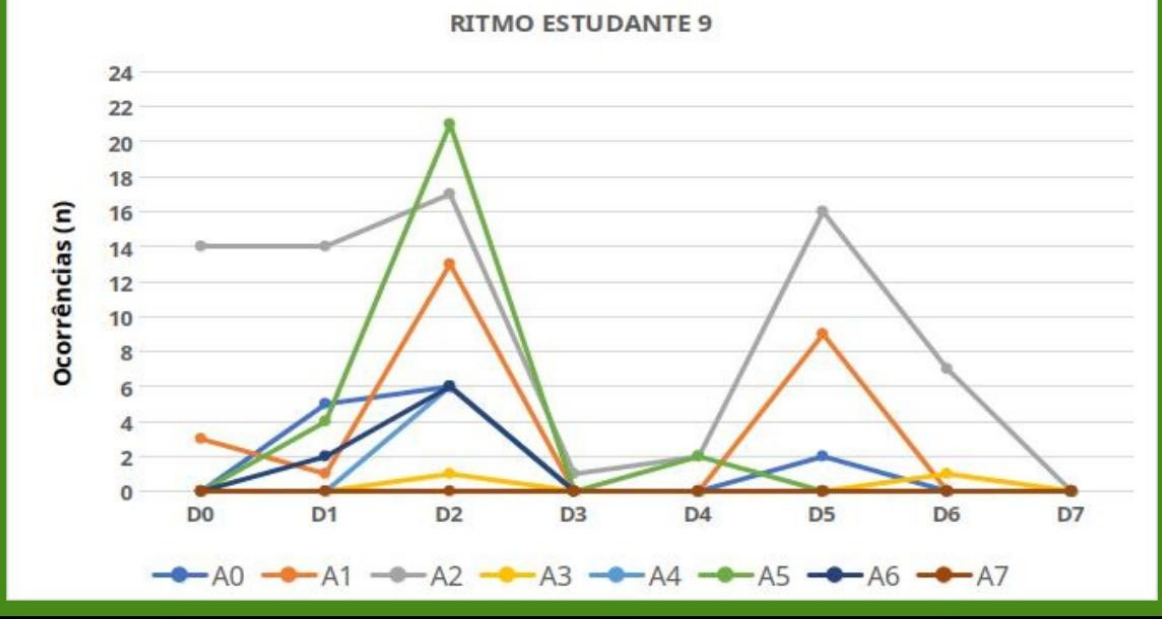
conheco á história de Curupira ele é ∅ anda de trás e ele vive na selva. / ((Parágrafo)) Prolege os animais dos caçadores e protege a sua familía." ((Parágrafo)) Os caçadores nunca mais aparece na froresta do Curupira." (Zé, 8.ºA, 12 – 25/08, 2021, atividade a distância, grifos, barras e símbolos nossos). Nos pontos em que o estudante pausa a escrita com o uso de pontuação, assinalo com uma barra; em que há pausas por ruptura de sentido, inconclusão, marco com o símbolo vazio. Há as pausas intuitivas da prósódia da língua e dos limites entre os sintagmas, porém não os assinalo, porque na análise da escrita, nesta proposta, objetivo entender as pausas que o estudante marca por ter atentado nelas, e que nem sempre coincidem com a prosódia natural padrão.

O estudante Zé do 8.ºA, em 2021, no texto **c),** constrói frases simples, apenas com o conectivo **e**. Como professora do nono ano, espero encontrar textos com estruturas complexas, de acordo com os conteúdos ensinados e textos lidos. A ideia de coordenação pela soma de ações, ou de coesão textual marcada pelo conectivo **e**, comum, também, aos estudantes do ensino fundamental I, apresenta dois elementos coordenativos e nenhum mais complexo. Tem-se, portanto, uma construção textual infantil e mais próxima da oralidade. O estudante, no nono ano presencial de 2022, mostrou-se atento e dedicado aos estudos, assim como desde meados de março de 2021, antes do isolamento social. Ele fora aluno de outros professores e, conforme diziam, era desatento, agitado, impulsivo e rebelde nas aulas. Porém, ele mudou, mas a sua distração e desinteresse nas aulas, durante anos de aprendizagem, podem ter levado a essas desconexões entre sintagmas e à construções simples, presentes em todos os seus textos. Além do que o próprio ambiente das minhas aulas, entrecortado por atividades diversas (quem terminou, inicia outra), pode ter reforçado essas características presentes em todos os seus textos. A omissão de palavras, marcada pelo sinal vazio ne excerto, menos indicia distrações, porque ele se colocava muito atento e preocupado nas práticas de escrita, do que um pensamento mais rápido do que a escrita, a marcar o seu estilo expressivo, além de palavras escritas incorretamente, que acabam gerando imagens sem conexão imediata gramatical: *"Vou contar o que eu fez na férias no quarentena da Covid 19 ∅fica isolado ∅ muito ruim porque eu não gosto ficar muito em casa ∅no todo quarentena ∅ no 2021 perdi minhas duas avós […]"* (Zé, 9.ºA, 10/02, 2022)*; "Rock eu acho daora ∅ do batuque ∅* ((mudança de tema)) *a minha inspiração de todos tempos são o Messi eu amo esse cara daora demais futebol é a minha vida."* (Zé, 9.ºA, 19/04, 2022)*;*"No futuro *∅ eu como seu*

amigo eu quero o melhor prá você vencer os desafios, dificuldade e problemas, ∅ um emprego melhor, família melhor. (Zé, 9.ºA, 29/08, 2022).

Figura 19 - Média das combinações de comprimento rítmico: dois textos de Zé - E9

		RITMO ESTUDANTE 9							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	5	6	0	0	2	0	0
	A1	3	1	13	0	0	9	0	0
	A2	14	14	17	1	2	16	7	0
	A3	0	0	1	0	0	0	1	0
	A4	0	0	6	0	0	0	0	0
	A5	0	4	21	0	2	0	0	0
	A6	0	2	6	0	0	0	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



Fonte: elaborada pela autora.

Na Figura 19 da média de comprimento rítmico de dois textos de Zé, observa-se que se destacam, em quantidade de uso, as conjunções e elementos com funções semelhantes ou C5 (A5) antes de sintagmas verbais incompletos e locuções adverbiais C2 (D2), com 21 ocorrências, e seis (6) ocorrências de sintagmas verbais completos C4 (A4) antes do C2 (D2), as quais se destacam, pelo estudante só utilizar sintagmas completos antes do C2 nos dois textos e em outros lidos para a pesquisa, mas não reproduzidos e analisados. A sequência de

C2 (A2) antes do C2 (D2) é a segunda mais ocorrente, ou seja, é um entrecorte comum de fluência padrão a todos os estudantes.

Como se pode observar nos Quadro 19 e Quadro 20, o T1 de Zé, com 98 C e tom FO, apresenta 18 conectivos (C5) de orações, e o T2, com 63 C e tom M, apresenta nove (9). O T1, além de um número maior de conjunções em relação ao T2, principalmente da conjunção *e* (a mais utilizada pelo estudante e quase exclusiva em seus textos), constitui-se de várias ocorrências de verbos na forma infinitiva, a atribuir-lhe um ritmo sintético, simétrico e *staccato* que fortalece o tom FO e de fluência fragmentada pelo número de ocorrências em proporção ao tamanho do texto, dos eventos: C0: oito (8) no T1 e nove (9) no T2; C1: 20 no T1 e seis (6) no T2 e C6: cinco (5) no T1 e três (3) no T2 (ver Quadro 19 e Quadro 20). Não ocorrem tantas omissões, cinco (5) no T1 e três (3), no T2, mas, somadas às características descritas, ganham força no causar estranhamento e confusão de sentido. Assim, a sua fragmentação na linguagem se dá pelo nível expressivo e imagético das palavras, repetição de forma verbal, mais as pausas e omissões. No T1, tal expressividade de tom FO supera a narratividade gerada pelas conexões linguísticas representadas pelo C5 em T1.

Em relação à turma do 9.ºA, os dois textos de Zé apresentam um desenho gráfico (Ver Figura 20), em que predominam cores de tons de verde de nenhuma ou de menos ocorrências de tipos de CC, o que é favorecido pela curta extensão de seus textos (o T1, com 98 C, e o T2, com 63 C): no lado direito da Figura 20, em relação ao padrão da sua turma, seus textos (inclusive outros que não estão aqui descritos), apresentam elementos não ocorrentes, por exemplo, orações completas antes de conjunção (A4 antes A5 ou CC45); há 42 tipos de CC inexistentes (de valor zero (0)), no gráfico da Figura 20, que se apresenta com 11 tipos de CC inexistentes. O que mais chama a atenção no estilo de Zé é que, apenas em dois textos, ele usou mais do que a média dos oito (8) participantes restantes da pesquisa em 16 textos, as seguintes CC: C2 (A2) antes de C1 (D1); o A1 (C1) antes de (D2); o A2 (C2) antes de D2 (C2); o A5 antes de D2 e o A2 antes de D5.

Exemplo de um outro aluno (E7 – 9.ºA): “O meu grupo ∅ nós estava pesquisando o tema do nosso *TCC* que e pisicutura do embitate do peixes como, pacu, pintado, tilapia é tambem, sobre o comcercio do peixes, de onde eles verão oque eles comer e ect…” (Ney, E7, 9.ºA, 06/04, 2022).

Figura 20 - Média rítmica de Zé em relação à média rítmica de nove E do 9.ºA

		RITMO ESTUDANTE 9							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	5	6	0	0	2	0	0
	A1	3	1	13	0	0	9	0	0
	A2	14	14	17	1	2	16	7	0
	A3	0	0	1	0	0	0	1	0
	A4	0	0	6	0	0	0	0	0
	A5	0	4	21	0	2	0	0	0
	A6	0	2	6	0	0	0	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0

		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 9ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Fonte : elaborada pela autora.

É interessante a observação conjunta e análise desse tipo de escrita e da linguagem esquizofrênica, no sentido de que as ideias não se ligam, necessariamente, por *conjunções* e outros elementos coesivos, mas por "ilhas" ou imagens de significados e sentidos, alimentadas pelo contexto, pelo ritmo do sujeito com o da língua e por elementos extralinguísticos, em um jogo de ordenação temporal das memórias, tanto no caso de pessoas com esquizofrenia como no de pessoas sem laudo de diferenças mentais, o que mostra que a questão destas e da diferença na construção linguística não fica, necessariamente, em um lugar definido, por

exemplo, como na condição de um laudo médico. Para exemplo da linguagem oral dos esquizofrênicos, constituída por frases simples (sujeito mais verbo e complemento), justapostas por ponto final em vez de conjunções, e uso dos gestos no lugar da fala explicativa ou narrativa (conforme a fonte): marquei com barra simples as pausas na escrita determinadas por pontos nos limites entre os sintagmas verbais, quando não há interrupção de tema e sentido; com barra dupla, as pausas de vírgulas entre sintagmas sem verbos expressos; e marquei com o símbolo vazio (vazio, no sentido de ausência de palavras) as pausas em que há ruptura de sentido e tema e ausência de referenciais, quando do prejuízo para a coerência, como observa-se na escrita de Zé, estudante nove (E9), e na fala (Discurso 1 (D1)) de uma esquizofrênica (Pessoa 1 (P1)) (ver Quadro 21), respectivamente, em **c)** e **d)**:

c) E9 (Zé, 12-25/08, 2021, atividade a distância. Grifos, barras e símbolos nossos):

— ∪∪ ∪∪ ∅ ∪∪ ∪∪ # —

"Eu conheco á história de Curupira ele é anda de trás **e** ele vive na selva. /

∪∪ ∪∪ # ∪∪

Prolege os animais dos caçadores **e** protege a sua familía. /

∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪

Os caçadores nunca mais aparece na froresta do Curupira."

Frequência rítmica: 422622540-22520-22220.

C6 = 01; eventos;
C0 = 03;
C5 = 02;
→ Pausas (C6+ C0 = 04 C) + *staccati* (C5 = 02 C) = 06 C;

\+

C2 = 11;
C4 = 02.
→ 11 C2M + 02 C4F = 13 C;

=

Total = 19 C.

Tom rítmico do discurso: M, pela considerável quantidade de CM (C2) em relação à quantidade de C de pausa e *staccati* (C6, C0 e C5) que fragmentam a fluência do texto. O C4, por ser mais extenso na fluência, favorece o C2 ao contribuir com a sensação de expansão da fluência linguística.

d) P1 (D1):

— ∪∪ —

“F.M. – Uma mulher bateu em mim… / brigou por minha causa ∅ todo mundo quer eu. /

∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪ — ∪∪

∅ Ela é um pouco chata ∅ minha mãe *(silêncio)* ∅ Eu vim de São Paulo morar

∪∪ — ∪∪ —

com minha mãe. / Meu pai era corretor de imóveis. / ∅ Todo mundo me persegue. /

— — ∪∪ ∪∪

∅ O sobrinho puxou meu... ∅ / ∅ Eu era auxiliar de escritório. / ∅ O nome

∪∪∪ ∪∪ ∪ ∪∪ ∪∪

do meu namorado era Fridman, //∅ suíço. // ∅ Nunca mais fui pra Beira-Mar… /

—

∅ O que vale é isso ∅ *(faz gesto com os dedos indicando dinheiro)*

∪∪ ∪∪

classe social, // poder aquisitivo…” (Brito; Cavalcante, 2012, p. 73, disposição do texto, símbolos e barras nossos).

Frequência rítmica: 402640 6222620642 20420640 6460642062 3206106220 646 2020.

C6 = 13 eventos;
C0 = 13;
C1 = 01;

→ Pausas (C6 + C0 = 26 C) + staccati (C1 = 01 C) = 27 C;

+

C2 = 15;
C3 = 01;
C4 = 08.

→ 15 C2M + 01 C3ME + 08 C4F = 24 C;

=

Total = 51 C.

Tom rítmico do discurso: FO, pendente para M, por conta da quantidade próxima e da disposição de entrecortes (espalhados por todo texto) na fluência rítmica e por eventos FO a quebrarem a fluência M, dominante (C2 mais C3 = 16 C). O valor vazio C6, em dados momentos, é preenchido por gestos. Não há presença de conjunções (C5).

No T **c),** a escrita de Zé apenas se assemelha à fala de F.M. (da qual não participei do contexto e cuja pontuação, na escrita, é marcada pelo transcritor da fala) na estrutura próxima à da oralidade. F.M. (texto **d)**) constrói, na fala, frases simples, não conectadas por conjunções, com considerável quantidade de lacunas de coesão e coerência do discurso (13 C6), e Zé, na escrita (em **c)**), utiliza dois períodos simples e dois, compostos, conectados pela conjunção **e**, também comum nos textos de estudantes do ensino fundamental I (talvez não aparecesse na fala). Essa conjunção é frequente na fala, portanto acontece de forma espontânea nos textos, como neste outro exemplo de comentário escrito do audiolivro *Venha ver o pôr do Sol* de Lygia Fagundes Telles: "Eu entendi que o cara é um psicopata, que atrai a ex-namorada para um cemiterio-abandonado **e** a convense a entrar no cemitério para ver o "Por do sol" **e** vai conversando com ela até um tumulo, **e** por fim tranca ela nesse túmolo **e** vai embora, assim fazendo com a intençãode matala." (Jair, 9.ºA, 20/09, 2022, grifos nossos).

Zé não tinha laudo de algum tipo de diferença de aprendizagem; era intenso e, mesmo tendo mudado de comportamento nos anos finais do ensino fundamental (tornou-se atento às aulas e dedicado aos estudos de português), mostrava-se ansioso, impulsivo e expressivo em momentos, por exemplo, em que buscava me surpreender com a sua escrita, mas se preocupava em manter a atenção nela, porém a sua caligrafia não era cuidadosa, mas lançada agressivamente, despejada sobre o papel com força, e entrecortada por momentos de reflexão, a marcar frases inteiras e outras entrecortadas ou incompletas. Era o seu ritmo não só na escrita. Quando estava, por exemplo, em uma atividade agropecuária ou de pesquisa na *internet*, apresentava a mesma postura: compenetrado, de repente, distraído; de repente, eufórico; de repente, explosivo de ideias, mas muito concentrado durante a prática de escrita; era o seu ritmo de ser e de escrever. Sua fala era organizada, também, por frases simples, curtas (um a dois verbos), e por pausas e pouco desenvolvimento de temas e assuntos, mesmo que fossem de assuntos cotidianos de seu interesse. A diferença era só na intensidade na fala.

O Zé, tendo ou não (desconhece-se) algum fator fisiológico / cognitivo que o impeça de escrever segundo as normas e a complexidade de textos mais maduros, além de elementos

sociais, comportamentais e ambientais, da mesma forma como escrevia, apresentou um comportamento imaturo e agitado nos anos escolares, com exceção do ano de 2022, em que já era menos espontâneo e atento na escrita (no período a distância, não há como saber), em comparação com outros anos, quando não tinha pressa de acabar a atividade escrita.

Além do não uso de conectivos de coerência, é preciso observar se há um ritmo (combinações de comprimento que se repetem e simetrias sintáticas) e como ele se combina com a aprendizagem da língua, para poder-se identificar um potencial nascimento estilístico. O ritmo na escrita pode ser algo pessoal, que se forma a partir do contexto de vivência pelo contato com a linguagem e com o ambiente. A voz do professor, não só a sua fala, direciona a atenção dos estudantes, pelo tom, pela entonação, pelo ritmo e pela palavra. Em ritmo, incluem-se os silêncios e os pagamentos de palavras da fala docente.

Já, na frase **b)** de Zé (E9 - 9.ºA, 2022, grifos nossos): *"o pacú gosta de fundura silêncio de a comida masa racão salsicha figado frango linguisa"* (de ocorrência rítmica: 46116261111110), há semelhanças com a fala esquizofrência de F.M., ou Pessoa 1 (P1), na justaposição de elementos e nas mudanças abruptas dos temas *gostar, profundidade, silêncio e alimentos*, aparentemente, não conectados em uma unidade de sentido. Digo aparente, porque, pelo fato de conhecer o contexto da escrita, compreendo o que o estudante quis dizer: que um lago para pesca deve ter de 1,50 a 2,50 m de profundidade, segundo o texto que leu; que deve ser silencioso para a criação de peixes importantes para a manufatura de diversos tipos de alimento. Mas, nesse exemplo, seu tom é forte e *staccato*, a fugir do padrão geral esperado para a maioria: M ou C2, certamente por ter escrito uma lista que enumera palavras isoladas, a sequenciar comprimentos simétricos. Há a ausência da pontuação na sua escrita, em que os elementos se unem sem a intenção de pausa (um colega escreveu a frase para Zé, que, por estar ao computador, a ditou e consentiu com a forma como foi escrita); há lacunas linguísticas marcadas por três (3) C6, a gerarem pausas de sentido, pelo estranhamento; um ritmo que começa a acelerar ao partir de dois (2) C1 sequenciais e é interrompido por C6 e C2, mas se estende, com mais fôlego e aceleração, pela fragmentada extensão sequenciada dos C1 na última metade da frase, que formam seis (6) *staccati*. Nota-se que C6, de valor zero (0), mais o C1 marcam o centro da frase, sendo que há seis (6) eventos de comprimento antes deles a assinalarem dois momentos respectivamente: o do "fôlego" da fala/escrita e o da aceleração espontânea e expressiva. Observa-se a simetria de comprimentos rítmicos pelos valores reincidentes: CC611, duas (2) vezes e a sequência de seis (6) C1. A ocorrência de três

(3) C6 no total de 14 C compromete, com evidência, a coerência da frase. Pelo prejuízo do sentido, evidencia-se uma frase imatura, gramaticalmente, para um estudante dos anos finais do ensino fundamental II e que tem aulas de leitura, gêneros textuais, gramática, interpretação e estruturação de textos. Sua frase apresenta um (1) C2, a contrariar a expectativa da ocorrência natural de mais eventos C2 nos textos em geral das turmas, exceção favorecida pelo próprio gênero da escrita de lista (enumeração de alimentos), utilizado pelo estudante.

No excerto **d)** da fala esquizofrênica, a semelhança com os T **b)** e **c)** de Zé está na construção simples das frases, na aproximação com a linguagem oral cotidiana, na justaposição de sintagmas não conectados de forma narrativa, ou seja, por conjunções (Zé as utilizou nesses textos, poucas vezes), e no ritmo que, para os três, traz a presença do C6 além de repetições de C unitários e de simetrias rítmicas de combinações de comprimento (CC), como um (1) em **b),** 20 e 64 em **d)**, e 22, em **c)**. Observa-se a frequência rítmica do texto **d),** 402640622262064220420640646064206232061062206462020, marcada com apenas um (1) *staccato* C1, e um (1) ME, C3; não há a presença do *staccati* C5, a conectar as ideias; há oito (8) valores fracos/longos (CF) ou C4; há 13 momentos de silêncio por interrupção ou quebra da coesão e da coerência discursivas, marcados por C6; 13 C0 decorrentes da pontuação do transcritor da fala de F.M., e 15 CM padrões C2. A soma dos CF/CM/CME representa quase a metade dos 51 comprimentos que compõem o excerto (27 FO e 24 F/M/ME), com a diferença de três comprimentos apenas, e o tom FO está em evidência pela sua característica forte, pela quantidade e, principalmente, pela sua disposição no texto, ao entrecortá-lo todo. Essa estética rítmica é abrandada pela semelhança de quantidade da soma dos 24 comprimentos mais extensos: oito (8) C4 ou F; 15 C2 ou M; e um (1) C3 ou ME. Essa proporção superior, mas próxima, entre FO e F, M, ME, que não permite que o evento predominante no texto, os 15 C2 mais os C4 e C3, se sobressaia com toda a estética da sua extensão, tornando-os atenuados e pendentes para uma impressão entrecortada e FO. No T **d)**, destaca-se a quantidade de recorrência da interrupção na fluência do texto por 13 C6, principalmente, quando antecedido ou seguido do C4, a indicar que, antes e após uma oração de sentido completo expresso (C4), M.F., nesse discuso, tende a omitir elementos linguísticos fundamentais à coesão e coerência textuais. No Quadro 8, é possível observar em detalhes essa fragmentação da lógica do discurso de F.M (P1) (ver, também, exemplo de P1 no Quadro 21), no excerto **d)** da transcrição da sua fala esquizofrênica (Brito; Cavalcante, 2012, p. 73, símbolos e barras nossos). Nesse Quadro, não é possível identificar, com segurança, todos os referenciais

anafóricos e dêiticos (principalmente o que está assinalado com o sinal de interrogação) e se é que realmente aqueles estão expressos no excerto. Isso se dá por se tratar de uma linguagem oral, além das consequências linguísticas características da esquizofrenia; pela ausência de elementos coesivos, pela condição da esquizofrenia e pela ausência do conhecimento do contexto pelo interlocutor, em um grau e organização que dificultam a compreensão. Já, no T **b)** de Zé, por eu ter estado presente em seu contexto de escrita, posso identificar que o referente da palavra *fundura* é lago; de *silêncio,* é a necessidade de haver silêncio na criação e pescaria dos peixes; de *comida,* é o destino comercial da criação de peixes, e a enumeração *masa racão salsicha figado frango linguisa* é um exemplo de utilização comercial do peixe, no caso, a tilápia, que criavam na prática do *TCC* na piscicultura da escola. Sem conhecer o contexto, a frase de Zé não teria sentido, o que é complicado para a comunicação do adolescente na vida, quando da escrita com quem não conhece a situação enunciativa, a se compreender a importância de buscar formas de possibilitar a aprendizagem da língua padrão para sujeitos como Zé. Compreender o ritmo da linguagem escrita dos estudantes talvez permita a interferência docente nas dificuldades de aprendizagem, por meio de atividades com ritmo e arte, o que não foi possível colocar em prática durante este estudo, por falta de mais tempo para a realização de tal intento.

Observa-se, a seguir, no Quandro 8, a seguir, que as conexões de sentido possíveis realizadas por mim, leitora distante do contexto enunciativo de P1, são inseguras, pautadas nos temas ou palavras que, em algumas orações, também não são claros, devido aos problemas de refereciação e coesão.

Quadro 8 – Fragmentação de temas e problemas de referenciação anafórica/dêitica do excerto d) - P1

CONEXÃO TEMÁTICA	PALAVRAS / TEMAS	FRASES
Os números um (**1**), dois (**2**) e três (**3**) representam os sintagmas que, aparentemente, se interligam na temática, sem que seja possível ter total certeza disso. O quatro (**4**) representa um quarto tema não expresso.		
1	Briga	Uma mulher bateu em mim… /
1	Briga	brigou por minha causa ∅
1	Ser desejada	∅ todo mundo quer eu. /
1 ou 2 ou 4 ou?	Comportamento	∅Ela é um pouco chata ∅
2	Mãe	∅ minha mãe //∅
2	Autobiografia	∅Eu vim de São Paulo morar com minha mãe. /
2	Autobiografia	Meu pai era corretor de imóveis. /
1	Perseguição	∅ Todo mundo me persegue. /
1?	Comportamento: Agressão/brincadeira	∅ O sobrinho puxou meu cabelo ∅… /
2	Autobiografia: trabalho	∅ Eu era auxiliar de escritório. /
2	Autobiografia: namoro	∅ O nome do meu namorado era Fridman, //
2	Suíço	∅ suíço. //
2	Autobiografia: viagem	∅ Nunca mais fui pra Beira-Mar… /
3	Condição Econômica	∅ O que vale é isso ∅
3	Condição Econômica	∅ classe social, //
3	Condição Econômica	poder aquisitivo…

Fonte: elaborado pela autora.

Ao observar conjuntamente a escrita do Zé e a fala esquizofrênica, respectivamente, T **c)** e **d),** mostro que o fato de parecer que há incoerências nesses discursos e de que apresentam semelhanças na construção linguística não quer dizer que sejam realmente incoerentes, se forem considerados elementos significativos extralinguísticos, tanto que um é o discurso de uma pessoa com esquizofrenia e, o outro, de um estudante sem laudo, mas com grande defasagem na escrita. No entanto, ao leitor que desconhece o contexto enunciativo, ambos apresentam incoerências. Possivelmente, o limite entre um discurso e o outro é, apenas, uma questão de *"frequência"*, de estilo, ou seja, da intensidade, ordem e distâncias temporais com que os sujeitos tecem as palavras com os seus referenciais, com a memória, a emoção, a intenção e a razão, nos arranjos estruturais da língua. Porém, o sujeito necessita ser capaz de se comunicar mesmo com pessoas que desconheçam o contexto enunciativo, ao que as propostas pedagógicas de afetação rítmica, pelas minhas observações de sala de aula, podem ser um caminho positivo, visto que o ritmo pode afetar o ritmo. Seria possível, por exemplo, com oficinas de interferência rítmica com percussão artesanal e/ou instrumentos musicais, afetar o ritmo fragmentado e incoerente da escrita (se descontextualizado) desse estudante e de outros como ele, para fortalecer-lhes a memória da aprendizagem linguística e potencializar o desempenho na língua padrão, para a comunicação com todos os falantes do português? Como possibilitar a aprendizagem da língua padrão a esses estudantes? Tal proposta surrge, exatamente, por ser a reiteração rítmica e de palavras uma marca frequente, principalmente, nos estudantes que apresentam mais dificuldades de aprimorar a escrita na aprendizagem da língua.

Observar o ritmo da escrita permite refletir sobre possibilidades metodológicas e abordagens didáticas. A intensificação do trabalho com poesia métrica rimada e o trabalho com práticas musicais têm surtido efeito na memória linguística, em minhas aulas em 2023 e 2024. As aulas a distância, durante a pandemia, não possibilitaram essas práticas com os estudantes, como foi com o exemplo do Zé, que não fora aluno meu nos dois anos iniciais do ensino fundamental II, mas cujo histórico conheço, por ele ter cursado na mesma escola.

Ao se tomar por referência a língua padrão, não quer dizer que, realmente, haja falta de lógica, mas a sobreposição da espontaneidade expressiva (que pode evoluir da insegurança da escrita) sobre a narratividade da língua, a delinear um estilo entrecortado, imagético, com digressões, cuja expressividade/impulsividade diante dos estímulos diários explode, espontaneamente, de forma mais rápida do que a construção linguística complexa exige, o que

torna a comunicação, por vezes, insuficiente à finalidade comunicativa. Talvez a forma de ouvir e construir o discurso, assim como o tempo, não seja igual para todos por questões de percepção (estética), ambiente e cultura. Por exemplo, as cores não são percebidas, igualmente, por todos nós, o que, dedutivamente, leva-nos a cogitar que a ação de ouvir e escrever podem ser percebidos de maneiras diferentes, sem que sejam, necessariamente, doenças ou defasagens de aprendizado da linguagem padrão. Os idiomas não têm todos o mesmo número de termos para cores – os cientistas têm uma nova teoria do porquê[37]. Por que escrever seria igual a todos? A percepção da escrita pode apresentar diferenças para as pessoas e afetar a sua concretização, sem que sejam esquizofrênicas? Essas são reflexões importantes para a compreensão da linguagem e para a busca de metodologias e abordagens diversas que possibilitem a valorização estilística individual, regional e, também, potencialize a aprendizagem e o domínio da língua padrão, sem a qual, a compreensão e a comunicação com interlocutores de outros contextos (e que desconhecem o contexto enunciativo) pode ser prejudicada ou impossibilitada.

Figura 21 – Ensaios dos *Saltimbancos* (2023)

Fonte: acervo da pesquisadora.

37 GIBSON, Ted; CONWAY, Bevil R. Languages don't all have the same number of terms for colors – scientists have a new theory why. **The Conversation**. September 18, 2017.

5 "VLÁS": DESENHO DE PESQUISA

> “Могут лучше рассказать.”[38](Достоевский, 2010, p. 75)
>
> O menor inseto é importante, o pequeno é grande, o grande é pequeno; tudo está em equilíbrio na necessidade, medonha visão para o espírito. Entre os seres e as coisas há relações miraculosas, nesse inesgotável conjunto, desde o sol até o pulgão, nada se despreza, uns têm necessidade dos outros. (Hugo, 1956, p. 62).

A minha escola é cercada de verde e de música: verde do campo, verde do plantio, verde da horta, verde do pomar, verde dos bosques, verde da área de lazer; verde do uniforme; verde da natureza. Seus caminhos são de terra, por onde penso e repenso no que acredito (Figuras 22 e 24).

“Da igreja ele me levou direto a uma horta." (Dostoiévski, 2016a, p. 72).

“- 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, grifo nosso).

Esses excertos me chamaram a atenção, porque trazem a palavra *horta*, que é viva na realidade agropecuária da Escola Agrícola e, imediatamente, lançou-me a pensamentos sobre a realidade do meu método de ensino, da minha didática e do meu alunado. Atribuímos valores diferentes e qualitativos a uma situação e outra, o que fragmenta a linearidade do sentir e da razão. O que é belo, geralmente, é belo e não útil, e vice-versa. O olhar e a atribuição de valores, pois, nos possibilita a sentir de determinada forma e a atentar nisto ou naquilo, a direcionar caminhos e ações. Daí há graus de honestidade do sujeito para consigo. Os atos “могут лучше рассказать” (Достоевский, 2010, p. 75, tradução nossa) do discurso que realmente foi introjetado pelo sujeito.

Pelo ato, os sujeitos se autonegam e destroem seus próprios conceitos, ao agirem aos pedaços (ideias e prática) na realidade fragmentada de inúmeras práticas simultâneas e parciais (como na indústria, em que cada empregado só conhece uma parte do todo) e de forma diferente dos discursos que pregam (Dostoiévski, 2016a, p. 73 - 74), o que não deixa de ser um movimento naturalmente dialógico da invenção de si. Vlás representa a purificação; na prática diária, nós deixamos de purificar os nosso atos, visto que não estão de acordo, por vezes, com o discurso que proferimos no dia a dia. A isso associado, tomo o termo *purificar*

38 “Podem te dizer melhor.” (Достоевский, 2010, p. 75, tradução nossa).

de Dostoiévski: no sentido do sujeito ser honesto consigo mesmo, ao agir de acordo com o seu discurso. E com o seu ritmo, no caso do ritmo da escrita. Por exemplo: criticamos o estudante que atrasado para a aula, mas também atrasamos. O olhar nem sempre é positivamente fragmentado, e o modo de agir acaba se fragmentando sem diálogo entre as partes; não há conexão de uma com a outra, a formar uma unidade de sentido, por isso agimos impulsivamente, com essa contradição de ideias, discursos e de ações. E avaliamos, muitas vezes, as habilidades dos estudantes conforme o nosso ritmo, e não o deles. Desse nosso duplo (Dostoiévski, 2013[39]) modo de ser, dialogicamente humano, conforme as distâncias entre as polaridades (a de carne e osso e a alegórica), surge o estranhamento pelo outro.

Meu objetivo não é criticar os professores, mesmo porque eu, como outros docentes, esforço-me, ao máximo, para alcançar os objetivos pedagógicos propostos. Vejo a escola como um ambiente positivo, com inúmeros problemas a serem resolvidos, como em muitos outros lugares. E a fragmentação entre discurso e ação não é exclusividade dos professores, mas de toda a sociedade moderna (não sei se antes era assim), menos da criança pequena. A *internet* é um campo fértil para isso. Por exemplo: os discursos escolares de cuidados com o meio ambiente: será que praticamos as orientações que passamos? O aluno Mauro fizera esse questionamento para mim. Na *internet*, todos somos perfeitos: cuidamos do meio ambiente, damos bons exemplos, proferimos máximas ao próximo… Mas e na vida concreta?

Há vezes em que nós, professores, e me coloco, novamente, na primeira pessoa, vivemos a fantasia de uma docência exemplar (vivemos o belo contemplativo) e não o sonho, o ideal (a aspiração). E a fantasia, segundo Winnicott (2019, p. 52 - 68), não dialoga com a vida e, ao contrário do sonho (que é uma projeção ao futuro e exige a ação), gera a inércia, a dissociação da realidade, e então deixamos de lutar pela mudança ao acreditar que estamos transformados e transformando. E há vezes em que realmente transformamos e vivemos a realidade da nossa docência.

> O sonho está ligado à relação de objeto no mundo real, enquanto a vida no mundo real está ligada ao mundo dos sonhos de maneira bastante familiar, especialmente para os psicanalistas. Por outro lado, a fantasia é um fenômeno isolado que absorve energia, mas não contribui nem para os sonhos nem para a vida. (Winnicott, 2019, p. 52 – 53).

39 Dostoiévski, Fiódor. O Duplo. Tradução de Paulo Bezerra, 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. 256p. (Coleção Leste).

Buscar um único culpado para as defasagens na educação é fugir da responsabilidade social e entrar em um estado fragmentado e estagnado de fantasia, e em um discurso político contra a educação enquanto instituição de primeira importância.

Figura 22 - Leitor durante a prática agrícola e Ode à Alegria da Nona Sinfonia de Beethoven

Fonte: acervo da pesquisadora.

Mediante tais reflexões nas aulas a distância, em 2021, trabalhei a observação do belo em atividades enviadas aos meus alunos, ainda mais que, durante a pandemia, o foco era, necessariamente, a doença, o que levava à insegurança, à depressão e à ansiedade. Um exemplo dessa influência da leitura de Dostoiévski em práticas didáticas, darei a seguir.

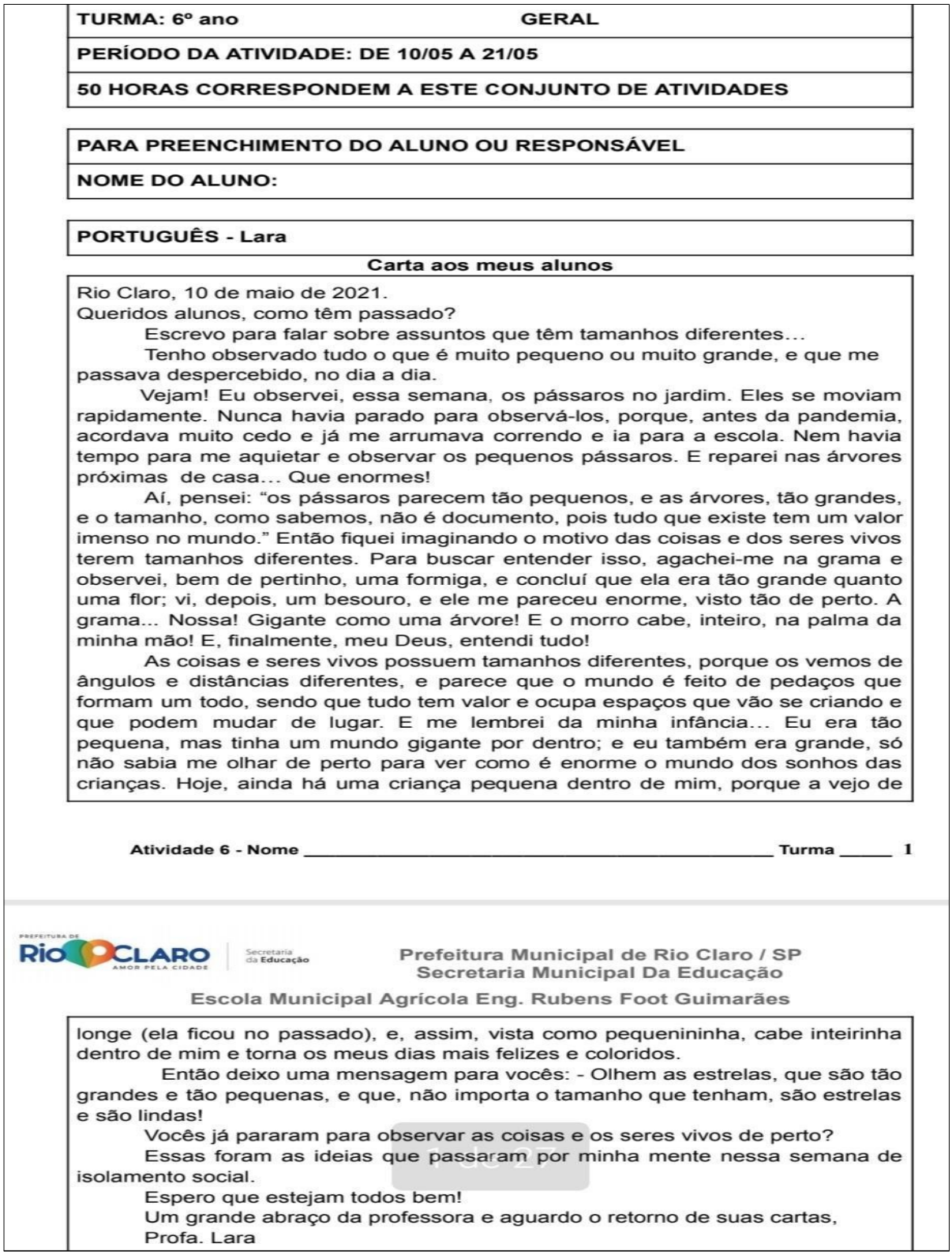
Paradoxalmente às ideias de unidade de sentido integral, como posto nos parágrafos anteriores, escrevi uma carta aos meus alunos, em que descrevia meu olhar fragmentado das partes de um todo, ou seja, como eu observava (com foco no belo) elementos do meu dia a dia de, aparentemente, menor importância, por não terem uma finalidade prática. O meu objetivo

era o de que desfocassem, naquele momento, do assunto pandemia e que, ao prestarem a atenção nessas partes componentes do todo, compreendessem, sem que eu precisasse dizer, que tudo aquilo que compunha o local onde estavam é que, esteticamente, gerava a ideia de lugar, o qual não precisava ser um lugar de medo, por mais que houvesse a realidade da pandemia e da necessidade dos cuidados contra ela. Esse olhar à natureza envolvia a intenção de ampliar o espaço de visão e a sensibilidade; descobrir elementos da natureza e dos espaços que, conforme o ângulo e o modo de olhar, tornam-se belos e, conscientemente, importantes.

Em resposta à carta que enviei aos estudantes, a aluna Cris respondeu à pergunta na atividade impressa que elaborei, em que contava sobre como, no isolamento social, passei a observar os seres de tamanho pequeno, como os pássaros:

- enunciado (ver Figura 23): *"Escreva uma carta em resposta a minha, sobre o que você tem observado no local onde vive e que não havia reparado antes do isolamento social. Não se esqueça de prestar a atenção na pontuação, no emprego da letra maiúscula e nas partes que compõem as cartas: introdução, corpo do texto, desfecho e assinatura. Na atividade, há o espaço de 14 linhas para escrever."* (Elaborada pela autora).

Figura 23 - Carta



TURMA: 6º ano **GERAL**

PERÍODO DA ATIVIDADE: DE 10/05 A 21/05

50 HORAS CORRESPONDEM A ESTE CONJUNTO DE ATIVIDADES

PARA PREENCHIMENTO DO ALUNO OU RESPONSÁVEL

NOME DO ALUNO:

PORTUGUÊS - Lara

Carta aos meus alunos

Rio Claro, 10 de maio de 2021.
Queridos alunos, como têm passado?

Escrevo para falar sobre assuntos que têm tamanhos diferentes...

Tenho observado tudo o que é muito pequeno ou muito grande, e que me passava despercebido, no dia a dia.

Vejam! Eu observei, essa semana, os pássaros no jardim. Eles se moviam rapidamente. Nunca havia parado para observá-los, porque, antes da pandemia, acordava muito cedo e já me arrumava correndo e ia para a escola. Nem havia tempo para me aquietar e observar os pequenos pássaros. E reparei nas árvores próximas de casa... Que enormes!

Aí, pensei: "os pássaros parecem tão pequenos, e as árvores, tão grandes, e o tamanho, como sabemos, não é documento, pois tudo que existe tem um valor imenso no mundo." Então fiquei imaginando o motivo das coisas e dos seres vivos terem tamanhos diferentes. Para buscar entender isso, agachei-me na grama e observei, bem de pertinho, uma formiga, e concluí que ela era tão grande quanto uma flor; vi, depois, um besouro, e ele me pareceu enorme, visto tão de perto. A grama... Nossa! Gigante como uma árvore! E o morro cabe, inteiro, na palma da minha mão! E, finalmente, meu Deus, entendi tudo!

As coisas e seres vivos possuem tamanhos diferentes, porque os vemos de ângulos e distâncias diferentes, e parece que o mundo é feito de pedaços que formam um todo, sendo que tudo tem valor e ocupa espaços que vão se criando e que podem mudar de lugar. E me lembrei da minha infância... Eu era tão pequena, mas tinha um mundo gigante por dentro; e eu também era grande, só não sabia me olhar de perto para ver como é enorme o mundo dos sonhos das crianças. Hoje, ainda há uma criança pequena dentro de mim, porque a vejo de

Atividade 6 - Nome _____ **Turma** _____ **1**

PREFEITURA DE RIO CLARO AMOR PELA CIDADE | Secretaria da Educação

Prefeitura Municipal de Rio Claro / SP
Secretaria Municipal Da Educação

Escola Municipal Agrícola Eng. Rubens Foot Guimarães

longe (ela ficou no passado), e, assim, vista como pequenininha, cabe inteirinha dentro de mim e torna os meus dias mais felizes e coloridos.

Então deixo uma mensagem para vocês: - Olhem as estrelas, que são tão grandes e tão pequenas, e que, não importa o tamanho que tenham, são estrelas e são lindas!

Vocês já pararam para observar as coisas e os seres vivos de perto?

Essas foram as ideias que passaram por minha mente nessa semana de isolamento social.

Espero que estejam todos bem!

Um grande abraço da professora e aguardo o retorno de suas cartas,

Profa. Lara

Fonte: elaborada pela autora.

- Respostas:

e) *"Olá! como está?*

Em resposta a sua carta tenho observado que as pessoas da minha rua já não saem mais de casa como antes, por conta da pandemia, também percebi que pessoas mudaram bastante conforme o tempo.

Tantas coisas que não observamos antes, hoje é até bonito de ver e escutar as coisas. Acho que é isso, até a proxima!

Cris." (Cris, 6.ºA, maio de 2021, a distância, grifos nossos).

f) **"***Rio Claro, 30 de maio de 2021.*

Oi professora Lara, tudo bem?

Estou escrevendo sobre o que não tinha reparado a volta de casa.

Aqui de casa, eu tenho a linda vista do por do Sol, e meu pai me disse uma coisa que é verdade, o Sol se põe em lugares diferente, sim você não leu erado, mas tambem o Sol não vai se por no Norte. Se por em lugares diferente eu digo assim, de um mês para o outro há pouca mudansa, é para ver se isso verdade, aja tempo.

E você professora, já tinha reparado nisto?

Espero que tenha gostado da minha carta, um grande abraço,

Mauro." (Mauro, 6.ºA, maio de 2021, a distância, grifos nossos).

Nos discursos acima, os adjetivos *bonito* e *linda* surgem como um estado estético no primeiro exemplo, atrelado ao ato de prestar a atenção; no segundo, ao ato de reparar (sinônimos), provavelmente, influenciados pela minha carta, na qual utilizei o adjetivo *lindas*, ao referir-me às estrelas, e pelo tom poético da prosa. Os dois discursos referem-se a elementos que não são palpáveis e que requerem um distanciamento dos afazeres práticos do dia a dia. Nos três, não há verbos e locuções verbais de ação vinculados à práticas que envolveram a observação e a sensação de belo: *é, tenho observado, observamos, percebi, ver e escutar*. Tais verbos e o tipo de observação (olhar ao lado externo da casa) foram

influenciados pelo discurso docente da carta enviada, que também não relaciona a observação do belo a trabalho, por exemplo, ao olhar durante uma preparação do almoço, no trato de animais etc. No discurso do Mauro, há uma crença inicial, depois, o encaminhamento do raciocínio à busca da constatação, pela ciência, da hipótese levantada da realidade observada o que se concretiza pela expressão: *"é para ver se isso verda*de." Ambos os discurso trazem paráfrases reelaboradas, criativamente, do meu discurso, a demonstrar a importante influência que exerce o falar docente. Mauro é um estudante curioso que deseja ser cientista e procura informações sobre astronomia.

Conforme o foco, o fragmento, uma estética se faz sentir.

A questão do olhar à beleza, por exemplo, um jardim, é uma questão que discuto na escola com os estudantes, visto que é comum o apagamento de ações que não são práticas ou, imediatamente, úteis à sociedade, no sentido capitalista do termo. Com o surgimento da *internet*, o pouco tempo que resta ao descanso é ocupado por uma enxurrada de estímulos das mídias, não havendo mais espaço para o silêncio. Isso, certamente, influencia o ritmo do sujeito, visto que o ritmo envolve silêncio. Como fica um ritmo sem silêncio? Assim, dialogamos sobre a importância do que também não apresenta resultados práticos, como a contemplação de uma árvore, o relaxamento de dez minutos antes do início da aula, a contemplação das sensações ao sentir a brisa na pele etc. Na sala de aula, está difícil aos estudantes ficarem em contemplação por dez minutos: "*A classe não consegue ficar em silêncio e sem fazer algo"* (Lara, 7.ºA, 30/11, 2022, *Diário de Bordo*). Em 2023, a mesma dificuldade. Essa ausência de silêncio, entendo, interfere até no brincar, no imaginário, pois não há espaço para imaginar, quando se passa horas na *internet*, em jogos e vídeos, com imagens dadas. Tanto, que a brincadeira mais comentada pelos estudantes do sexto ano de 2022 é o *videogame* e os jogos de *internet: "nós joga bola, videogame, piguepongue, pibolin e bate corde juntos"* (Zé, 9.ºA, 29/08, 2022, itálicos nossos). Depois, o futebol. Brincadeiras que envolvem o corpo inteiro, a fantasia e a criatividade não têm tido espaço. A brincadeira e o não prático, em geral, são tão importantes à manutenção da realidade (Winnicot, 2019), quanto as atividades práticas.

"É possível não ter consciência de muitas coisas e apenas senti-las. É possível muito saber de maneira inconsciente" (Dostoiévski, 2016a, p. 77). Essa estética que se faz sentir, inconscientemente, toca no ritmo de cada sujeito e, sem que se dê conta, é arrastado por ela. Penso que se o professor conseguir entrar na frequência desse ritmo, como a linguagem da

internet entra, o ensino será mais potente. Não me restrinjo a um afeto cognitivo apenas. Certamente, começará de forma inconsciente, mas o objetivo é que se torne consciente, a partir do diálogo com os estudantes, caso contrário, não se configura aprendizado. Daí a importância do estudo do ritmo na linguagem.

Há hábitos, ritmos, um padrão no comportamento docente e discente; observo que há um padrão estético na escola; que há um ritmo de trabalho e de aprendizagem, além de todo o sistema educacional e político. Desse olhar e sentir os contextos, percebi um ritmo nas coisas. Uma estética musical se define e direciona o cotidiano? Como exemplo, o ritmo de minhas aulas, por vezes, entrecortado, marca rupturas e conexões. Negar essas rupturas como influentes no e do ensino/aprendizagem seria uma autonegação docente. Admitir a fragmentação não quer dizer negar a unidade de sentido e a qualidade do ensino, que pode se dar em níveis de frequência menos ou mais sutis, porém quer dizer compreender que nem sempre as conexões são marcadas visivelmente e que as rupturas podem ser, além de interrupções, extensos distanciamentos temporais, a aparentarem que um elemento não se articula com outro. Como exemplo, pode-se pensar na biografia de um artista famoso: ela traz a unidade de sentido da vida do sujeito, o seu acabamento (Bakhtin, 2011), com a omissão dos acontecimentos que são desnecessários à lógica da inteireza de tal vida.

O que há de prático nesse ritmo? E é preciso haver praticidade para gerar efeito? Não é preciso haver praticidade para influenciar e modificar o meio.

Desse território heterogêneo, caracterizado por ritmos, foi possível depreender elementos antes não atentados por mim e que interferem no ensino/aprendizagem, como: tempo, ritmo e interrupções didáticas e metodológicas; o papel da literatura e da palavra na metodologia e na didática; a sensação de níveis e “frequências” na linguagem escrita e no ambiente, enquanto criadores de estilo e de sentidos, e a produção de texto como incorporação da estética do ambiente. Há o agenciamento de áreas que se inter-relacionam na constituição dos sentidos: ambiente, linguagem, voz, estética e prática. Os elementos de repetição, novidade, intensidade e tempo organizam a linearidade e constituem “temas” de sentidos.

Figura 24 – Bastidores dos Saltimbancos (2023)

Fonte: acervo da pesquisadora.

No Quadro 9, a seguir, observam-se esses elementos no ambiente escolar da Escola Agrícola e nas minhas aulas de Língua Portuguesa, em 2022, visto que, em 2021, a partir de 21 de março, não houve aulas presenciais. As instâncias ambientais, ou desterritorialização relativa, observadas no caos de acontecimentos não previstos, marcam o ritmo fragmentado das aulas e do ensino/aprendizagem no âmbito estético das minhas aulas (macroestrutura), cuja inter-relação com a percepção e a individualidade dos estudantes compõe seu desenvolvimento educativo:

Quadro 9 - Instâncias ambientais das aulas de português

ELEMENTOS AMBIENTAIS	INSTÂNCIAS DA ESCOLA E DAS MINHAS AULAS
LITERATURA = INSTRUMENTO E MÉTODO	direcionamento, a partir de elementos da leitura, ao planejamento das aulas.
REPETIÇÃO	acontecimentos agrícolas; projetos da prefeitura; hábitos; conteúdo; projetos escolares.
NOVIDADE	acontecimentos inesperados que interrompem ou fragmentam a proposta metodológica, curricular e didática.
INTENSIDADE	visibilidade mental, atenção, distração, prazer, desprazer e indiferença.
TEMPO	linearidade, fragmentação, digressão, narratividade, expressividade.
SOM	entonação da voz, marcação rítmica, literatura.
SILÊNCIO	fluxo de pensamento e pausas no discurso.
INSTRUMENTOS MUSICAIS	violão, trompete, violino, lira, e instrumentos de fanfarra.
INSTRUMENTOS AGROPECUÁRIOS	enxada, trator, rastelo, carriola, balde, pá, garfo, mangueira, entre outros.
ESPAÇO VIRTUAL E A DISTÂNCIA	*WhatsApp, Drive, Google Meet, Google Forms, apostilas impressas*, telefone.
ESPAÇO INTERNO	prédio térreo em forma de L, área de lazer arborizada, campo gramado de futebol, barracões e setores agropecuários: agroindústria, suinocultura, avicultura, equinocultura, bovinocultura, dois lagos de piscicultura, minhocário, cercado dos jabutis.
ESPAÇO EXTERNO	área de lazer, pátios, barracões, jardins e setores agropecuários.
ESPAÇO SOCIAL	rural e agropecuário; cooperativo; práticas sociais e artísticas; baixa e média condição socioeconômica.
ESPAÇO IMAGINATIVO	afeito ao presente e não ao futuro profissional e realizações.
ESPAÇO PSICOLÓGICO	tranquilo
ESPAÇO DISCURSIVO	democrático, autônomo e poético, com debates, expressão de opinião e voltado a práticas sociais.
ESPAÇO LINGUÍSTICO	misturado: fala urbana, caipira, sotaque haitiano, linguagem dos animais.
ESPAÇO SONORO	sons de vegetação, animais, estudantes e de máquinas agrícolas.
ESPAÇO VISUAL	verde.

Fonte: elaborado pela autora.

Por exemplo, observa-se, das minhas aulas, a fragmentação didática e o meu estilo de escrita de fluência linguística e significativa entrecortada, segundo as minhas anotações do *Diário de Bordo* de 2022. Substituo por X os nomes de alunos:

g) duas anotações minhas de aulas sequenciais no 7º. A:

∪ ∪ ∪∪∪ # __

"Conteúdo: // continuação do questionário investigativo para quem perdeu questões; //

∪ ∪∪ ∪∪∪ ∪ ∪∪∪ ∪ ∪∪ ∪∪

clube do livro do 7º. A, // continuação de classes gramaticais: //Hoje, //reuni a turma do clube

∪∪ ∪∪∪ # ∪∪ ∪∪ ∪∪ # ∪ # ∪∪ ∪∪ ∪ ∪∪

do livro do 7º. A para anotar sugestões de leitura e livros que desejam ler. / Reuni só os alunos

∪ ∪∪ ∪ # __ ∪∪ ∪

que já terminaram o questionário."/"Atividades que os alunos ficaram de entregar feitas hoje, /

∪ ∪∪ ∪∪∪ ∪∪ ∪∪ # ∪∪ ∪∪

porque não terminaram na aula anterior. / O X e o X entregaram e corrigi no caderno." / "O X

__ # ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪ # ∪∪ ∪ ∪∪ # ∪∪ # ∪∪ ∪∪

me disse que o pai dele deu uma semana para que fique longe da X e estude, / senão o trocará

de escola." (Lara, 14/03, 2022, *Diário de Bordo, símbolos e barras nossos*).

Frequência rítmica: 1013540 12301301022 23522251520212 5120154210 51230225220 45222152125205220.

C0 = 12 eventos;
C1 = 13;
C5 = 12;
→ Pausa (C0 = 12 C) + *staccati* (C1 + C5 = 25 C) = 37 C;

\+

C2 = 25;
C3 = 05;
C4 = 03.
→ 25 C2M + 05 C3ME + 03 C4F = 33 C;

\=

Total = 70 C.

Tom rítmico do discurso: FO abrandado, visto que a quantidade de C FO (37 C) é superior, mas próxima de C M/ME/F (33 C), apenas com a distância de quatro comprimentos, a fragmentar, de forma distribuída, todo o texto, mas não com toda força, visto que a superior quantidade de C2 (25 C) mais C3 (05 C) e C4 (03 C), que somam o tom predominante no texto (33 C), estendem e suavizam as pausas do C0 (12 C) e dos *staccati* C1 (13 C) e C5 (12 C), em construções verbais que suavisam, sintática, mental e ritmicamente, as construções sem verbos.

h) anotações minhas de duas aulas sequenciais no 9º. A – *TICC:*

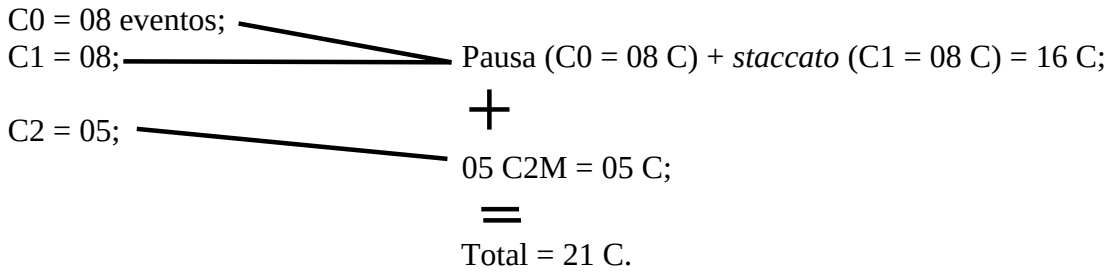
∪ ∪ ∪∪ ∪ ∪ ∪ ∪∪ ∪∪

"Conteúdo: // área de campo: // mandioca; // informática: // pesquisa sobre partes do *TICC*; //

∪ ∪∪ ∪ ∪∪ ∪

definição de mandioca. // Mudança de programação: // silo." (Lara, 15/03, 2022, *Diário de Bordo*, símbolos e barras nossos).

Frequência rítmica: 1012010101220 12012010.



Tom rítmico do discurso: FO e nominal, imagético, pela ausência de sintagmas verbais e pela justaposição de elementos em vez do uso de conectivos. As simetrias sintáticas e rítmicas de CC 01, com sete (7) ocorrências, e 10, 12 e 20, com quatro (4) ocorrências cada, marcam a cadência entrecortada por pausas e *staccati* C0 e C1 e a tendência, no gênero textual de minhas anotações de sala de aula, à construção linguística nominal com o uso de um substantivo isolado ou seguido de adjunto adnominal preposicionado e a considerável predomínio de CFO sobre os CF e CM, como no exemplo **h)** (e no restante das anotações do meu *Diário de Bordo*), em que há 16 CFO para 05 CM ou C2. Nessa anotação **h)**, em momento algum aparece o uso de verbos e a noção de movimento.

i) anotações minhas em de duas aulas sequenciais no 7º. A:

U U U UUU UU U

“Conteúdo: // frases (escrita) e classes gramaticais (exercícios coletivos); // letra

UU UUU UU UU UU U UU

da música de Gilberto Gil: // ‘O Som da Pessoa’: // leitura coletiva, // escansão do poema, //

UU UU UU UU ===

marcação rítmica; / entendendo as intenções estéticas do poema, // com as sílabas poéticas, //

U UU UU UU UUU UU UU # UU

quebra de versos e escolha de palavras.”: // “Na próxima aula, // terminar de corrigir e vistar

UU UUU UU UU UU UU UU

os textos em 3ª. pessoa no caderno dos alunos.”; / “Entreguei a atividade de montar palavras

UU # UU

para o X e a X.” (Lara, 04/04, 2022, *Diário de Bordo*, símbolos e barras nossos).

Frequência rítmica das anotações: 101010302001 23022020120 20222070 12220302252 23220222 2520.

C0 = 17 eventos;
C1 = 06;
C5 = 02;

Pausa (C0 = 17 C) + *staccati* (C1+C5 = 08 C) = 25 C;

+

C2 = 24
C3 = 04;
C7 = 01.

24 C2M+ 04 C3ME + 01 C7ED = 29 C.

=

Total = 54 C.

Tom rítmico do discurso: M pendente ao tom FO, pela quantidade deste (25 C) ser pouco menor que a da soma de M, ME e ED: quatro comprimentos de diferença. É um tom contínuo e ritmado que só não é FO, por haver um tempo maior de fluência entre um *staccato* e outro, o que torna as fragmentações por pausas e *staccati* na linha de fluência M, mesmo que distribuídas por todo o texto, mais distantes, a suavisar a linguagem. Há simetrias rítmicas de CC 20 e 22, a atribuirem força expressiva musical ao texto como um todo. O C3 se distribui no total dos 54 C, a marcar momentos de início de fôlego rítmico.

A ausência de verbos em grande parte das anotações realizadas no *Diário de Bordo* contribui para a não fluência (e sim, rapidez) no ritmo da escrita, que fica entrecortada por

elementos estáticos, imagéticos e não de movimento, ou seja, pela ausência narrativa e temporal. Esse efeito de fragmentação na fluência e na imagem mental é equivalente à fragmentação do ambiente e da metodologia nas e das minhas aulas. O próprio gênero textual *Diário de Bordo*, devido à sua função, contribui para essa escrita nominal nos momentos de registro dos conteúdos e atividades propostas. Com exceção das anotações de conteúdos, no meu *Diário de Bordo* há narrações, principalmente, em momentos reflexivos e anotações referentes aos estudantes, desempenho e orrências nas aulas.

j) anotações minhas em duas aulas sequenciais no 9º. B:

∪ ∪ === ∪∪ ∪ # ∪∪

"Conteúdo: // Agroindústria com a prof. X; // fiquei com o 6º. B, / ao qual passei atividade

∪∪ ∪∪ ∪ # ∪∪ ∪∪

em dupla de poesia, // vocabulário e escrita criativa sobre Astronomia." (Lara, 13/04, 2022, *Diário de Bordo*, símbolos e barras nossos).

Frequência rítmica: 1017020152 22025220.

C0 = 05 ventos;
C1 = 03;
C5 = 02;
→ Pausa (C0 = 05 C) + *staccati* (C1+ C5 = 05 C) = 10 C;

\+

C2 = 07;
C7 = 01.
→ 07 C2M + 01 C7ED = 08 C;

=

Total = 18 C.

Tom rítmico do discurso: FO, mas com uma considerável quantidade de comprimentos M a abrandá-lo.

Todos os T de **b)** à **j),** até aqui analisados (e não foram considerados os exemplos **a)**, **e)** e **f)**, dos quais o ritmo não foi analisado), são de tom FO ou forte abrandado (FOM), com exceção dos T **c)** de Zé e **i)** de minha autoria que, mesmo de tom M, apresentam-se inteiramemente entrecortados, e, por pouco, não se caracterizaram FO. No caso de textos marcados por C6, o conhecimento contextual e a previsibilidade linguística preenchem as lacunas, porém, não resolvem a comunicação a leitores de outros contextos, nos casos em que não há previsibilidade do elemento linguístico não expresso.

Os meus T acima transcritos e analisados, **g)**, **h)**, **i)** e **j),** são anotações de atividades e foram escolhidos aleatoriamente. Tais anotações são realizadas, geralmente, durante as aulas, e trazem alguns ou todos os tipos de C, com exceção do C6,, que não ocorre, pois caracteriza entrecortes na coerência ou incômodo semântico na leitura. Mas, descontextualizadas, as minhas anotações parecem sem sentido.

Há mais de uma proposta de atividade para as aulas, sendo que, quando uma não é encerrada, acaba fragmentada para ser continuada depois. Algumas atividades se interpolam na mesma semana; outras vezes, com mais distanciamento temporal. A anotação para o dia quatro de abril: "Na próxima aula, terminar de corrigir e vistar os textos em 3ª. pessoa no caderno dos alunos." (Lara, 04/04, 2022, *Diário de Bordo*) ilustra bem a questão das práticas fragmentadas. No dia quatro, também não houve tempo para corrigir e vistar os referidos textos, portanto precisou ser replanejada a prática para a próxima aula.

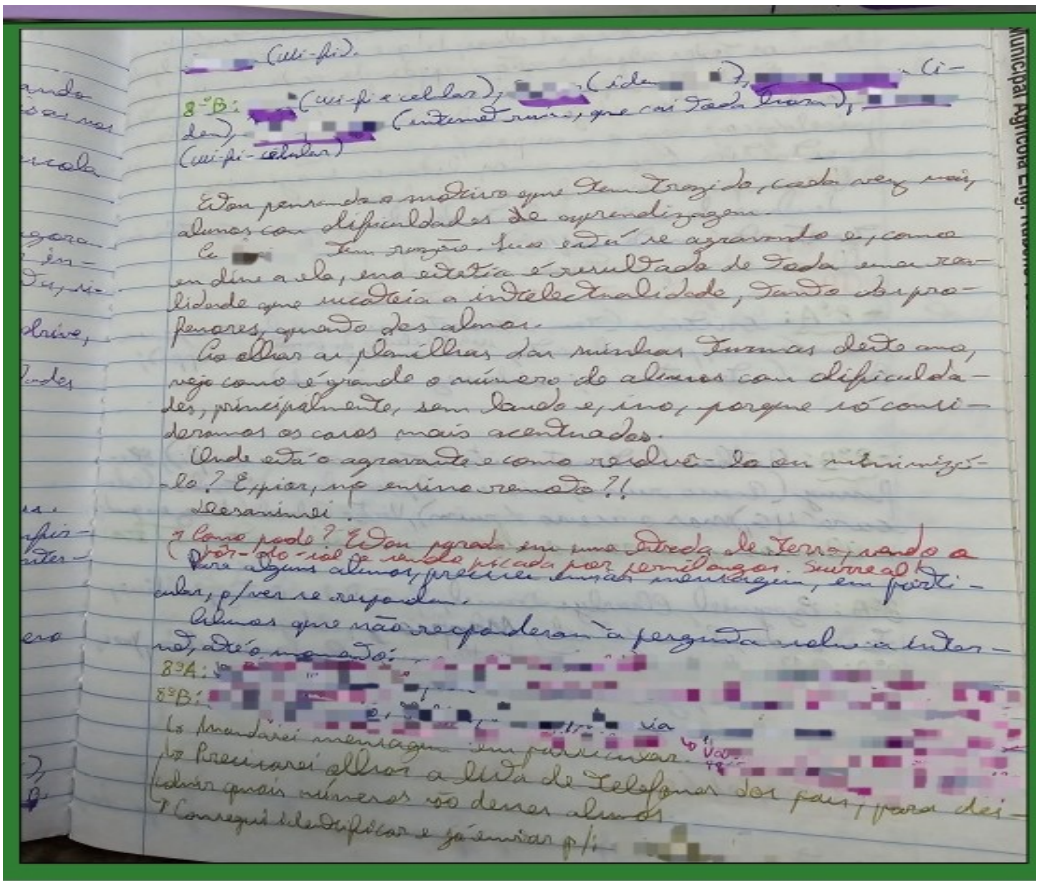
Essa inter-relação ambiente e ensino, fluente e inteira, ou marcada por interrupções, pode afetar a escrita e o processo de constituição da autoria do estudante? Como? Dos meus alunos das três turmas de 2022, 13 do 7.ºA, de 23 estudantes ativos ao término do ano letivo, apresentam uma defasagem de leitura e escrita muito aquém do nível que se esperaria para o ano/série, visto que chegaram no sexto ano sem nem sequer saber como organizar a escrita no caderno e sem saber estruturar, minimamente, um texto; cinco (05) do 9.º A, de 13 estudantes ativos com muita dificuldade em geral e sete (07) do 9.º B, de 14 estudantes ativos. Esses estudantes, também, não interpretam textos básicos. Em cada nono ano, há um aluno d*o Plano de Desenvolvimento Individual do (-a) aluno (-a) com deficiência (PDI)*. A defasagem também foi agravada pelo período remoto de 2020 ao término de setembro de 2021, cuja ação possível mais efetiva da escola em que trabalho foi o envio de blocos de atividades das disciplinas e projetos, de forma quinzenal. Houve a tentativa, em 2020, de alguns horários semanais para um encontro síncrono com grupos de turmas pelo *WhatsApp*, porém, raros estudantes apareciam on-line, principalmente, segundo eles, pelo fato de utilizarem os aparelhos celulares dos pais que, durante o dia, os levavam para o trabalho.

Na pesquisa da escola realizada em Março de 2021, o sexto e oitavos anos, assim como as outra turmas, (respectivos sétimo e nonos de 2022), responderam sobre o uso de aparelhos celulares no período remoto. O questionário foi disponibilizado via Formulário do *Google Drive*, pelo *WhatsApp* dos grupos das turmas (e pais e responsáveis) e das famílias, *ou via impressa*, dos quais foram obtidas dez (10) respostas sobre o uso de celulares ou outros

aparelhos para o estudo das atividades da escola: nove (9) utilizam e um (1), não, o que indicia a possibilidade de acesso à internet (Não possuo mais os dados do questionário impresso, disponibilizado a quem não tinha acesso à internet). No entanto, raramente um aluno tirava dúvidas ou comentava sobre algo. Parte do acesso aos recursos digitais se dava pelo aparelho celular dos pais ou de vizinhos e parentes, o que só podia ser feito, normalmente, após os responsáveis chegarem do trabalho, ou seja, no almoço ou à noite, o que dificultava o contato síncrono com os professores, visto que não era no horário de trabalho. Havia, portanto, uma atmosfera, uma estética de espaço silencioso entre uma mensagem e outra, a resultar, às vezes, em uma quebra na linearidade temporal dos diálogos (quando existiam) e de seus focos de interesse, já que o objetivo de determinada mensagem do estudante ou da família já havia perdido o sentido de ser.

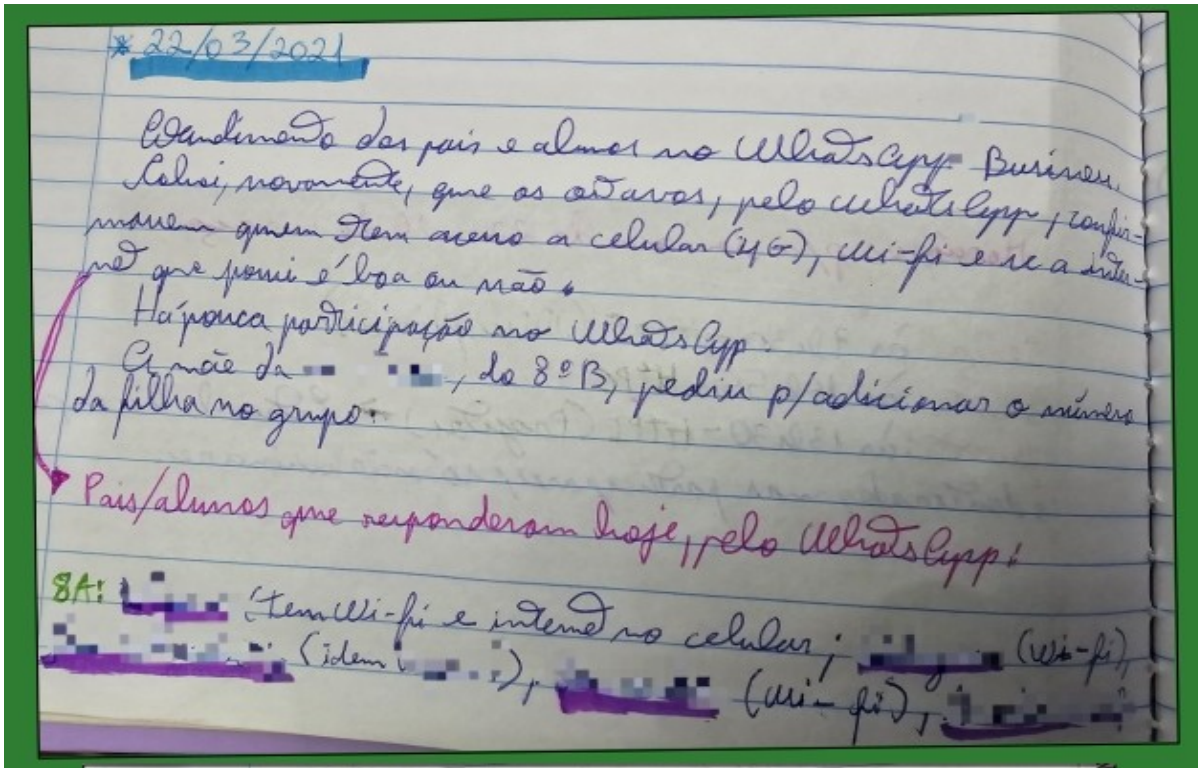
Exemplos, na Figura 25, de minhas anotações no *Diário de Bordo* sobre novo questionamento da possibilidade de uso da *internet* a aulas virtuais e/ou envio de atividades:

Figura 25- Anotações no *Diário de Bordo*: práticas da escola a distância (2021)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 26 - Anotações no Diário de Bordo: uso de *internet* (2021)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Essa fragmentação discursiva revelava uma estética aos pedaços, difícil de ser organizada em uma unidade de sentido, levando à alienação do docente e, da mesma forma, penso que à do estudante. Tanto a escrita docente e discente se fragmenta, cujos conectivos deixam de ser expressos concretamente na língua, pois se conectam em nível extralinguístico: pela *memória*.

Na escrita dos esquizofrênicos, não pode haver essa distância na percepção da realidade, sendo a aparência de fragmentação decorrente disso? O aluno que, no oitavo e nono anos, não usam conectivos entre os períodos compostos, não sentiriam um distanciamento temporal entre o escrever e o pensar e realizar, como ocorre nos exemplos das quebras didáticas e de conteúdo do meu *Diário de Bordo*? Como em Dostoiévski, na lenda de *Vlás* (2016a, p. 67 - 83), que traz o tema da purificação dos pecados da sociedade: o sofrimento renova e é a salvação. No ensino, quando me vejo no conforto, lembro-me desse trecho de Vlás e tento ser mais atenta e cuidadosa; busco o sofrimento da mudança e a purificação das minhas atitudes, no sentido de que não sejam contraditórias ao meu discurso. Antes, eu não me permitia isso, porque me deixava levar pelo ritmo do cotidiano.

Identifiquei que a quebra da linearidade na docência, também no campo do ensino do conteúdo, ou seja, no do seu atravessamento por novidades que exigem uma imediata reformulação ou abandono momentâneo ou permanente da proposta planejada, pode levar à alienação da situação em si, quando não há uma preocupação em dar um sentido inteiro a tudo; a uma ressignificação dos conteúdos planejados para aquele momento, o que pode interferir e exigir a mudança do método.

Além da desterritorialização relativa, a intersubjetividade se subjetiva na criação de um novo território de *ambiente fragmentado*.

5.1 Desenho das turmas participantes da pesquisa

No Quadro 10 do desenho das informações básicas das turmas participantes da pesquisa, utilizam-se pseudônimos aos participantes. As informações do local onde moram os estudantes foram coletadas dos prontuários da escola e, diretamente, deles, por questionários, visto que há famílias que mudam de endereço ou que, para poder matricular os filhos na escola, preenchem o prontuário de matrícula com o endereço de um parente ou amigo, já que a escola só aceita matrículas de bairros onde o ônibus escolar passa, ou mudam de endereço e não o atualizam para a escola. Os hifens indicam que a informação não foi obtida.

Quadro 10 - Desenho geral das turmas escolares / Câmpus da pesquisa

TURMAS	**6.º A** (2021)	**8.º A** (2021)	**8.º B** (2021)	**Total**	**7.º A** (2022)	**9.º A** (2022)	**9.º B** (2022)	**Total**
Faixa etária geral	11	13	13	-	12	14	14	-
Número de alunos ativos no 1.º trim.	20	16	16	**52**	25	15	14	**54**
Número de alunos ativos no 2.º trim.	21	15	15	**51**	24	13	13	**50**
Número de alunos ativos no 3.º trim.	22	15	15	**52**	26	13	11	**50**
Sexo feminino ativo - 1.º trim.	11	3	7	**21**	13	4	7	**24**
Sexo masculino - 1.º trim.	9	13	9	**31**	10	11	8	**29**
Número semanal de aulas	a distância	a distância	a distância	-	06	05	05	**16**
Moram em sítio ou fazenda	03	03	05	**11**	07	07	09	**23**
Moram em sítio ou fazenda: informação de endereço não condiz com prontuário	-	-	-	-	03	0	0	**03**
Moram em sítio ou fazenda: sem a informação	-	-	-	-	03	02	05	**10**
Já moraram em sítio ou fazenda (ou deram resposta duvidosa)	-	-	-	-	07	02	02	**11**

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 11 – Recorte: participantes da pesquisa

TURMAS São as mesmas em 2021 e 2022	**6.º A** (2021)	**8.º A** (2021)	**8.º B** (2021)	**Total em 2021**	**7.º A** (2022)	**9.º A** (2022)	**9.º B** (2022)	**Total em 2022**
Número de participantes da pesquisa	10	08	06	**24**	18	09	07	**34**
Sexo feminino	06	01	0	**07**	11	01	0	**12**
Sexo masculino	04	07	08	**19**	06	09	07	**22**
Moram em sítio ou fazenda	02	02	02	**06**	04	05	01	**10**
Moram em sítio ou fazenda: informação de endereço não condiz com prontuário	-	-	-	-	02	0	-	**02**
Moram em sítio ou fazenda: sem a informação	09	08	06	**23**	08	04	06	**18**
Já moraram em sítio/ fazenda ou deram resposta duvidosa	-	-	-	-	09	02	01	**12**
Aprendizagem diferenciada com ou sem laudo médico	2	4	3	**09**	7	4	3	**14**

Fonte: elaborado pela autora.

5.2 *Corpus* do estudo: desenho

A seguir, tem-se a descrição das atividades escritas em 2022, utilizadas para a análise rítmica de escansão do C:

Quadro 12 - Descrição das principais atividades escritas analisadas (2022)

ATIVIDADES DE PORTUGUÊS - **7.º A** 2022 (Presenciais)	**N.**	ATIVIDADES DE PORTUGUÊS - **9.º A** 2022 (Presenciais)	**N.**	ATIVIDADES DE PORTUGUÊS - **9.º B** 2022 (Presenciais)	**N.**	**Período**
Avaliação diagnóstica	**10**	Atividade diagnóstica (arquivos digitais)	**9**	Atividade diagnóstica		Fev. / Mar.
Questionário sobre mim	**12**	Questionário sobre mim	**9**	Questionário sobre mim	**6**	Fev.
Relato em terceira pessoa: acontecimento em a família	**12**	-	-	-	-	Março
Lição de casa: redação sobre as realizações no feriado de carnaval	**2**	-	-	-	-	Março
-	-	Redação de tema livre sobre o que você mais gosta de fazer (arquivos digitais)	**7**	Redação de tema livre sobre o que você mais gosta de fazer	**5**	Abril
O que senti ao assistir ao concerto da Sinfônica de Rio Caro, em seis de abril	**13**	Escrita autobiográfica	**1**	Escrita sobre Ideias e impressões dos filmes assistidos		Abril
Redação livre sobre a vida inspirada em leituras de Clarice Lispector)	**3**	Redação autobiográfica sobre a infância inspirada em leituras de Clarice Lispector)	**1**	Redação sobre as leituras na mídia: covid-19	**1**	Abril
-	-	Produção de texto de reflexão e opinião: Como equilibrar desenvolvimento tecnológico, proteção ao meio ambiente e economia?	**1**	Produção de texto de reflexão e opinião: Como equilibrar desenvolvimento tecnológico, proteção ao meio ambiente e economia? (Após práticas de leitura de livros, da redação *Cavaleiros da cana versus mecanização* de Mariane Cheli de Oliveira[40] e de textos de opinião/argumentativos	**1**	Maio
-	-	Produção de texto argumentativo a partir das palavras de leituras: feminismo e covid-19	**5**	-	-	Maio

40 Oliveira, Mariane Cheli. Cavaleiros da cana versus mecanização. In: Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: coletânea artigo de opinião. Aluna finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, no ano de 2008. Cursava o 3º ano do Ensino Médio da E.E.E.F. Doutor Duílio Trevisani Beltrão, Tamboara – PR.

Produção de crônica a partir de observação do ambiente e após leituras de crônicas.	**11**	Redação autobiográfica (Memórias de leitura) sobre a infância a partir do texto Meus Tempos de Criança de Rostand Paraíso.	**2**	-		Maio
Produção de texto a partir de figuras e palavras (após a leitura de fábulas)	**14**	-	-	-		Maio
Redação: Associe com a sua vida uma leitura que você fez com a professora (após a leitura de Clarice Lispector e outros)	**11**	Redação EPTV: Por que Acreditamos no Mundo Virtual?	**9**	Redação EPTV: Por que Acreditamos no Mundo Virtual?	**8**	Jun.
-	-	Produção de texto argumentativo sobre feminismo e covid-19.	**11**	Ideias e impressões sobre filmes assistidos em um Projeto de produção de filmes realizado na escola.	**4**	Jun.
-	**-**	**-**	**-**	Produção de relato sobre a prática do TICC	**1**	Ago.
Carta para um colega da classe (após práticas de leitura de cartas e correio eletrônico)	**4**	Continuação escrita de narrativa: Paciência também se aprende	**8**	Continuação escrita de narrativa: Paciência também se aprende	**5**	Set.
Escrita sobre o que você entendeu do audiolivro ou do livro do “Pequeno Príncipe”	**13**	Comentário de relato do livro A guerra não tem rosto de mulher de Svetlana Alexijevich	**1**	Escrita de associação de leitura com a vida	**4**	Set.
-	**-**	**-**	**-**	Escrita de fluência (espontaneidade) para se soltar na escrita (apenas trabalhada com um aluno laudado que não estava completamente alfabetizado)	**3**	Set.
Questionário do filme ou livro: *O Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry	**4**	Escrita de associação com a vida. A partir de leitura realizada com a professora	**10**	Questionário sobre a participação na produção de um filme (Projeto de produção de filme realizado na escola)	**4**	Out.
Produção de carta a Dona Vírgula: “Por que você não pensa em mim?”; escrita com palavras que marcaram da obra *O Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry	**17**	Produção de relato sobre a prática do TICC (De práticas de leitura de artigos científicos e textos informativos: arquivos digitais)	**10**	Produção de poema a partir da palavra e da ideia de tempo do poema do professor Ca. de Arte da escola: Significação Transitória	**5**	Out.
Escrita de texto em quadrinhos com o modelo Calvin e Haroldo	**9**	-	-	Comentário de relatos femininos do livro A guerra não tem rosto de mulher	**1**	Out.
Composição métrica	**11**	-	-	Escrita de fluência	**1**	Out.

de estrofe de cordel: continuação de uma estrofe de “Em versos Singelos” de Alexandre Pavan				(espontaneidade) para se soltar (apenas trabalhada com um aluno)		
-	-	-	-	Prática de anotações sobre o filme iraniano de 1998 de Majid Majidi: *Filhos do Paraíso*	**2**	Nov.
-	**-**	**-**	**-**	Escrita de fluência (espontaneidade). Apenas trabalhada com um aluno.	**1**	Nov.
Atividade: O que você entende por *interessante* e l*egal*?	**3**	Escrita sobre palavras/expressões da leitura: racismo, investimento na educação e cotas raciais	**2**	Escrita sobre palavras/expressões da leitura: racismo, investimento na educação e cotas raciais	**1**	Dez.
O que você entende pelas palavras racismo, investimento na educação e em cotas sociais? (Após práticas de leitura de livros, textos argumentativos e redações premiadas)	-	-	**3**	-		Dez.
Total de atividades	**138**	Total de atividades	**89**	Total de atividades	**53**	**280**

Fonte: elaborado pela autora.

A escola municipal localiza-se em um distrito de Rio Claro, uma localidade rural afastada da cidade, cerca de 20 minutos. Seu público são crianças e adolescentes de zonas rurais e da periferia próximos da escola.

Ela é um sítio que ocupa cerca de sete hectares. Possui corredores longos, ladeados pelas classes, de um lado, e jardins e bosque (área de lazer), do outro. Há salas de aula ambientes, que não são suficientes para todas as aulas, sendo que algumas são emprestadas para algumas disciplinas e projetos. Na parte da manhã, são oferecidas as disciplinas da base curricular comum; de tarde, são oferecidas disciplinas (antes de 2024 eram projetos) com viés agropecuário, ambiental e voltados ao ensino da língua portuguesa e à matemática de forma lúdica, como: projeto de leitura, projeto de leitura e redação (e *TICC*), jogos matemáticos, políticas agrárias, sustentabilidade, projeto de vida.

A escola possui a prática de ensaios de fanfarra e balizas, projeto que abrange toda a escola simultaneamente.

Constitui-se dos seguintes setores: dois barracões de eventos (um está interditado); salas de aula, secretaria, direção e coordenação, sala de informática, brinquedoteca, biblioteca

(que estava sem sala, por conta da necessidade de se encaixar outra turma, porém está sendo realocada, pois está interditada, atualmente, por conta de problemas estruturais. Até a sua reorganização, os livros ficam distribuídos nas salas de aula, para que os estudantes possam retirá-los), sala de educação física, almoxarifado, arquivo morto, sala maker (passou a funcionar em 2024) parquinho, barracão de marcenaria e ferramentas, Agroindústria, Bovinocultura, Equinocultura, Meliponário, Suinocultura, Avicultura, Minhocário, Agrofloresta, Jardim Sensorial, Hortas, Piscicultura Superior, Piscicultura Inferior, Cercado das tartarugas, campos de plantio; bosques e próximo ao rio Cachoeirinha (Figuras 27 e 28).

A escola não tem muros, apenas o que separa uma empresa do lado do terreno. Os fundos da escola, após um dos campos de plantio, encontram-se com um trecho do horto florestal que se estende ao distrito; de outro lado, encontra-se o campo de plantio da Agricultura Municipal; de outro lado, o rio, o acesso à mata nativa e outros sítios (Figura 30).

Figura 27 - Fotos da escola: hortas, um dos lagos de piscicultura, área de lazer e Meliponário

Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 28 -Sala Maker, Avicultura, Minhocário, Biblioteca, Suinocultura, Meliponário e Estufa

Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 29 - Aulas de campo vinculadas aos conteúdos de português

Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 30 – Área da Escola

Fonte: acervo da escola.

6 “BOBÓK”: NOTAS DE UMA PROFESSORA

“Todo mundo quer ser escutado” (Alves, 2018, p. 32).

No trabalho, de repente, um dia me surpreendi: um aluno, do nada, ou melhor, aparentemente do nada, no meio da aula de português, pediu-me para que o deixasse tocar o seu violino… Interrompeu o que se passava; e foi *entrecortando* a aula. Estranhei o momento do pedido, porque, aparentemente, nada tinha de relação com a aula de gramática, mas estávamos treinando a música dos *Saltimbancos* (Figura 21) em outra aula. Isso foi em 2023. O menino começou a tocar, e aula continuou ao som do seu ensaio musical, de forma mais feliz. Então revi algumas posturas minhas e pensei que, se o corpo pode dançar a música, por que as palavras também não a podem? Por que a gramática também não pode? E uma coisa se harmonizou com a outra como se fosse melodia. E assim correm as aulas de português até hoje: ora com instrumentos musicais, ora sem. Eles acontecem quando planejados, porém, mais, quando menos se espera. As coisas nos surpreendem. Cada sujeito é um indivíduo e tem a sua maneira de consideras as coisas:

a) “Tem que ser assim”, “mas é para deixar assim”, “mas eu quero assim”, “não quero que mude”, “Mas eu quero assim” (Lazo, 2018, p. 128, falas de estudantes), frases pronunciadas contra as minhas correções na reescrita de textos;

b) “Na minha opinião, não se surpreender com nada é bem mais tolo do que surpreender-se com tudo.” (Dostoiévski, 2016a, p. 89).

O termo *indivíduo* é utilizado no sentido de agir e se sentir inteiro, como unidade de existir e de *responsabilidade* (Bakhtin, 2010). A individualidade é do “lugar” do qual se lê e significa o mundo, pela influência do ambiente e pelo modo de senti-lo;

Muitas vozes e realidades. *Cortes*, mudanças de tema… Há unidade?

Pode-se, por analogia, entender a individualidade como um segmento linear e inteiro de se sentir individual e cronologicamente organizado; a perda da noção de individualidade se dá, para os esquizofrênicos, como a fragmentação desse sentir e da percepção anafórica e de “conjunção” entre os fatos da realidade concreta e do ambiente, o que os faz livres de tempo narrativo e espaço na organização da unidade da estrutura linguística do discurso. Por exemplo, os fatos do dia a dia escolar sofrem interrupções e

reconexões, por conta de eventos não esperados, porém a sensação de unidade entre os acontecimentos é uma percepção influenciada pelo ambiente (o limite entre os dias e noites que faz com que se tenha a impressão de que o tempo avança) e pelas conexões entre os elementos e fatos da organização escolar e didática e pela *unidade de sentido* (Bakhtin, 2011) nos enunciados, à qual se atribui ligas de coerência aos fragmentos da realidade.

Meu “estilo está mudando, está entrecortado” (Dostoiévski, 2016a, p. 87). O que aconteceria se as vozes múltiplas que compõem a linguagem interior (Bakhtin, 2011, 2015a) do sujeito tornassem-se autônomas, como nas obras de Dostoiévski? Teríamos a esquizofrenia?

E o escritor russo, como Buffon, traz a ideia de que “o estilo é o próprio homem" (Buffon, 2011, p. 11), pela palavra *estilo* associada à palavra *caráter*: “O caráter está mudando [...]” (Dostoiévski, 2016a, p. 87).

A esquizofrenia é uma condição que me vem à mente com certa frequência, em virtude de observações de pessoas próximas (não, necessariamente, esquizofrênicas, mas que apresentam cortes com a realidade), de recortes na linearidade lógica do meu dia a dia, pela escrita fragmentada de alguns estudantes e porque a literatura, somada a isso tudo, fez-me e faz-me olhar a essa condição e pensar sobre o quanto todos nós, da mesma forma que os esquizofrênicos, fragmentamos a realidade, com a diferença aparente de espaçar menos, no tempo, os conectivos lógicos entre os fatos e vozes; de usar meno digressões e mais anáforas; ainda, de dar menos autonomia “sonora” às vozes que dialogam e compõem a consciência.

Se pensarmos na escrita esquizofrênica com seus cortes (cortes na linearidade de uma das vozes internas: a consciência?), suas digressões, suas interrupções, suas pausas… Será que esses “espaços” não são preenchidos por outras vozes interiores que se interpolam e confundem a ordem narrativa dos fatos concretizados pela linguagem? Será que os esquizofrênicos, diferentemente dos não-esquizofrênicos, dão atenção, ouvem as vozes que compõem os seus discursos, a soarem autônomas na fala? “E como foi acontecer de eu começar do nada a ouvir várias vozes? No começo, não dei atenção e até tratei o caso com desprezo. Só que a conversa, no entanto, continuou." (Dostoiévski, 2016a, p. 90). Dostoiévski fez-me ouvir e pensar sobre as vozes discursivas, sobre a sua visibilidade e invisibilidade, a sua identificação, ou não - por exemplo, quando se é possível identificar as paráfrases -, e sobre como o estudante ouve o seu discurso, internamente, antes de o expressar pela escrita, ao que a leitura de Bakhtin acrescentou:

> Devo vivenciar de dentro todo fragmento externamente dado do meu corpo, e só por esse meio ele pode ser incorporado a mim, à minha unidade singular; se, porém, não for possível essa tradução para a linguagem das autossensações interiores, estarei pronto a rejeitar tal fragmento como não sendo meu, como corpo não meu, e rompe-se a sua ligação íntima comigo. (Bakhtin, 2011, p. 40).

A localização e inserção do sujeito no discurso, enquanto voz interna, também varia no ponto de ocupação no território discursivo interior, sobre o que o escritor russo me levou e a fazer a seguinte pergunta aos meus alunos do 9.º B, visto que um dos estudantes comentou sobre ouvir a própria voz enquanto lê: *Quando você lê, você ouve a sua voz ou a voz do personagem?* (Lara, 9.ºB, 19 e 21 / 09, 2022, Diário de Bordo). As respostas dos oito alunos que estavam presentes (e dos quais anotei as respostas na hora da aula, mas em discurso indireto) foram (Lara, 9.º B, 19 e 21/09, 2022, *Diário de Bordo*):

a) dois (02) ouvem a voz dos personagens: *ouve a voz dos personagens; é mais empolgante*;

b) dois (02) *ouvem a própria voz: ouve só a própria voz*; *ouve a própria voz;*

c) dois (04) ouvem a própria voz e, também, a dos personagens: *Depende. Na narração, a própria voz; no discurso direto, a voz do personagem e na 1.ª pessoa também; depende do jeito da pessoa e da idade*; *ouve mais a própria voz: ouve a própria, normalmente, e a da personagem no discurso direto; ouve a própria voz e a do personagem. Ouve a própria voz na narração e também a do personagem.*

Os que alegaram ouvir a própria voz e a dos personagens (c)) disseram que ouvem aquela na narração em geral, e que ouvem esta, nos discursos diretos e no foco de primeira pessoa. Observa-se a fragmentação da organização dessas duas aulas, visto que a atividade se iniciou na primeira e precisou ser concluída na segunda data, já que no dia 19, a aula foi entrecortada pela necessidade de correção de uma atividade de interpretação de texto; de continuação da produção conjunta de um questionário de pesquisa e da leitura oral comentada das produções de textos dos alunos: "*Lembre-se de uma leitura e a associe com a sua vida."* (Lara,19/09, 2022, *Diário de Bordo*). No dia 21, foi elaborado conjuntamente, na lousa, um quadro com os resultados da pesquisa realizada pelos estudantes; foi realizada uma leitura coletiva de *Crônicas de Nárnia* de Clive Staples Lewis e, então, a pergunta sobre as vozes internas durante as leituras foi, novamente, posta na aula, para dar continuidade a outra aula.

A escrita desta tese, também, é entrecortada, como é o meu dia a dia na sala de aula. A mim, há unidade de sentido, mas e aos estudantes?

Exemplifico os entrecortes na linguagem falada na classe, com a transcrição de um trecho de uma gravação de áudio (costumo gravar algumas aulas, com o consentimento dos alunos, para anotar observações e elaborar atividades):

∪ ∅ / ∪ ∪∪ ∪∪ ∅ / ∪∪ ∪∪ ∪

k) Aula - 7.º A (27/10, 2022 - manhã): (…) voCÊIS aqui na atividade de voCÊIS… deixa eu até

∪∪ ∅ / ∪ // ∪ ∅ / ∪∪ __ # __ ∪∪ ∪∪ //

grifar::… Ó:: voCÊIS… deixa eu ver quantos alunos usaram a paL::Avra:: na cartinha pra vír::gula,

∪ // ∪∪∪ ∅ ∪ // ∪∪ ∅

tá?::... ((falas de alunos junto da minha e me chamando)) a palavra desCUL::pa NÃO TÓ falando

∪ / ∪∪ ∪∪ ∅ // ∪∪ ∅ / ∪∪ ∅

assim uma palavra:::::::: é:::::::: a palavra desculpa eu encontrei ((aluno me interrompe para pedir o

∪ ∪ // ∪ ∪ ∅ // ∪∪ # __

caça-palavras que não terminara em outra aula)) ah tá… depois Ó::… os meninos que faltam fazer a

∪∪ ∪∪∪ ∅ __ ∪ / ∪∪ ∪ ∪∪ ∅ / # ∪∪

leiTU::ra:: da outra CLASSE EU estou sem o Kindle hoje::… vocês até PO::dem ir:::: si levá um livro

∪∪ / ∪∪ / ∪ ∪∪ ∅ / ∪∪ ∪ /

de poesia:: pode ser?:::: aí falta o QUA::l? é o primeiro A?:: ((alunos discutindo sobre qual primeiro

∪∪ / ∪ / ∪∪ ∪ ∪∪ # ∪∪ //

ano falta ouvir a poesia)) proCU::rem priME::ro uma mensa::gem:: é:: menor:: porque são pique::nos

∪ / === / # __ / ∪∪ ∅/ ∪∅# ∪∪

E Assim:: de MAIS fácil entendimen::to:: porque eles são peque::nos:: VÃO EScolher aí e a hora que

∪∪ ∅ /

vocês escolherem:: ( ) ((os alunos conversam e um vem dizer que o colega perdeu a chave da casa

∪ ∪ / ∪∪ ∅ / ∪∪ ∪∪ ∅ // ∪ / ∪∪ ∪∪ / ∪∪ / ∪∪ ∪

dele)) calma aí:: vai achá:: vai acaBÁ ACHANdo:: TÁ?:: vai achar a chave… vou tor::cer… Eu já

∪∪ ∪∪ ∪ # ∪∪ ∪∅ ∪∪ ∪∪ ∅ ∪ //

perdi várias vezes aqui e deu sorte de ( ) ((aluno falando comigo)) espera um pouQUI::nho Ó::::

∪∪ / # __ / ∪∪ ∪∪∪ / ∪∪ ∪ / ∪ ∪ /

OUTRA PALA::VRA:: que eu encontrei:: em mais de um texto a palavra DE::SE::NHO calma aí::

∪∪ # __ ∪∪ ∪∪ / ∅

por que que eu vou falar i::sso pra vocês?::... ((um adolescente pergunta se a palavra estava na prova))

∪ / ∪∪ ∪∪ # __ ∪∪ ∅ // ∪∪ ∪∪ / ∅
nã::o naque::la atividade da cartinha que vocês escreveram é::::: do esquecimento da vírgula ((o
∪ ∅ / ∪∪ ∅ / ∪∪ ∅ /
estudante pergunta se é a do amigo)) VÍR::GUla ((fala do aluno)) o::lha ((fala do aluno)) É::
∪∪ / ∅ ∪ ∅ / ∪∪ ∪ ∪∅//
faz par::ti:: ((os alunos conversam sobre a chave e outros assuntos)) de::se::::nho vamos ver aqui outro
∪ // ∪∪ ∪∪ // ∪ ∅ /
Ó:::::... deixa eu ver… ((conversas de alunos)) Rosa::… ((Eu falando comigo mesma, em tom baixo))
__ // ∪ / ∅
que vocês tiraram do pequeno príncipe… ó... ((aluno me chama para falar do texto que havia escrito))
∪∪ ∪ // ∅ ∪ ∪ // ∪∪ ∪∪ / __ ∪∪ / __ /
fala Ã? ((fala do aluno)) calma aí… Espera um pouquinho... eu te chamo na hora eu te chamo::
∪∪ / # // ∪ ∪∪ ∪∪ / ∪∪ ∪ ∪∪ // ∪ ∪ //∪ ∪∪ // ∪ ∅
espera… senão não consigo fazer as coisas... Eu já vou chamar:: calma aí JÁ vou falar:: eu ( ) ((um
∪ ∪∪ // # ∪∪ ∪ ∪∪ / ∅ ∪ ∪∪ / # ∪∪ ∪ ∪∪ ∅ /
aluno me chama)) só um minutinho que eu já vou falar… pessoal sen::ta… que eu não consigo::… ( )
∅ ∪∪ / ∅ ∪∪ ∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪ / ∅ ∪ ∪ //∪∪ ∪ ∪∪ ∪∪ ∪ ∅
eu preciso… eu não posso me desconcentrar… calma aí:: eu já te cha::mo X ((um aluno me faz perguntas sobre a quantidade de alunos para procurarem a chave)) (…). (Lara, 7.ºA, 27/10, 2022 – manhã, 01:20.51 – 04:08 de 45:50.31, símbolos e barras nossos)

Ferquência rítmica: 16012260221 260101602454220 10361026 10226026026 1101160254 2364102126052 20201260210 2010212520 5107054026016525 260 202602260102202021 221521622610 20540230210110 2542206 1022542602206 160260260 20616021160 10220160 540106 210611022042040 20501220212011012016 120521206120521260 620621222061102122l6.

C6 = 39 eventos;
C0 = 72;
C1 = 54;
C5 = 16;
→ Pausas (C0 + C6= 111 C) + *staccati* (C1 + C5 70 C)=181 C;
+

C2 = 83;
C3 = 03;
C4 = 11;
C7 = 01.
→ 83 C2M + 03 C3ME + 11 C4F + 01 C7ED = 98 C;
=

Total = 279 C.

Tom rítmico do discurso: FO, expressivo; todo entrecortado por pausas e interrupções comuns aos diálogos orais. A lógica se estabelece, principalmente, pelo contexto enunciativo.

No caso de análises da transcrição da linguagem falada (quando se tem o áudio disponível para ouvir), como T **k)**, a marcação dos valores zero (0) com barra simples (/) ou dupla (//) diz respeito às pausas na fala e não à pontuação por convenção gramatical.

Em **k)**, a proposta da aula eram a reescrita de texto (Carta à *Dona Vírgula*), levantamento de palavras e temas dos textos e de um questionário sobre o *Pequeno Príncipe* e comentários gerais. Das palavras, movimento as aulas com outras atividades. Na transcrição da linguagem oral, observa-se a constância das interrupções da fala e de assuntos (palavras dos textos, preparação de prática de leitura e perda de chave). Semelhante à escrita esquizofrênica, não se evidencia muita coerência entre os sintagmas. Porém, ao se desconsiderar os espaços de silêncio (distância) e a unidade de sentido do texto, é possível construir a coerência do discurso. Há a presença visível de diversas vozes (que não transcrevo por não ter a autorização), inclusive, simultâneas, a gerar confusão de sentido, devido aos espaçamentos temporais entre os sintagmas que se coordenam e os preenchimentos por outros sintagmas. Quanto mais longos esses espaçamentos, menos coerente parece o discurso. A fala se mostra rápida em comparação com a escrita, sendo que se costura mais com a expressividade extralinguística a preencher, com sentidos, as lacunas verbais, em um espaço-tempo cronológico em que a fala não se afasta tanto, em distância, dos elementos referenciados, como talvez seja com os esquizofrênicos.

Na transcrição **k)**, é possível observar que não há "tamanho" de som igual, de mesma frequência, o que seria impossível mediante tantos entrecortes por situações ambientais. Observa-se que há reduzido uso de conjunções e pronomes relativos (16 C5) em comparação ao número de comprimentos que constitui o excerto acima, visto que os gestos e o contexto enunciativo preenchem os espaços de coesão e coerência textuais. Quase não há a utilização de sintagmas completos C4, visto que o tempo todo a fala é interrompida por elementos contextuais e outras falas, a assinalarem o ambiente agitado discursivamente e entrecortado por outras falas.

Considerando-se a prosódia do português, também, é possível verificar a musicalidade da língua, com seus altos e baixos, pronúncias átonas, tônicas etc. Há altos e baixos; sons e silêncios; interrupções constantes na linearidade do discurso; alongamentos de sílabas. Enquanto eu falava, manuseava as folhas da atividade do *Pequeno Príncipe*, para verificar as

palavras que chamaram a atenção dos adolescentes, e para mostrá-las a eles. Dessa forma, essa transcrição subentende, ainda, os gestos, as expressões e as outras vozes que atribuíam mais sentidos e expressividade à fala. A classe estava dispersa e agitada, porque os estudantes haviam acabado de chegar de outra aula (A escola tem sala ambiente, portanto os alunos trocam de classe, e não os professores).

Há *três temas* que se entrecortam no excerto: as palavras da redação para a vírgula, a preparação para uma prática de leitura e a chave perdida. Ao se desconsiderar o contexto enunciativo e as falas dos estudantes que, constantemente, interrompem a fala docente, os fragmentos linguísticos dos três temas seriam incoerentes e sem coesão. A liga e o sentido do texto se tecem, obrigatoriamente, por elementos contextuais que se traduzem, ao leitor desse excerto, em formas de imagens (cenas) mentais. Há mais pausas (ou cadências e entonações que declinam) que marcam a incoerência e a falta de coesão em nível linguístico (C6), mas não em nível semântico, por conta dos gestos. Essa fala se aproxima da fala esquizofrênica, com a diferença que, nela, a distância entre a língua materializada, a sua análise e o seu enunciado de realização é quase coincidente e conhecido por mim, que a analisei, enquanto que nesta, há constantes digressões e deslocamentos das imagens de seus enunciados para outros mais distantes no tempo, em que não cabem, coerentemente. Ambas as linguagens necessitam do contexto para a compreensão. Apresentam poucos conectivos oracionais e constantes interrupções e intercalações temáticas, mas as imagens, na primeira, estão próximas, temporalmente, no contexto, enquanto na esquizofrênica, as imagens não necessariamente estão próximas no tempo, na cena e no contexto.

Ambas as linguagens se realizam de forma fragmentada, tematicamente, e de forma rítmica. Por uma análise musical de um trecho da transcrição acima, observa-se o ritmo sem fluência (em pedaços) da linguagem, quando influenciada pelo ambiente da sala de aula. Se se considerássemos como um discurso escrito e não oral, a desconsiderar o contexto enunciativo com as várias vozes de estudantes que entrecortavam a fala, teríamos, então, um discurso semelhante a de um esquizofrênico, visto que as vozes dos alunos e as suas “medidas” não aparecem na transcrição, a causar grandes lacunas semânticas e linguísticas, para quem desconhece o contexto, entre os sintagmas, marcadas pelo sinal V (∅), na análise. Como se observa na frequência desse trecho **k)** de discurso oral, o padrão se dá não pela combinação reincidente de comprimentos, mas pela ausência dele, a configurar “barulho” e não ritmo. No texto escrito por adolescentes, por mais que se assemelhem à oralidade, esses ruídos são

eliminados, mas lacunas que seriam preenchidas pelo contexto da fala podem permanecer na escrita e gerar incoerência, ao preencherem o campo imaginativo do jovem autor.

Percebe-se, pela transcrição em **k)**, a força da influência do ambiente (agitado, entrecortado por falas e conversas de assuntos diversos não concluídos) na constituição do estilo rítmico e temático da oralidade, sendo ele como um maestro a reger a musicalidade do discurso:

> a psicanálise gosta muito de eliminar todos os fatores ambientais, a não ser quando o ambiente pode ser pensado como mecanismo de proteção. Porém, não há escapatória na análise do uso: o analista deve levar em conta a natureza do objeto, não como projeção, mas como coisa em si mesma. (Winnicott, 2019, p. 144)

Em termos de frequência rítmica atribuída pela interferência do ambiente na linguagem, o CM, na transcrição da aula, não flui, ao ser, constantemente, interrompido por comprimentos menores (C1 e C5) e pausas (C0 e C6), gerados por inversões na ordem direta das orações e por sintagmas e palavras interrompidos por outras vozes e assuntos. As combinações de C com breve e silêncio, por exemplo: 06, 02; 10, 20, 40, 60; 16; 26, atribuem um ritmo *staccato e,* marcadamente, fragmentado. O que difere essa fala da docente da fala de um esquizofrênico é, principalmente, a constituição da unidade de sentido no contexto, que é delineada / delimitada por reiterações de palavras e expressões que funcionam como restabelecedoras do discurso interrompido, por exemplo: *vocêis, ó* e *palavra*... Pelo comprimento do espaço (espaço que não é tão distante, a ponto de dificultar a construção da lógica) de um sintagma a outro, de um "traçado" lógico a delinear um percurso de sentido de uma voz que soa (e não um entrecortado de vozes que tomam autonomia de presença) entre as outras vozes, é possível que a coerência não se perca, ou não se perca totalmente.

Assim, o "tamanho" e o arranjo do tempo e do espaço entre os sintagmas e sentidos, no texto, são elementos que atribuem, ou não, fragmentação e incoerência ao discurso, se não se observar a sua unidade. Igualmente se dá, em relação às práticas pedagógicas.

Passei a ouvir os discursos, a sua musicalidade, e senti o movimento de sua dança. "E como foi acontecer de eu começar do nada a ouvir várias vozes?" (Dostoiévski, 2016a, p. 90). A mim, aconteceu pela literatura, que me levou a observar elementos que antes me eram surdos e invisíveis e a articular ideias, ao realocar palavras no contexto de trabalho e vida, e decidi que "vou visitar outras categorias, vou me pôr a escutar em todas as partes."

(Dostoiévski, 2016a, p. 105). O escritor russo me deu ouvidos para ouvir. Daí, a categoria ritmo nesta pesquisa.

Ouço as palavras na sala de aula...
Notas de momentos do fervor do ambiente;
Notas descrevem eventos-pensamentos;
Diário de Bordo aberto por horas;
Notas musicais que embalam a gente
E tocam as ideias de muitas formas.
Cantemos!

7 “UM AR PERTURBADOR”

‘Concertos de leitura’ (Alves, 2018, p. 102)

Da leitura de um poema, os sons que se propagam atravessam a mente e a alma, e mais um capítulo se abre.

Começo com uma atividade a distância, que parece que só um ritmo poético…

“5 – Escreva sobre os sons que você ouve no dia a dia, em que não dava a atenção antes do isolamento social. (Cinco linhas) (Atividade a distância de 22/03/2021-09/04/2021 elaborada por mim, a partir do poema “Sons da Pandemia”[41] de Carmem Palheta).”

l) ∪∪ ∪ ∪ ∪ ∪∪ # ∪∪ ∪∪ ∪∪∪

“Sons musicais ∅ eu ∅ real ∅ nunca parei pra prestar atenção nas minhas músicas

∪ ∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪∪ ∪

por isso até o mudei, // ∅ o silêncio do meu quarto ∅, // ∅ sons de passarinho

∪ ∪∪ ∪ ∪ ∪∪ ∪∪∪

logo pela manhã, // barulho de porta batendo das casas vizinhas.” (Lis, 8.ºA, 22/03, 2021-09/04, 2021, atividade a distância, símbolos e barras nossos).

Frequência rítmica: 261616125223 51122062360612 12011230.

C6 = 06 eventos;
C0 = 04;
C1 = 09;
C5 = 02;

Pausas (C6 + C0 = 10 C) + *staccati* (C1 + C5 = 11C) = 21 C

+

C2 = 10;
C3 = 03.

10 C2M + 03 C3ME = 13 C;

=

Total = 34 C.

Tom rítmico do discurso: FO, expressivo, com tendência à omissão de verbos para as contruções nominais, a criar cadência.

41FACEBOOK. Vida Simples. Disponível em: < https://www.facebook.com/revistavidasimples/photos/a.193135327404570/3323524264365645 >. Acesso em: 09 mar. 2021.

Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Dó ...

C0, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7… Música… Dança… A música dança…

A relação da criança e do adolescente com a ideologia da língua coincide mais com o prazer, o sofrimento e a imposição “naturais” e intencionais da cultura em que nascem do que com a consciência ideológica, visto serem imaturos, suscetíveis à estética do ambiente, à necessidade, ao prazer ou à dor das descobertas do mundo em associação à aquisição linguística antes dos fatores ideológicos conscientes; inclusive há o prazer dos pais em trocar sons e diálogos com os bebês. Pelas palavras e frases as ideologias se instalam gradualmente, conforme a racionalidade se desenvolve, em associação aos estímulos, gestos e ações dos sujeitos no ambiente. E essa estética de fusão entre realidade e linguagem leva à introjeção desta, cuja aprendizagem deixa de estar aparentemente à parte do sujeito, para tornar-se parte dele, a própria palavra viva.

Na sala de aula, um exemplo claro disso vivencio quando dialogo com as turmas sobre *fake news*. Por mais que se elucide as intenções e consequências das notícias falsas disseminadas na mídia e por mais que haja compreensão e concordância do estudantes quanto aos cuidados que devem ser tomados para evitá-las, e ética em as não repassar, ainda, assim, o prazer de fazer parte de determinado site ou grupo nas redes sociais é mais forte do que a preocupação ideológica e ética: *“Eu passei a mensagem, porque o meu grupo passou. É legal!”*. O pertencimento a um grupo, o prazer do jovem de fazer parte de algo se sobrepõe a questões ideológicas, pelo menos, em um primeiro momento. As ideologias estão nos grupos, mas nem sempre os seus membros agem por ideologia, mas por questões emocionais diante da existência e ação do outro. A subjetividade toma a aparência de mundo concreto e, como em um *game*, a fantasia, com seu papel lúdico e social, assume o lugar do real; não há limites definidos, ou, pelo menos, quase definidos, entre o mundo concreto, a realidade virtual e a imaginação. Eco, a Inteligência Artificial (IA), chama por Narciso, que a ouve, mas não a busca, porque, ao ouvi-la, perde-se em seu próprio mundo, refletido nas telas dos computadores e celulares e não mais se dá conta das vozes que o comandam.

Há uma harmonia nas forças de ser que delineiam a autoria, equilíbrio que é na consciência de escolha, e que Bakhtin considera *reponsabilidade, responsividade e individualidade* (2010). Afinal, na sala de aula, há estudantes que vivem da sua imaginação; outros, do virtual; outros, das experiências concretas. As influências vêm de fora para dentro, porém, cada um faz as suas escolhas em seu nível possível de consciência (por conta da

imaturidade da adolescência), mas cada cérebro modulará, com o seu *próprio ponto de vista* (Nicolelis, 2017, posição 652 – 662), os afetos da imaginação, da fantasia, da realidade virtual e da realidade concreta e cultural. Cada um na frequência de uma música que parece soar...

E as Vozes são dialogantes e dissonantes; forma e desforma. De rupturas em rupturas, volto à ideia de *ritmo* de Bakhtin (2011, p. 102 - 120). Observo que há ritmo nas leituras, em mim e nos textos dos estudantes; há impulso e extravasão; a expressividade surge com certa frequência, por motivos estéticos e prazerosos, e não racionais e ideológicos, por mais que haja ideologia em dado contexto. Para exemplo de prazer, há contemplação da beleza musical e natural nas palavras de Lis no excerto **l)**, elaboradas com frases nominais predominantes, com as quais constrói um tom FO e nominal que, marcadamente, entrecorta a fluência M/ME, pela maior ocorrência dos comprimentos *staccati* e vazios (21 C), distribuídos pelo texto, a totalizarem mais da metade dos 34 C totais do texto e entrecortarem a sua fluência. O tom nominal atribui força imagética às cenas mentais, como em um quadro, em vez de movimento, fluência das ideias. Não há ocorrência de comprimentos mais longos, como o C4 e C7. O texto é tecido com unidades rítmicas menores, distribuídas na sua total extensão, com equilíbrio rítmico. A estudante utiliza, principalmente, palavras que destacam a natureza e a música: *música, silêncio, manhã, passarinhos*. A escolha dessas palavras está relacionada ao enunciado da atividade proposta e ao local onde Lis vive. A palavra *quarto,* associada ao substantivo *silêncio,* retrata os pensamentos da estudante como um fluxo de consciência: "sons *musicais* eu real nunca parei pra prestar atenção nas minhas *músicas* por isso até o mudei, o *silêncio* do meu *quarto,* sons de *passarinho* logo pela *manhã*, bararulho de porta batendo das casas vizinhas." (Lis, 8.ºA, 22/03 – 09/04, 2021, a distância. Itálicos nossos).

Outro exemplo comum, nas minhas aulas, é a leitura de poemas de Fernando Pessoa e de Cecília Meireles. Os estudantes leem os poemas e dizem que não compreendem o sentido, mas os memorizam, copiam ou pedem a sua releitura. Gostam de repassá-los a amigos e declamá-los a outras turmas, mesmo sem os compreender. Quando lemos juntos para entender os sentidos, esses não parecem de muita importância para eles. Qualquer ideologia não assume forma, pois é substituída pelo prazer estilístico dos poemas e pelo prazer de sair da classe e declamar em outras turmas. Como afirmei acima, não, necessariamente, por ideologia, mas por pertencimento a um que se destaca, por prazer de pertencer e se sentir inserido e acolhido. Surge o desequilíbrio: o prazer e a pulsão cegam a razão e emudecem a ideologia. Nos diálogos sobre os significados e sentidos dos poemas, o interesse dos

estudantes surge quando o conteúdo é associado às suas vidas e a práticas sociais, artísticas (Figuras 31 e 32) e quando prestam a atenção no texto lido, a qual é induzida por mim. A prática de leitura, em geral, se sobrepõe ao interesse pelo quê se pode depreender deles pela razão.

Posso dar um tipo de exemplo de influência exterior do discurso na sala de aula; um aluno meu, após eu conversar com a classe sobre as inseguranças dos alunos e indisciplina, escreveu em uma atividade cujo objetivo era escrever uma mensagem à turma ou a um colega de classe: *"Turma, Pesso desculpa á todos que magoei, e também pesso desculpa pelas pessoas com quem eu fui grosso ou chato. Eu sou humano, e humanos erram muito na vida."* (Mauro, 7.ºA, 01/09, 2022, grifo nosso). As palavras *humanos* e a oração *humanos erram muito na vida* foram pronunciadas por mim, dias antes, em 29 de agosto, na aula em que repreendia e educava uma indisciplina da turma. O estudante usou os termos no mesmo sentido que eu e, praticamente, com a mesma construção sintática. O meu discurso constitui o exterior ao estudante, que se tornou seu interior também, não havendo mais limites entre um e outro, enquanto realidade. Observa-se a influência da minha instrução de utilização da vírgula antes da conjunção aditiva *e*, no caso de abrir outra oração, cujo sujeito não é o mesmo da anterior, porém o aluno a utilizou para separar orações com o mesmo sujeito. Ele incorporou a regra, mas ainda não entendeu exatamente quando utilizá-la. Outra possibilidade do seu uso da vírgula é a pausa existente de uma oração a outra. O contexto e o fato de eu conhecer o aluno e conversar com ele, faz-me entender que colocou a vírgula, mesmo que equivocadamente, pela influência das minhas orientações. O importante é que ele tentou e está atento à existências das regras da escrita. Ficam claros os elementos do meu discurso na composição escrita do estudante, e a influência da minha fala, a fala docente, nesse sentido. A orientação sobre a possibilidade do uso da vírgula antes da conjunção veio da prática de leitura coletiva com a turma de *Esopo: Fábulas Completas* em que atentei nisso, após eu pedir que a classe prestasse atenção na maneira como eu lia e dava as pausas e entonações. A partir da pergunta de um aluno sobre haver ou não vírgula antes do *e*, conversei sobre as regras de seu uso. Em aulas seguintes, aproveitei a conversa que havia sido realizada a partir da leitura e voltei a focar o uso da vírgula nas práticas coletivas de reescrita de trechos de texto dos alunos, ao que passei exemplos na lousa. Então mostrei os sentidos que são modificados, conforme se utiliza a vírgula, e como a pausa pode exercer uma imagem mental mais forte ou mais tênue, a destacar trechos e palavras em um texto, a dar espaço aos gestos e expressões

faciais. Exemplifiquei com estas frases: *"Não enforquem o copeiro." / "Não, enforquem o copeiro!"* (exemplo que eu conheço de alguma fonte de que não me recordo); *X não passou de ano. / X não, passou de ano.*

Com foco na prática de leitura, têm-se Machado (2002), Calvino (2000, 2007), Wolf (2019) e Philip Davis (2006; 2013): "Há uma relação entre as horas de nossa vida e os séculos de tempo"[42] (Davis, 2006, p. 26, tradução nossa). Tudo faz parte do que já estava em continuidade. E Davis prossegue sobre a postura na prática de leitura pelo *leitor sério*: "Pois o empreendimento é precisamente o que busca relacionar, em sua própria mente, a mente do outro com a mente de si mesmo. E todo leitor sério deve correr esse duplo risco: de se perder no pensamento dos outros, de perder os outros no pensamento de si mesmo."[43] (Davis, 2006, p. 26, tradução nossa). A ideia de separação do pensamento de uma e mais mentes é muito relativa, pois não há como realmente identificar os limites entre uma mente e outra na linguagem, situação em que se *perder* é impossível, pois o verbo perder supõe que, antes, havia a identificação de um "lugar" definido ao pensamento de um sujeito. Nessa parte discordo do autor, mas concordo com o entrelaçamento de ideias que o leitor sério realiza, ao projetar-se, empaticamente, no universo da narrativa, em que traz ao tecido de significados e sentidos, elementos de memória, de emoções, de desejos e de relação entre tempos e experiências da realidade, a construir uma vivência de aspecto real no espaço narrativo.

Dostoiévski caminhou, ideologicamente, na tensão entre o real e a ficção; entre vozes e ideias contraditórias pertinentes à realidade da época (Bakhtin, 2015a); entre a sua voz e as diversas vozes autônomas que costuram o seu texto (Bakhtin, 2015a). Na tensão, há possibilidades únicas de reflexão bilateral. É um campo fértil de percepção e conflito, sem pretensão primeira de respostas, mas de novas pontes de reflexão, ideias e postura ideológica.

Lembro-me de me dar conta de que, em uma dia de trabalho, as minhas aulas foram entrecortadas durante todo o dia. Tratava-se de uma aula de gramática, cujo conteúdo eram orações coordenadas. Pois bem, iniciei a aula e, de repente, ela foi cortada por um momento de prática de bullying e de intervenção dialogada da minha parte; em seguida, foi interrompida por uma atividade de pisar o silo, que deveria acontecer naquele dia e não fora agendada; no percurso até o silo, foi cortada por alunos que correram e subiram em uma

42 "There is a relation between the hours of our life and the centuries of time." (Davis, 2006, p. 26).

43 "For the enterprise is precisely that of trying to relate, in your own mind, the mind of another with the mind of yourself. And every serious reader must take this double risk, of losing yourself in the thought of others, of losing others in the thought of yourself" (Davis, 2006, p. 26).

árvore para colher abacates; somente, após essa situação, chegamos ao silo. A aula de gramática só foi retomada no outro dia. Na parte da tarde, havia programado, na sala de informática, a escrita de um dos capítulos do *TICC*, mas praticado e escrito em grupo. Eu precisava ter agendado uma prática de um dos grupos de *TICC* na piscicultura, mas não havia conseguido agendar, porque outro professor já o havia feito. De repente, ele desmarcou e interrompi a aula de escrita, para ir ao campo de prática; lá, iniciamos a descrição do terreno de prática e do lago; mas a prática foi interrompida, pela prática de pesca, que deveria ser apenas de 20 minutos. Somente, já bem no final da aula, consegui retomar a proposta inicial. É sabido que a fome (pela falta de alimento em casa), duas vezes, fez com que a indisciplina se instalasse e a aula tivesse quebras no planejamento; além disso, a minha postura docente, que conhece a realidade desses estudantes, deixou de ser rígida para dar espaço a essas necessidades de colher abacate e de pescar. Os estudantes levaram os alimentos para casa. Outras práticas que interromperam as aulas de conteúdo de português são comuns no dia a dia. Então a reflexão que fica é de que, mesmo entrecortada a aula de gramática e de escrita de *TICC*, houve sentido pedagógico nessa forma de aula?

Como resposta, após um período de frustração diante do planejamento fragmentado, compreendi que é possível encontrar sentidos pedagógicos nesse dia escolar, quando se busca olhar para essa estrutura de fatos na “frase” do dia: ao olhar os elementos que se destacaram nessa frase (duração de um dia), e que aqui concretizo pelos substantivos: gramática, abacate, silo; escrita, piscicultura, pescaria, pode-se compreender que há um sentido pedagógico que não se conecta por conjunções, mas por imagens que evocam realidades extra escolares, que a qui se pode condensar na palavra substantiva: fome. A leitura de Dostoiévski (2016a) foi essencial para que eu pudesse ter essa interpretação da realidade. A fragmentação, da linguagem considerada apenas de formas negativas ou ilógicas pode ter a sua lógica, mas constituída não por conexão (linearidade), mas por evocação.

A realidade diária é mais entrecortada do que se imagina. Se colocarmos numa linearidade gramatical, observar-se-á que a realidade não se define pelo sentido racional da escrita objetiva. Por exemplo, tomo alguns dias das minhas aulas na Escola Agrícola, cujos conteúdos e práticas transcrevo, fielmente, do *diário de bordo*: a) em 29/08/2022, pela manhã, com o 9.° A, realizamos: *Conteúdo: diálogo sobre as impressões das leituras dos relatos do livro A Guerra não tem rosto de mulher. Falei da nossa próxima leitura: Crônicas de Nárnia; de tarde, no Projeto de Vida, com a mesma turma: escrita do grito de guerra para a*

gincana agrícola; escrita de mensagem de amizade para amigos da classe. (Ensaiei as balizas, enquanto eles escreviam); b) em 15/09/2022, pela manhã, como 9.º A: *Conteúdo: período composto por subordinação; prática de pesquisa nas classes (O teatro ensaiar na Segunda) - Não deu tempo hoje.*; c) em 29/09/2022, pela manhã, como 9.º A: *Conteúdo: ensaio da declamação dos poemas em português / latim; correção do exercício de verbos no pretérito perfeito e imperfeito no texto; treino de poesia com violão p/ o sarau.*; d) em 05/10/2022, pela manhã, como 9.º B: *Conteúdo: leitura coletiva de Prazer em queimar: histórias de Fahrenheit 451 - Porque escolhi esse livro: por causa do conteúdo da aula de história; paramos depois, a leitura, para conversar sobre a inscrição para o vestibulinho da Guarda. Modificação: Os alunos estavam agitados, comentando de ontem, dia em que apareceu um homem estranho nas dependências da escola e a polícia foi acionada; o touro bravo escapou e o X, do nono, convulsionou. As aulas nas áreas agrícolas foram canceladas. O X e o X conseguiram conversar com o X, hoje cedo. Felizmente, ele está melhor. Interrupções durante a aula: O Grêmio desmarcou o sarau de hoje, porque parte das classes não se prepararam e não se mostraram animadas. As atividades que permaneceram foram: os poemas dos 9.º A e B e do 7.º A, a música do 9.º A e a minha dança com o prof. X. Remarcaram p/o dia 28. É a 1.ª vez que as turmas não se mostram animadas p/ o sarau*.; de tarde, a mesma turma, no Projeto de Leitura e Redação (escrita de TICC): *Conteúdo: escrita e reescrita finais do TCC*. Damos ligas de continuação a esses fragmentos e interrupções, como um pintor ao puxar o pincel e arrastar a tinta de uma imagem a outra. Os fatos e os significados são estanques, mas os sentido os torna esteticamente unidos em uma lógica coerente, o que nos faz pensar que a coerência não está necessariamente na estrutura composicional do dia de trabalho, mas no sentido que as une. Esse sentido é que faz com que textos incoerentes e fragmentados, segundo as normas gramaticais, de alguns estudantes adolescentes, tenham coerência a eles. Um exemplo é o texto do aluno, cujo objetivo era que escrevesse sobre o tema do seu Trabalho Interdisciplinar de Conclusão de Curso (TICC) e sobre o tema fake news de uma proposta de redação de opinião: “o pacú *gosta* de fundura *silêncio* de a comida masa racão salsicha figado frango linguisa” (Zé, 2022, 9.ºA, grifo nosso); "*Eu entendo que o texto o título história fake news*." (Zé, 10/02, 2022, 9.ºA).

O aluno tinha uma vida escolar fragmentada, visto que mais faltava do que ia às aulas. A sua história de vida comprometia a sua aprendizagem da língua materna e o estudante se encontrava, conforme ele nos narrava, viciado em jogos de internet. Essa forma

de escrita apresenta a acentuada fragmentação de sua própria vida doméstica e escolar. A escola, em si, é fragmentada, mas o professor atribui ligas de sentido, pelo menos, para parte desses fragmentos, ligas de sentido que o estudante faltoso acaba perdendo. Na vida pessoal do estudante, a família constrói ligas de sentido? Um outro estudante com dificuldades de escrita (não segmentava as palavras, fragmentava as ideias e tinha muitos erros ortográficos e omissão de letras), segundo me narrava, era solitário, pois não gostava de seu padrasto e não dialogava com seus familiares. Também faltava excessivamente e era viciado em jogos de computador. Além dos fatores ambientais (esse adolescente passava o tempo isolado no quarto, para evitar o padrasto), não se descarta, também, a influência de fatores biológicos.

Essa forma gramatical da escrita do Zé vem do enquadramento que ele dá a uma parte do real imaginado imaginário: há mais explosões de palavras e imagens mentais e sentidos contextuais, do que pinceladas de sentidos conectados. Observam-se, no trecho da escrita, palavras espontâneas que se justapõem sem vírgulas: "*o pacú gosta de fundura silêncio de a comida masa racão salsicha figado frango linguisa*." As palavras *gosta* e *silêncio* vieram da assimilação de palavras do meu discurso da aula de TICC, ao dizer aos alunos que, quando fossem à piscicultura, fizessem *silêncio*, visto que os peixes não *gostam* de barulho. Assim, pelo enunciado, são identificáveis a origem das suas palavras *semi-alheias*. A influência da *palavra-alheia*, de elementos do meu discurso refletiram no discurso do aluno. As palavras na frase do estudante deveriam ser precedidas e seguidas, por exemplo, de conjunções a coordenarem as ideias, porém elas não foram utilizadas, o que torna o texto predominantemente expressivo e não narrativo (Bakhtin, 2013, p. 36 - 40). A sua escrita também tem um tom nominal, visto que há um verbo, apenas, expresso, com a predominância de substantivos, influência do próprio gênero textual e do objetivo de escrever uma lista no trecho transcrito. As imagens nominais eclodem com força, em vez de deslizarem pela narração. Em Dostoiévski (2006), o autor russo discute o academicismo nas escolas de pintura, o que, com a questão do uso ou não das conjunções, leva-me a refletir sobre o papel do academicismo escolar, necessário, mas não de forma enrijecedora.

A fragmentação da realidade local e das aulas cria uma estética fragmentada de ensino e de atenção às atividades realizadas, o que pode se refletir na prática dessas atividades. Tem-se uma negação dos conectivos lógicos e temporais, se o docente se esquece de continuar as atividades interrompidas e se as continua de forma desconectada. Essa fragmentação gera e é gerada por um ritmo de vida e de senti-la. A atenção que o docente

dedica a determinados elementos da linguagem, e que o aluno dedica, também se configura na visibilidade, invisibilidade, afirmação, negação, tom e comprimento de elementos na construção das frases. Disso, atribuem-se criação conjunta e extensão aos sintagmas, que podem-se classificar em "comprimento": "excessivo dissonante", "longo", "médio" ou "breve/curto"; e atribuem-se elementos linguísticos destacados da sintaxe, como palavras, em "intensidade" (como sinônimo de : "excessiva", "forte", "média" ou "fraca".

Figura 31 – Práticas das minhas aulas de português (20/03/2024)[44]

Fonte: acervo da pesquisadora.

44Ensaio dos *Saltimbanco*s, adaptado por Chico Buarque; do *Romanceiro da Inconfidência* de Cecília Meireles; do poema *Mãe Natureza* da minha autoria (2023), com o apoio essencial do professor e músico Ci. e de uma colega de trabalho, e apresentação dos Seminários de Figuras de Linguagem, com a colaboração de mais professores.

Figura 32 – Ensaio dos Saltimbancos e apresentação da Fanfarra e Balizas da escola (2023)

Fonte: acervo da pesquisadora.

8 “MEIA CARTA” DE UMA PROFESSORA

> Vivo me equilibrando entre muitas partes
> Várias versões de mim
> Parece que estou naquela canção:
> Mulher de fases, mulher de faces. (Bacocina, 2023, p. 92).

Meio professor, meio aluno. As observações neste estudo nem sempre foram específicas dele, porque algumas lhe antecederam e foram realocadas aqui. E quem observa - no caso sou eu, sujeito, mulher, leitora, professora, pesquisadora e bailarina -, apresenta um *eu* plural.

A “meia carta de um sujeito” é muito mais fragmentada do que partida pela metade.

Resta saber como esses fragmentos compõem a sensação de inteireza do sujeito, a sua metade e quanto disso se reflete na leitura e na escrita, consciente ou inconscientemente.

A sua inteireza ou qual metade do sujeito docente influencia os seus alunos?

A questão da inteireza, segundo Bakhtin (2011), está no campo estético do sentir interior, em que se internaliza o externo para vivenciá-lo por dentro. E essa questão de dentro e fora, por Winnicott, é importante desde o nascimento, visto que a relação com essa estética se dá pelo olhar da mãe ao bebê, a lhe conferir a sensação de *“somos” eu*; e, após os seis meses, de *você e eu* e *as coisas e eu*. (Winnicott, 2019, p. 177 - 188). Por exemplo: apresentei no Capítulo 3, nos excertos do *Diário de Bordo* de 2022, que a fragmentação das minhas aulas é evidente, mas é a unidade de sentido atribuída por mim a esses fragmentos, e percebida e reformulada pelos estudantes, que levará à totalidade de sentido, ou não.

Essa relação de “lugar” é importante no sentido de que o quanto do sujeito-fragmento se espelha na linguagem e o quanto esta cria nele, já que, ao “se olhar no espelho”, a imagem que vê já é uma representação fragmentada do seu ver de como o veem e, portanto, uma fração do modo de ver. Essa representação é inteira? Ou foca-se um pedaço? No espelho, o estudante se vê como um corpo biológico, um estudante, um jovem, um representante de determinado gênero? Ou um sujeito inteiro e pronto? Como é sentido o estético por adolescentes em aulas de leitura, e como a estética do texto afeta o aluno leitor adolescente, via a influência da participação docente, tem a ver com o modo de ler deste, dialogar e lidar com os livros. Se os livros forem seus, por exemplo, em vez de serem da biblioteca, ganham um tom pessoal que atrai os estudantes. (Lazo, 2018). Metade da estética da leitura passa a ser professor e metade, literatura. É, por fim, tudo misturado. Tudo depende de tudo e de todos.

O efeito artístico pode ser sentido desde um prazer ou desprazer pela leitura até um êxtase. O quanto há de “espaço” para a significação pelo leitor, a partir da intencionalidade, da estética posta pelo autor na obra escrita? Respondo: a leitura, literalmente, misturada com o afeto, o exemplo e as palavras docentes permitem a assimilação das palavras literárias e docentes pela sintonia com a *palavra semi-alheia* (Poncio, 2009, p. 148*),* quando se pode verificar as paráfrases da fala da professora misturadas à fala literária que se identifica na escrita ou na fala do estudante. Observei que a literatura exerce influência sobre o adolescente, quando a leitura passa pelo discurso docente e sua vida pessoal, pelo seu “espaço da voz” (Lazo, 2018, p. 198) e por seu entusiasmo por ela. Ler, sem a minha interferência discursiva e afetiva, não exerceu marcas, pelo menos visíveis, de aprendizagem nos estudantes que não tinham o hábito de ler, com exceção dos que já o tinham e faziam associações e reflexões das leituras com as suas vidas. Remete-se, assim, a Vigotski, sobre a importância do adulto na mediação da aprendizagem e da cultura e a Novaski (1988, p. 25 - 30), sobre o *espaço do afeto*, que é o espaço de aprendizagem, em que a leitura em *voz alta* (Oliveira, 2020, p. 90 - 92) e a abertura ao debate geram vivência: uma experiência de a apropriação e introjeção do que é dito (Oliveira, 2020, p. 91).

A sala de aula é um tecido intrincado de ficção e realidade, de conhecimentos da experiência de vida com conhecimentos científicos e literários que se misturam na constituição da aprendizagem e na sensação de sujeito, o que se evidencia na postura dos pré-adolescentes e adolescentes, quando tomam o que escrevem como a si próprios, a evidenciar distanciamento da representação linguística e sua substituição pela apropriação da linguagem como elemento real, como a si mesmos. Essa estética de espelho real/linguagem não deixa de ser a própria maneira como professores de Língua Portuguesa e discentes, juntos, emolduram, acabam, ou enformam as aulas (Bakhtin, 2011, p. 119 - 120), pelo direcionamento metodológico e pelas ações, o “desenho” estético da sala de aula em dado tempo e contexto, ao valorizarem e considerarem o estudante/autor em sua habilidade linguística: “[...] o processo de enformação é um processo de memorização [...] e que é [...] uma forma de acabamento estético do indivíduo” (Bakhtin, 2011, p. 119 - 120), ao olhar docente como faz o artista: “[...] há o gesto exotópico de acabamento e totalização pelo olhar do artista” (Brait (Org.), 2020b, p. 97). Não se pode reduzir o ensino de língua ao domínio formal e nem misturar essa habilidade com o sujeito estudante, o que já fiz muito e, portanto, escrevo com critério de experiência. Confundir sujeito com habilidade pode levar a equívocos didáticos,

metodológicos e avaliativos. Em um artigo à Revista *Linha Mestra* da Unicamp, relatei uma situação em que se verifica a confusão linguagem/sujeito por um adolescente e o equívoco didático-metodológico da professora, o que influencia no modo da escrita:

> Ao olhar às características estilísticas autorais dos alunos, percebi que eles sentiam como se eu os valorizasse a partir dos meus comentários. Aí está o risco de simplesmente considerar erros os equívocos no emprego estilístico sem o cuidado em como corrigi-los: o texto é como se fosse um meio à colocação do adolescente no mundo, um espelho, uma segunda pele, conforme percebe a valorização que recebe do outro, já que "o autor se torna próximo da personagem onde não há pureza da autoconsciência axiológica" (Bakhtin, 2011 p. 175): os adolescentes, pela imaturidade para assumir responsabilidade consciente, tomam o texto como sua própria imagem; e a palavra pode lhes assumir *status* de "personagem" e reflexo. Ao olhar a detalhes comuns a cada autor, encontrei um caminho fértil, ainda experimental, de aproximação e inter-relação com o adolescente-autor e leitor no processo de aprendizagem. (Lazo, 2022, p. 298).

A cultura assume, dessa forma, um papel fundamental enquanto elemento de *enformação* (Bakhtin, 2011, p. 186) estética em dado contexto, no sentido bakhtiniano.

A partir de seu trabalho prático como psicólogo, evidencia, além da influência ambiental, a força de elementos estéticos ficcionais e, consequentemente, culturais, como influentes e decisivos na formação da personalidade individual (Winnicott, 2019, p. 60-61). Como professora, busquei, em inúmeras práticas de sala de aula ou a distância (no isolamento social da pandemia), trazer a "realidade" não palpável diretamente, por meio de elementos que não fossem, necessariamente, do campo da racionalidade, porque nem tudo é dado por esse campo. Baseio-me na minha formação docente e pessoal, porque é pela sensibilidade literária que trago reflexões e mudanças didáticas e metodológicas.

A categoria *palavra*, conforme a sua invisibilidade ou frequência de uso pelo sujeito e por grupos de pessoas ou a sua atenção pela professora e pesquisadora, pode ser considerada um acento tônico, de visibilidade, ou seja, uma entonação no discurso a marcar a atenção e a constituição de sentidos que se dão a partir do contexto de vivência. Somada ao ritmo, constitui uma estética de apropriação da linguagem, uma marca axiológica que, no modo individual de sentir e constituir sentidos a partir de outros e de outras vozes discursivas, configura, inicialmente, a apropriação estética do meio de vivência. O professor, conforme o tom e entonação das palavras, acompanhadas de gestos, expressões e olhares, pode intensificar, ou não, a aproximação dos alunos do seu discurso. Um exemplo do meu discurso, é o que expresso a seguir, *Mãe Natureza* (Figura 33), que compus, anos atrás, para outra turma, para que fosse ensaiado dramaticamente, a fim de se trabalhar a oralidade, a atenção

(de corpo inteiro) em relação à importância da natureza, a memória, os gestos, a expressão facial e corporal, além da prática teatral:

Figura 33 – Texto: *Mãe Natureza*

- Vocês sabem quem sou eu,
Com estas roupas verdes e este rosto triste?
- Quem seria, com as lágrimas à vista?

- Sou a mãe natureza, aquela, que traz tanta vida e tanta beleza.

- E por que chora, senhora da vida,
Se seu rosto, de todos, é o mais bonito
E sua existência, por nós, a mais querida?

- Se tanto me amam e me acham bela,
Por que jogam no meu chão, aquilo que não presta?
É papel de bala, de caderno, latinhas...
Meu vestido de prado não agrada?

- Nossa, senhora Natureza!
Nem percebemos o quanto a entristecemos! Perdoe-nos!

- E as queimadas, as derrubadas de mata?
Meu Deus, e meus filhos da fauna?
Muitos nem existem mais!

- Nossa, mãe Natureza,
Nem percebemos o quanto a magoamos! Perdoe-nos!

- Magoam a mim e a vocês mesmos.
O Homem, ser mais racional,
Esquece-se de que é bicho também.
E bicho sem natureza é bicho sem casa,
É bicho sem vida.

- Mãe Natureza, que tristeza!
Plantamos os danos e colhemos os prejuízos.
O que faremos?

- Só uma coisa a fazer.

- Então, diga-nos!

- Refletir sobre o passado,
Sobre os erros que fizeram e ainda cometem.
E querer se modificar...
Parar com a falta de respeito pelo meio-ambiente,
Porque ele se entristece e morre,
Como qualquer ser vivo.
A Amazônia, nosso pulmão, está ofegante.
Logo estaremos todos também,
Se não mudarem.

Querida natureza,

Prometemos respeitá-la a partir de agora,

E aqueles que a prejudicarem,
Por nós serão denunciados.

- A Mãe Natureza e a vida na Terra agradecem. (Texto de Lara Jatkoske Lazo)

Fonte: elaborada pela autora.

A acentuação das *palavras* no discurso se dá pelo grau de capacidade de se fazer audível, visível, em meio a todo o restante do discurso ou por sua frequência de uso ou destaque, a ponto de marcar, linguisticamente, o discurso oral e escrito de cada estudante (ou da maioria ou unidade da classe). Por exemplo, em uma proposta de redação na aula de 19 de abril de 2022, das oito (8) redações do 9.°A entregues (os outros estudantes não entregaram ou faltaram), quatro (4), metade, mencionam a palavra *música*, ao referirem-se ao verbo *gostar*. A proposta do texto era um gênero e um tema livres, e a palavra *música* aparece em quatro (4) das redações, o que chamou a minha atenção e me levou a falar mais sobre música com os estudantes, e a propor práticas que trabalhassem música e musicalidade.

Observa-se, nos Quadros 13 e 14, o levantamento terminológico das palavras e temas acentuados com mais força (reiterados e/ou com forte mobilização pelos estudantes), observados nas atividades de leitura, escritas, de diálogos e de plataformas midiáticas, e que, com reflexões literárias, mobilizaram ações metodológicas e pedagógicas nos anos de 2021 (presenciais e a distância[45]) e 2022 (presenciais):

Quadro 13 – Expressividade em 2021: palavras e temas recorrentes na fala e/ou na escrita

	6.º A	**8.º A**	**8.º B**	**T**
Palavras	natureza	natureza	natureza	**3**
	animais	animais	animais	**3**
	cachorro	cachorro	cachorro	**3**
	legal	legal	legal	**3**
	interessante	interessante	interessante	**3**
	família	família	família	**3**
	covid-19	covid-19	covid-19	**3**
	casa	casa	casa	**3**
	desenhar	desenhar	desenhar	**3**
	-	preservação	preservação	2
	-	escola	-	1
	-	amigos	amigos	1
	-	-	chato	1
	-	preconceito	-	1
	-	imigração	-	1

Fonte: elaborado pela autora.

45 Houve aulas presenciais de fevereiro à metade do mês de agosto, e de outubro a dezembro.

As palavras e temas de 2021, descritos no Quadro 13, que foram mais recorrentes durante todo o ano nos discursos orais e/ou escritos para as três turmas escolares, foram nove (9): *natureza, animais, cachorro, legal, interessante, família, covid – 19, casa* e *desenhar.*

Elas representam a realidade doméstica dos estudantes, a realidade social e política nacional e do mundo além de elementos da realidade escolar.

As palavras *desenhar, animais, cachorro, família, casa* e *desenhar* atrelam-se a discursos sobre momentos especiais e prazerosos, carregadas de valores positivos sobre os atribuídos à tecnologia, como videogames e jogos de *internet*, palavras estas que são comuns na mídia e nas falas e redações na escola e que não apareceram nas atividades e textos analisados em 2021, ou pela presença não tão constante na vida dos estudantes. Há também textos produzidos com clichês, provavelmente, na intenção de agradar a professora.

As palavras c*ovid-19* e *animais* foram muito presentes em 2021. Esta, talvez, porque os adolescentes sentissem saudades da escola, onde realizavam práticas com animais.

Quadro 14 -Expressividade em 2022: temas e palavras mais recorrentes na fala e/ou na escrita

2022	7.º A	9.º A	9.º B	Total
PALAVRAS E	ureza	natureza	natureza	**3**
	guerra	guerra	guerra	**3**
	tecnologia	tecnologia	tecnologia	**3**
	família	família	família	**3**
	videogame	*videogame*	*videogame*	**3**
	Futebol	*Futebol*	*Futebol*	**3**
	mulher	mulher	mulher	**3**
	feminismo	feminismo	feminismo	**3**
	violência	violência	violência	**3**
	celular	celular	celular	**3**
	legal	legal	legal	**3**
	gosto	gosto	gosto	**3**
	amo	amo	amo	**3**
	interessante	interessante	interessante	**3**
	agrotóxico	agrotóxico	agrotóxico	**3**
	ansiedade	ansiedade	ansiedade	**3**
	preconceito	preconceito	preconceito	**3**
	bullying	bullying	bullying	**3**
	negra	negra	negra	**3**
	desenhar	desenhar	desenhar	**3**
	Bolsonaro	Bolsonaro	Bolsonaro	**3**

TEMAS	amor	amor	amor	**3**
	agrofloresta	agrofloresta	agrofloresta	**3**
	mídia	mídia	mídia	**3**
	jogar	jogar	jogar	**3**
	amigos	amigos	amigos	**3**
	casa	casa	casa	**3**
	-	animais	animais	2
	-	cachorro	cachorro	2
	-	*fake news*	*fake news*	*2*
	Kindle	Kindle	-	2
	redes sociais	redes sociais	-	2
	-	emprego	emprego	2
	-	trabalho	trabalho	2
	-	agrícola	agrícola	2
	-	agricultor	agricultor	2
	-	*lacoste*	*lacoste*	2
	-	música	música	2
	-	machista	machista	2
	-	*Tik tok*	*Tik tok*	2
	rosa (flor)	rosa (flor)	-	2
	depressão	depressão	-	2
	-	drogas	drogas	2
	-	Lula	Lula	2
	escrever	escrever	-	2
	livros	livros	-	2
	desculpa	desculpa	-	2
	-	bola	bola	2
	-	tempo	tempo	2
	-	esportes	-	1
	-	assistir	-	1
	-	fazer	-	1
	-	opinião	-	1
	-	anime	-	1
	-	vida	-	1
	-	política	-	1
	-	filme	-	1
	-	autismo	-	1
	perdoar	-	-	1
	-	cachorro	cachorro	1
	-	-	covide - 19	1
	-	-	infância	1

Fonte: elaborado pela autora.

Há 27 temas e palavras relacionadas, no Quadro 14, que somam três (3) no total, ou seja, que nas três turmas estiveram muito presentes, principalmente por influência das mídias e das leituras realizadas na escola: *natureza, guerra, tecnologia, família, videogame, futebol, mulher, feminismo, violência, celular, legal, amo, gosto, interessante, agrotóxico, ansiedade, preconceito, bullying, negra, desenhar, Bolsonaro, Amor, Agrofloresta, mídia, jogar, amigos* e *casa.* Foram recorrentes o ano todo em todas as minhas turmas de 2022, seja só na fala, só na escrita, ou em ambas, principalmente por conta de ter havido intercâmbios de atividades, disciplinas e socialização entre as aulas.

Essas palavras e temas mobilizaram modificações no método e nas propostas pedagógicas durante o ano letivo, principalmente as de 2022, pois em 2021 as aulas presenciais foram realizadas de fevereiro à metade de março e a partir de outubro, quando passaram a receber a influência da literatura, além da mídia, da realidade atual, das aulas de história da escola e da fala docente.

Observar-se o quão intensa é a influência das mídias, mas também, e não menos, dos livros. Nas atividades, nas quais o debate e o diálogo estavam presentes o tempo todo, essas palavras e seus temas das mídias e da literatura se desenvolviam, ganhavam fôlego e se mantinham em pauta por meses e direcionaram a novas práticas didáticas.

Foram realizadas diversas leituras, principalmente, das seguintes obras: *A Guerra não de Rosto de Mulher*, de Svetlana Alexijevich, *Todos os Contos*, de Clarice Lispector, *As Bucólicas* e *As Metamorfoses*, ambas de Públio Ovídio Naso[46], os *Heterônimos* e o *Livro do Desassossego*, de Fernando Pessoa, *Cancioneiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles, *A Cartomante*, de Machado de Assis (audiolivro), *Venha ver o Pôr do Sol*, de Lygia Fagundes Telles (audiolivro), *Contos de Edgar Allan Poe*, *Árvore de Natal na Casa de Cristo*, de Dostoiévski (leitura em blog e audiolivro), *Eu, Robô*, de Isaac Asimov, *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry (audiolivro e livro impresso).

A aluna Lis e uns colegas de classe leram, também, com ela, a *História de Minha Vida* de George Sand. Dessas obras, cinco livros eram meus e não da escola, o que atraía mais o interesse dos estudantes. Dessas, as palavras mais presentes em todas as turmas foram relacionadas à *guerra*, por conta do conflito armado da Rússia contra a Ucrânia; depois, os temas *feminismo, violência* e *mulher que* foram predominantes durante todo o ano, por causa

46 Com os alunos, a versão lida foi a de Novak e Neri, por eu a ter em mãos antes da versão de Bocage.

de fatos apresentados nas mídias, de problemas e violência familiares dos estudantes, de questões emocionais, linguísticas e culturais de colegas de classe refugiados de países em crise e de relacionamento adolescente; outros temas e palavras muito recorrentes eram relacionados à *tecnologia e*, alguns, à *agropecuária*. A literatura somada à realidade abriu espaço ou desencadeou reflexões e diálogos até que que se chegasse a atividade como: escrita argumentativa e poética, pesquisas, leituras e debates entre colegas e entre disciplinas e classes, o que movimentou e direcionou práticas didáticas, discursivas e sociais durante o ano. A palavra *animais* e temas relacionados foram menos recorrentes do que em 2021, e, no decorrer do ano, esteve presente nos discursos do 9.ºB. No entanto, nos meses finais de 2022 e em 2023, essa palavra foi frequente nos discursos orais cotidianos, visto que, no biênio, o 9.ºB participou de um projeto de produção de filme de um doutorando da Unicamp, cujo tema, escolhido pelos estudantes, envolvia os animais da escola e trazia a palavra *animais*. Em virtude da realidade da escola, surpreendeu-me que apenas o 9.ºB trouxera essa palavra durante todo o ano, mesmo que havia, em todas as turmas, estudantes que moravam em sítios ou já moraram, e que faziam parte da realidade agropecuária da escola. Quanto à covid – 19, já não estava tão presente nos discursos midiáticos e, portanto, também já não estava presente nos discursos dos estudantes.

Nos textos de 2022, evidenciava-se uma estética crítica, conectada com informações da mídia e da escola. Os discursos orais e os textos dos estudantes apreenderam diversas palavras utilizadas pelos professores nas aulas, além das palavras relacionadas aos temas, porém a forma, por vezes, que essas palavras eram utilizadas reproduziam clichês presentes nas mídias., como: “a tecnologia *é extremamente importante nos dias de hoje*, pois, a todo lugar que (fomos) estamos há tecnologia. *Usamos inconscientemente a tecnologia*, exemplo. […]” (Ruan, 9.ºB, 2022, itálicos nossos); Observava-se a reprodução de clichês e, diante da minha orientação para que refletissem nossos dizeres, concluíam com a reprodução de outros clichês e, principalmente, com discursos marcados por palavras, explicações e argumentos como: *“eu acho”, “porque cho que é”, “porque é importante”*.

Por mais ideológica que seja a linguagem, é possível se trabalhar com ela de forma democrática e crítica, consciente e transformadora. A voz do leitor estudante é meia voz do professor e da literatura que lê. Os estudantes que não têm o hábito de ler livros, quando leem individualmente e são questionados sobre o que gostariam de comentar da leitura, restringem-se às frequentes palavras: *legal, gostar, importante* e *interessante*. Só conseguem ampliar a

resposta com o auxílio do professor ou dos colegas. As palavras *legal* e *interessante* destacam-se nos discursos orais e escritos dos adolescentes, o que constato em anos de docência. São palavras que, ao adolescentes, geram a sensação estética de completude das ideias, como se fossem, por si só, suficientes para dar conta dos sentidos que eles não alcançaram ou não souberam verbalizar. Das práticas de leitura, nos diálogos, eram palavras verbalizadas constantemente, quando do desconhecimento do que se pretendia dizer. A exceção estava nos alunos leitores, ou seja, que, pelo menos, mantinham hábitos de leitura durante o ano, sem que fosse só por conta das aulas. Nunca cobrei obrigatoriamente a leitura dos estudantes, mas sempre enfatizei a importância da prática e realizei momentos para leitura coletiva e individual, além de bate-papos, simulação de *lives* e *vlogs* de comentário e sugestão de livros. As palavras *legal, interessante* e *importante* foram raramente utilizadas pelos estudantes leitores como resposta ou comentário únicos e definitivos, visto que as utilizaram como ponto de partida ou finalização de um discurso mais amplo e demonstraram um nível argumentativo, uma articulação das ideias e uma fluência discursiva desenvolvidos em relação aos não leitores, estes que precisavam preencher as lacunas discursivas com essas palavras.

A presença das palavras *gosto, interessante* e *legal* são frequentes quando os estudantes não sabem como, não querem ou não têm algo a dizer da leitura. Para as práticas de leitura de livros individuais, eles que escolhem os livros, segundo o acervo disponível na escola, ou os trazem de casa. Em 29/08/2022, no exemplo da roda de conversa das leituras individuais, verificam-se as respostas que anotei com as minhas palavras (entre aspas, as reproduções fiéis), no *Diário de Bordo* de leitura, e que corroboram essa afirmativa, com a presença das palavras *gostar* e *legal*, ao perguntar se recomendariam o livro para outros estudantes e o porquê:

a) respostas de três (3) estudantes que sempre liam livros, independentemente da escola, cujas respostas se relacionam à realidade de suas vidas, conforme o que dizem e conheço dela: 1 - *O livro é bom, segundo ela. É sobre uma aluna que sofre bullying dos meninos do 9.º ano. Aí ela se afasta da escola. Sim, recomenda para as meninas que têm tido problemas. Associa com a própria vida. Disse que se baseia na vida dela*. *Está gostando muito. Recomenda p/a classe.* (Aqui, como professora da estudante e conhecedora de seu contexto familiar e de seu comportamento na escola, posso afirmar que a relação de

afastamento da escola com *bullying*, presente na narrativa do livro que estava lendo, é distorcida pela aluna, talvez por fuga da realidade, ao realocá-la na realidade do seu contexto escolar, visto que o seu afastamento dele era devido a sérios problemas familiares, e o que relacionava com *bullying* eram as desavenças causadas pelo seu comportamento perante os colegas, que gerava atritos); 2 - *Gostou. Fala sobre "confiar nas pessoas com quem a gente não fala muito". Contou a história. Mensagem que tira: "A gente não pode confiar nas pessoas que a gente não fala muito". A aluna apresenta uma lista de desejos de leitura. [...] Ela recomenda a leitura que fez p/ a turma, "porque instrui pra coisas…" (E sorriu p/ mim, significativamente).* (Do seu sorriso, entendi que se referia a estar apaixonada por alguém); 3 - *"O livro é bem legal." Fala sobre um menino que tinha tudo (e continuou no plural, com dois meninos). "E faz muita coisa errada" (gesticulou p/ representar relação sexual). E a outra coisa errada é o uso de maconha. Não recomenda para a turma, porque é muito triste. [...]. (Esse estudante falou, ainda, de outros livros que leu. Ele tinha muita dificuldade de aprendizagem da escrita, e me surpreendi de saber que lia mais livros em casa);*

b) respostas anotadas por mim de quatro (4) estudantes que, raro, liam livros, e na voz dos quais não aparece a relação da leitura com as suas vidas, e aparecem as palavras legal e *bullying*, a preencherem o vazio discursivo: *1- Não se enrola, não! Está gostando. Recomenda p/a classe; 2 - Trata-se de um homem que caça dragões. Ele não consegue narrar a história, então os colegas ajudam: A X e, principalmente, o X. Mensagem que ele tira do livro: "Para nunca desistir" Recomendo o livro, porque é bem legal." Recomendo p/quem gosta de aventura". (Essa última frase foi uma paráfrase de minha fala, em outro momento); 3 - Está no início. Está achando legal, porque… "Não sei dizer como que é". O aluno não soube explicar e falar sobre. Não é possível recomendar, por estar o início; 4 - Recomenda p/a classe. Sobre racismo e bullying.*

A estética dos discursos do 9.ºA, em 2022, era crítica e eufórica, com palavras que traziam ao contexto de vivência a efervescência das mudanças sociais e das lutas pelos direitos das mulheres, dos negros, dos homossexuais e dos adolescentes. Era uma turma ativa em discussões e desencadeamento de temas, a partir de leituras, principalmente coletivas, e de informações obtidas nas redes sociais. O 9.ºB apresentava apatia discursiva na oralidade, sendo que não se expressavam, verbalmente, por espontaneidade, com exceção de três (3) alunos que eram desafiadores e discutiam. Destes, uma menina apresentava uma escrita

fragmentada com problemas de coesão e, principalmente, de coerência. Ela lia alguns livros no ano, mas esporadicamente. No entanto, na oralidade, desenvolvia razoavelmente as ideias. Um dos estudantes era leitor frequente e me pedia para tirar a dúvida de livros que havia escolhido para ler, como: *A Arte da Guerra* de Sun Tzu, do qual ele gostou muito e foi indicado por seu pai que estava preso; *O Capital* de Karl Marx, entre outros filósofos modernos e antigos. O sonho dele era se tornar professor de história, pois tinha tomado por exemplo o professor de história da escola. Indiquei livros do mesmo gênero e teor para ele, como obras de Dostoiévski, de Victor Hugo, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, entre outras. Era um menino que gostava de ser desafiado com leituras complexas. Gostava de me desafiar com argumentos a favor do ponto de vista machista e estudava para isso. Porém, nesse aspecto, ele buscou informações em redes sociais e páginas de notícias da internet, o que prejudicou a sua argumentação diante de contrapontos tirados de livros de história e de escritores, como Georg Sand e Svetlana Alexijevich, por exemplo. No debate realizado por mim e pelo professor de história, entre alunos do 9.ºA e do 9.º B que defendiam as ideias feministas e os que defendiam as machistas, aqueles ganharam destes no teor argumentativo. Nós professores mediamos os grupos e a vice-diretora emitiu opiniões sobre as argumentações. O tema feminismo e machismo foi levantado, principalmente pelo 9.º A, durante o ano, e foi desencadeado pela leitura coletiva do livro da Svetlana Alexijevich, A Guerra não Tem Roste de Mulher e alimentado por elementos das mídias, da realidade local e das ideias contrárias presentes nos discursos dos colegas de classe masculinos. A oposição de ideias foi a lenha na fogueira.

Na atividade de escrita diagnóstica de produção de texto realizada pelo 9.º B, na classe, em fevereiro de 2022, as *palavras* comuns na maioria das redações, foram: natureza, guerra, *tecnologia, família, videogame, mulher, feminismo e violência* (ver Quadro 14). Foram analisadas 12 redações, cujo título foi: *Escreva sobre você para os seus amigos*. As atividades diagnósticas são realizadas no início do ano letivo para descrever o nível de aprendizagem da turma e direcionar as ações docentes durante o ano. Não interferi na produção do texto, apenas determinei o tema: *Escreva sobre você para os seus amigos*. Após a escrita, informei que faríamos a leitura em roda, para que os colegas da turma se conhecessem presencialmente (pois pertenciam à mesma turma, no período a distância), e que, portanto, não deveriam escrever o que não gostariam que ficasse público. Tais palavras recortam uma estética do prazer, além da realidade caseira. Ao falar de si para os amigos, os estudantes focam-se na

residência, e em atividades prazerosas e com familiares. Associam-se, na autodescrição, a momentos de prazer; nenhum estudante se descreveu sem essa associação. Para tanto, utilizaram-se do verbo *gostar*.

Exemplos de uso das palavras comuns e derivadas a todos, ou quase todos, os textos analisados: gostar, amar (no sentido de gostar), jogar, amigos, família: "Eu *gosto* de *joga* Video game *goto* de se divertir com minha *família*" (Ney, 9.ºA, 10/02, 2022, grifos nossos); "Eu *gosto* de *jogar* bola, pibolim […] Eu *gosto* de assistir seríes, filmes, ações, […] Eu *amo* a minha *mãe, irmão, irmã, tia, tiu, primas, primo* […]" (Zé, 9.ºA, 10/02, 2022, grifos nossos); "Eu *amo* animes, tipo muito, desde criança eu assisto e isso marcou muito minha vida […] Sentir a emoção e os sentimentos dos personagens como se fosse real… É mágico, eu *amo* demais." (Lis, 9.ºA, 19/04, 2022, itálicos nossos).

Não pude continuar a roda de conversa com o restante dos alunos, porque precisei resolver problemas de indisciplina: rabiscos nos banheiros da escola.

Quanto ao professor, na prática de ler e escrever, pode focar, inicialmente, este ponto em si, tão determinante do estilo: a solidão, o olhar para si; "o homem do subsolo" dostoievskiano. Se não olhar para si, deixará de observar elementos estéticos no outro, o seu aluno, que determinam estilos de comportamento, de escrita e de atenção na leitura e nas aulas. A solidão está atrelada ao sentido de contemplação. Ambas palavras atrelam-se à questão de valor. É possível estar só, até no andamento de uma aula, quando se consegue se projetar no espaço mental, com força de *visibilidade* (Calvino, 2000) mental a superar, em percepção, os estímulos do ambiente físico (Lazo, 2018). Essa estética de projeção do mundo concreto ao subjetivo, semelhante à sensação de se projetar em um personagem no espaço da leitura de uma narrativa, permite que a sensação estética e os sentidos do ambiente de docência, como um todo, se ampliem. Esses momentos contemplativos de solidão e pensamentos profundos podem durar segundos ou minutos; acontecer (literalmente acontecer, porque não são programados, já que surgem por estímulos do ambiente e das situações do contexto) uma ou várias vezes durante as aulas, mas são essenciais ao método literário e, penso, que a qualquer método que exija movimento de mudanças. Não sei como seria essa contemplação, esse *fluxo de consciência*, sem a bagagem de leituras que exijam reflexões profundas, pois os meus *fluxos de consciência* dialogam com elas.

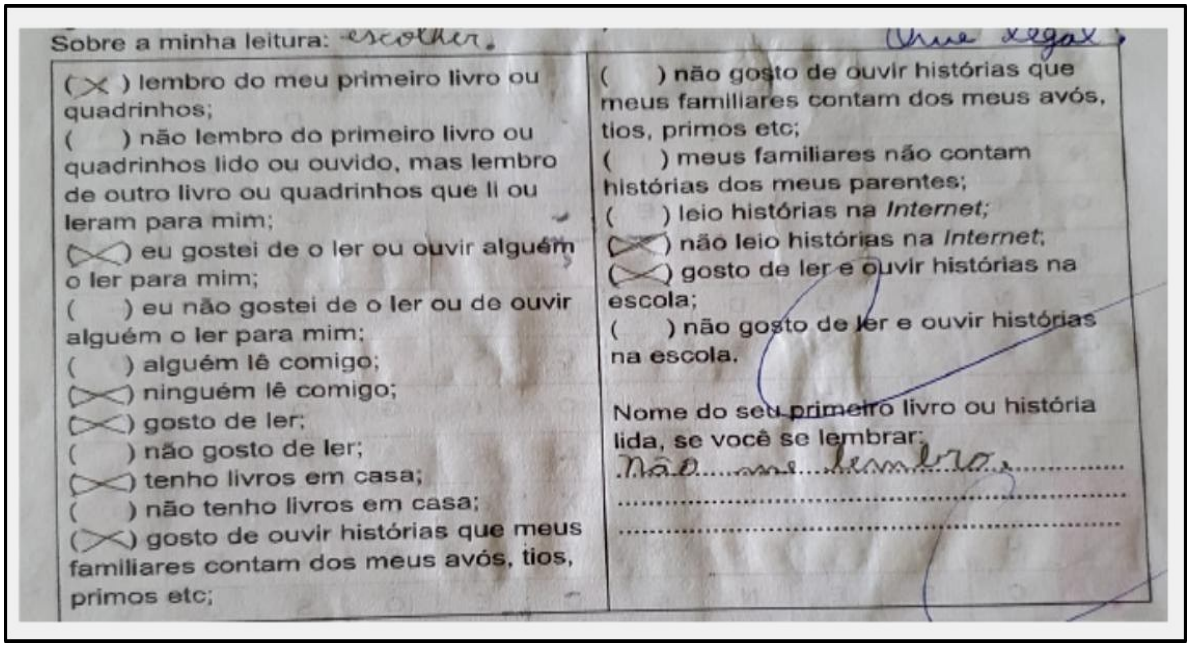
Desse fluxo de consciência, *palavras* tornam-se visíveis à professora a direcionar-lhe a atenção a situações da sala de aula. O que evoca a lembrança, na sala de aula, de dada

palavra ou frases é a situação contextual de dado momento. Tal recordação chega com força de reflexão e de ideias a movimentar o método, com novas práticas didáticas.

A obra de Dostoiévski, em especial, *Diário de um escritor: meia carta de um sujeito (1873)*, a mim, apresenta forte potência de reflexão e movimentação na sala de aula, além de outras obras clássicas e não clássicas. Um poema escrito por um professor de artes da escola apresentou a mesma potência de atrair os estudantes, produzir discusões e práticas didáticas.

Alunos que se dizem leitores[47] (2021):

Figura 34 – Atividade a distância sobre leitura, respondida pelo Mauro (6.ºA, 2021)



Fonte: acervo da pesquisadora.

A quantidade de atividades utilizadas nesta contagem (três são de estudantes não participantes da pesquisa, visto que a atividade não era voltada a ela) foi 16 (Figura 34).

47 Sobre se considerar leitor: p. 164 à 168 do livro de OLIVEIRA, Gabriela R. de. **Leituras literárias de adolescentes e a escola:** tensões e influências. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2022.

Quadro 15 - Questionário sobre hábitos de leitura

Questionário (parte da atividade 7, a distância – 2021) sobre hábitos de leitura do 6.ºA - 2021			
Quantidade de respostas nesta contagem (cinco são de estudantes não participantes da pesquisa): **16**			
QUESTÕES	SIM	NÃO	Inconclusivo
1 Gostam de ler	07	02	02
2 Gostaram da primeira leitura de que se lembram	07	-	04
3 Lembram-se do nome (escreveram-no) do primeiro livro ou história	05	05	01
4 Lembram do primeiro livro ou quadrinho, ou de outro	03	04	04
5 Têm livros em casa	07	02	02
6 Auxílio de alguém nas leituras	04	04	03
7 Gostam de ouvir histórias sobre a família	01	01	09
8 Os familiares não contam histórias sobre a família	01	-	08
9 Leem histórias na *internet*	03	04	04
10 Gostam de ouvir histórias e ler na escola	06	01	04

Fonte: elaborado pela autora.

O 6.°A de 2021 (a mesma turma em 7.ºA de 2022 e 8.ºA, em 2023) é o meu 9.°A, em 2024, que apresenta constante e, em geral, espontâneo envolvimento com leitura por parte das meninas.

Os estudantes demonstraram dificuldades de coerência nas respostas dos itens sete (7) e oito (8) do quadro, provavelmente, por distração ou incompreensão de que os termos relacionados à família, avós, tios, primos e parentes, significam o mesmo grupo de pessoas, visto que há respostas inconclusivas no sentido de que há estudantes que responderam que a família não conta histórias dos familiares, mas que não gostam de ouvir histórias sobre os parentes. Questões sobre a participação da família no desenvolvimento da habilidade narrativa e no desenvolvimento da memória entendo como importante estímulo para a compreensão do papel dos tempos verbais no decorrer dos anos escolares, na aprendizagem da língua.

Com base no Quadro 15, observa-se que, de 16 estudantes, sete (7) assinalaram a alternativa um (1) de que gosta de ler. Sete (7) têm livros em casa, e o que gosta de ler está dentre os quatro (4) que também assinalaram que não têm o auxílio de alguém para leitura, o que contrariou a minha hipótese de que os meus alunos que tivessem tido a companhia de um adulto da família, nas práticas de leitura, é que apesentariam gosto por ela, visto que dos outros quatro (4) que têm o auxílio de um familiar, dois (2) assinalaram que não gostam de ler; dentre os sete (7) que gostaram da primeira leitura de que se lembram, quatro (4)

assinalaram as alternativas três (3) e 10, sendo que, no 6.ºA, segundo as respostas dos estudantes, não houve aparente influência da companhia de um familiar no gosto de ler, e nem o gosto por ouvir histórias da família e da escola esteve presente na resposta desses sete (7) estudantes. Assim, não encontrei relação possível entre participação familiar e gosto por ler nesta turma. Há comentários positivos, no dia a dia, do gosto pelas leituras com os professores do Ensino Fundamenta I, quando eram mais jovens.

Figura 35 – Comemoração do aniversário da escola (Setembro de 2017*)*

Fonte: acervo da pesquisadora.

9 “A PROPÓSITO DE UMA EXPOSIÇÃO”

Há tantas palavras por todos os lados na minha sala de aula e na mente, que nem sei por qual começar a ouvir. Na verdade, nem há começo, mas a gente começa, né? E pelo ponto em que começamos, que nem conseguimos definir qual é, faz toda a diferença depois.

Para Volóchinov (2019, p. 109 - 146), a *palavra* é um fenômeno sociológico, uma categoria expressiva que envolve a “situação extraverbal da vida” (Volóchinov, 2019, p. 129) e “é uma espécie de ‘roteiro’ de um acontecimento” (Volóchinov, 2019, p. 129*)* que, aqui, também, tomo como possível roteiro estilístico de escrita da tese, formativo, metodológico e didático, diferentemente de como a linguística considera a palavra: apenas como elemento abstrato (Volóchinov, 2019, p. 109 - 146). O teórico dá à palavra um sentido inteiro e ideológico que integra o linguístico, o estético, o político e o cognitivo.

Por esse ponto de vista, entendo que Winnicott, ao se referir à esquizofrenia infantil (Loparic, 2014, p. 10) sofrida por Jung, refere-se a um “lugar” que não tem contato com a cognição e nem com o meio. Esse “lugar”, que não é um “lugar” de linguagem, poderia ser o bruto de Barthes? Ou o ritmo de Bakhtin? Ritmo que tem a ver não com a cognição, mas com o impulso instintivo, porém, não o instinto negado por Winnicott.

O esforço de Winnicott em propor um acordo entre conhecimentos da psicanálise e da psicologia analítica (Loparic, 2014, p. 51), sem radicalizar uma linha teórica apenas, ilustra a tentativa desta tese de diálogos teóricos, sejam eles simpáticos entre si, ou não.

Por fim, o conceito de sujeito e autoria são indissociáveis.

> Ao relacionar *individualidade* e *linguagem*, é possível uma delicada união das ideias de Bakhtin (2011) e Barthes (2004, p. 57 - 64), paradoxo de vida e morte que, dosadas, podem conversar: o autor morre, mas entendo que parcialmente, ao deixar a sua marca axiológica, e a língua se mostrar viva e falante enquanto desenha a “quadrivocalidade”: autor/narrador/personagem/leitor (para "brincar" com o termo *bivocalidade* de Bakhtin) (Lazo, 2022, p. 295).

Observo que as quebras no discurso (rupturas nas ideias), quando não intencionais, podem estar relacionadas ao ritmo do aluno/autor, pois surgem na espontaneidade e não, exatamente, no ato reflexivo da escrita. As rupturas vão além da musicalidade, mas a envolvem, visto que surgem na espontaneidade que, pelo menos aparentemente, parece surgir rapidamente sobre o pensamento, no ato da escrita, a se concretizar nela antes dele, de forma

que o autor nem o perceba, até porque ainda não domina a linguagem. Aí há diferença entre escrita espontânea e escrita reflexiva. A exemplo, tem-se o texto de Adônis:

m) ∪∪* ∪ ∪∪ ∪∪∪ ∪* * ∪∪ ∪∪ ∪* ∪∪* # ∪∪*∪
"[…] ele ainda era criança de sete meses ai ele começou∅cresceu ai eu nasci mas ele já tinha
∪∪ ∪∪∪ ∪* ∪∪* ∪* ∪* __ * # * __ ∪∪ #
saído da minha casa ai eu nasci ai depois minha mãe falou que ele fez uma coisa por isso que
* ∪∪ * ∪∪ ∪ ∪∪ ∪* __* # * __ ∪* ∪*
ele saiu ele era muito folgado ai minha mãe falou como ele começou a trabalhar ai depois
* ∪∪ #* ∪* ∪∪ #*∪* * __
ele casou e hoje tem uma filha e hoje ele trabalha na […]". (Adônis, 7.ºA, 24/03, 2022, símbolos nossos).

Frequência rítmica: […] 2123126212521 23121145425 2212145411 2512514 [...]. Algumas lacunas de sentido não foram marcadas por V, visto que inseridas no contexto da redação, elas têm coerência.

C6 = 01 eventos;
C1 = 13;
C5 = 06;
→ Pausa (C6 = 01C) + *staccati* (C1+C5 = 19 C)= 20 C;
+
C2 = 14;
C3 = 02;
C4 = 05.
→ 14 C2M + 02 C3ME + 05 C4F = 21 C;
=
Total = 41 C.

Tom rítmico do discurso: FO.

A espontaneidade expressiva do T **m)** de Adônis não está na ausência do uso de conjunções e locuções conjuntivas, que aparecem seis (6) vezes, no excerto, para a articulação das ideias, mas na repetição constante do advérbio *ai* (aí se acento gráfico) a criar um ritmo repetitivo por sintagmas, além da repetição próxima de palavras, como a do advérbio *hoje*, do verbo *nasci*, dos pronomes *ele* e *minha*, além da repetição de informações, como a do nascimento: *ele começou cresceu; a*i eu nasci, e o não desenvolvimento do tema. Essas características são típicas de um texto de crianças do ensino fundamental I e não de um estudante do sétimo ano. A sua espontaneidade lança repetições rítmicas por elementos

linguísticos reiterados, visto que parte dos sintagmas se repete não só pelo *ai*, mas também pela combinação de quatro (4) comprimentos CC12 (de advérbio mais pronome na função de sujeito seguido do verbo) e por duas (2) CC11 (de locução adverbial), todas com função temporal a gerar uma expansão rítmica coesiva. As 06 CC são constituídas pelo advérbio ai talvez pelo simples desconhecimento da língua, já que é um estudante que teve, durante as minhas aulas, até a data da atividade, apenas o ensino introdutório de período composto por coordenação. Porém, mesmo mediante esse conhecimento e exercícios de emprego das conjunções no texto, o estudante continuava a apresentar produções textuais sem ou com escasso uso de conjunções. Duas (2) das cinco (5) construções com sintagmas completos C4 são introduzidas por um locução adverbial, o que indicia que pela extensão musical mais longa, não há necessidade de completar espaços rítmicos com o acréscimos de advérbios e locuções. As reiterações de elementos linguísticos geram a impressão de retorno ao ponto de saída. Quanto aos silêncios, o estudante apresenta uma omissão, que não é uma elipse, de elementos linguísticos que causa impressão de espaço vazio, pausa, pela quebra da lógica da frase: *el*e começou ∅ cresceu. Com exceção dessa pausa gerada pela interrupção linguística e semântica, o estudante não marca os silêncios entre os sintagmas com o uso de pontuação, mesmo eu tendo reforçado durante a prática escrita, da necessidade de pontuar o texto.

A escrita linear básica, em Língua Portuguesa, segue a seguinte estrutura básica: sujeito (S) + predicado.

Na escrita não linear, essa sequência e previsibilidade estrutural sintática são quebradas por sintagmas posicionais deslocados da linearidade padrão e dos deslocamentos aceitáveis pela lógica coletiva, por anáforas e catáforas sem a referência definida ou expressa, por uso equivocado de elementos linguísticos no lugar dos recomendados, por acréscimos ou ausência de elementos, pelo “comprimento” dos silêncios entre as palavras e enunciados e por quebras na linearidade temporal. A seguir, observa-se a quebra da lógica frasal, em exemplos de rupturas sintáticas e semânticas na escrita do 9.ªA, em 2022:

n) ∪∪ ∪ ∪∪ ∪∪∪ * # ∪∪ ∪

"[…] *Eu não tenho nenhum argumento com á vacina nás eu sempre*

∪∪ # ∪∪ ∪∪ ∪∪∪ * # ∪∪ # ∪∪ ∪∪

" sou ∅ a fazer ∅ a favor ∅ com á vacina que acho ∅ e bom pra todo

∪∪ * __ ∪∪∪ # __ ∪∪

∅ á vacina. / Eu tenho uma raísa sobre á covid que me deixou em preso

∪∪ # ∪∪ ∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪

em casa e fiquei sem jogar bola, / ir na escola,/ erguer pipa, // ∅ cortes ∅

∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪∪

e sem ir na casa dos meus parentes […]" (Zé, 9.ºA, 03/05, 2022, excerto de texto. Símbolos e barras nossos).

Frequência rítmica: […] 2123521 26526263526522 62043542 2521220220220616 51223 […].

C6 = 07 eventos;
C0 = 04
C1 = 05;
C5 = 07;

Pausas (C6 + C0 = 11C) + *staccati* (C1 + C5 = 12 C) = 23 C;

+

C2 = 21;
C3 = 04;
C4 = 02.

21 C2M + 04 C3ME + 02 C4F = 27 C;

=

Total = 50 C.

Tom rítmico do discurso: FO. Do total de 50 C no excerto **n)**, menos da metade são de pausas e *staccati* (23 C), porém, com uma diferença, apenas, de 4 C que entrecortam a linha rítmica predominante (M e ME ou C2 e C3, respectivamente) com a ocorrência de 23 C FO a intensificarem a impressão de um ritmo fragmentado da linguagem. Os C6, C0, C1 e C5 estão distribuídos pelo texto a apresentarem, respectivamente, forte impacto de quebra na fluência rítmica e na lógica.

o) __ # __ ∪∪* ∪ # #

"Eu achei legal e eu gostei dessa leitura, // da mulher na ∅ Porquê quando assisti

∪∪ ∪ ∪∪ * # ∪∪ ∪ __ # ∪∪ *

a segunda guerra não aparecia mulher e ∅ comentava ∅ agora eu sei que tinha mulher

∪∪ ∪ ∪∪ ∪ # ∪∪ ∪ ∪

na guerra eu ∅. / Gostei da leitura de quem participou ∅ o ∅ autoras ∅

∪∪∪ ∪∪ ∪ ∪∪ ∪ ∪∪ ∪ ∪∪ ∪∪ *

da Olga Vassílieira ∅ eu amei mesmo ∅ desse livro a ∅ da Guerra não tem rosto de mulher, /

∪∪ ∪

achei top mesmo." (Zé, 9.ºA, 17/08, 2022, comentário completo da leitura coletiva. Símbolos e barras nossos)

Frequência rítmica: 454021655 21256261452 2160215261616 3621621621220 210.

C6 = 10 eventos;
C0 = 04;
C1 = 11;
C5 = 06;

→ Pausas (C6 + C0 = 14) + *staccati* (C1+C5 = 17)= 31 C;

+

C2 = 14;
C3 = 01;
C4 = 03.

→ 14 C2M + 01 C3ME + 03 C4F = 18 C;

=

Total = 49 C.

Tom do discurso: FO. Do total de comprimentos em **o)**, dos 49 C, mais da metade são de pausas e *staccati* (31 C) *a* entrecortarem toda a linha rítmica M, em que predomina (14 C), e intensificarem a impressão de um ritmo fragmentado da linguagem pelas ocorrências de C0 distribuídas pelo texto e, principalmente, de C1 e C6, que apresentam, respectivamente, forte impacto de quebra na fluência rítmica e na lógica.

Observações de **n)** e **o)**:

a) ambos os textos são entrecortados por pausas de conjunções, advérbios, pronomes, sintagmas interrompidos e elementos omitidos. Quando os textos começam a fluir, acabam marcados por interrupções linguísticas e semânticas;

b) à soma dos eventos de ambos os textos, C1 acontece 17 vezes e os recorta, principalmente o texto **o)**, de forma equilibradamente distribuída, precedido e seguido do *staccati* C5 uma (1) vez (CC 15) e, respectivamente, da pausa C6, sete (7) vezes (CC 61 e CC 16); precedido do C2, 11 vezes (CC 21), para a soma dos dois textos, o que indica, respectivamente, fragmentos curtos sequenciais e a tendência ao engate no ritmo médio (M), com a sua interrupção abrupta na sequência. Ambos são predominantemente marcados pelos comprimentos C2; há sete (7) ocorrências de C5, conjunções / elementos com valor de conjunção para o texto **n)**, e seis (6), para o **o)**. Além de tais reiterações ao longo de ambos, a corroborar com a sensação de cadência e de não deslizamento linguístico, identificam-se sete (7) ocorrências de C6 para **n)** e dez (10), para **o)**. De C0, ocorrem quatro (4) para **n)**, e quatro (4) para **o)**. Os recortes na fluência melódica e mental gerados por C6, pela ausência de elementos linguísticos ou pela posição incomum destes na frase, não eram presentes na oralidade do estudante;

c) Zé tinha dificuldade de relatar um fato com começo, meio e fim e, normalmente, os fazia de forma breve e superficial. Não se atinha em detalhes e omitia não elementos linguísticos das frases, mas elementos dos fatos relatados. Muitas vezes começava a contar um acontecimento vivenciado por ele já pelo meio, a perder informações importantes. Apresentava muita dificuldade de expansão dos temas, tanto na fala como na escrita. No nono ano foi muito dedicado aos estudos, mas nunca atingia um desempenho mínimo em conteúdos intelectuais. Em conteúdos gramaticais, apresentava defasagem e muita dificuldade de compreensão, por mais que se esforçasse nas aulas e raramente faltasse (diferentemente do ano de 2019, nos quais, segundo a professora dele à época, não se esforçava e não tinha atenção nas aulas. Durante a pandemia, fazia as lições apostiladas). Em interpretação de textos, tanto oral como por escrito, a suas dificuldades eram gritantes. Ele apresentava ótimo desempenho nas práticas agropecuárias, mas não nos relatos delas e nem na escrita do TICC, na qual se esforçava de forma empática, a auxiliar os colegas. Seu objetivo era aprender, porque desejava melhorar as condições financeiras da sua mãe. O pai abandonara a sua família há muito tempo, e viviam em situação de dificuldades financeiras;

d) os sinais V (∅) indiciam a ausência de elementos linguísticos, a qual dificulta ou torna incompreensível a mensagem: *que acho ∅ e* (ausência de elemento linguístico e conjunção *e*, ou o *e* é um verbo sem o acento e seria precedido pelo *que) bom prá todo á vacina; da mulher na ∅* (onde? Ausência de elemento linguístico) *Porquê* (equívoco

ortográfico) *e* ∅ (quem ou o quê? Ausência de elemento linguístico) *comentava* ∅ (o quê? Ausência de elemento linguístico) *agora eu sei que tinha mulher na guerra eu* ∅ (o quê? Ausência de elemento linguístico) *Gostei da leitura de quem participou* ∅ (do quê? Ausência de elemento linguístico) *o* (uso incorreto do artigo: ausência de concordância nominal) *autoras* ∅ (que autoras? Autoras o quê? Ausência de elementos linguístico) *da Olga Vassílieira eu amei mesmo* ∅ (o quê? A leitura? Ausência de elemento linguístico) *desse (anáfora referente ao livro A guerra não tem rosto de mulher, objeto da proposta de escrita realizada, mas que não foi mencionado, anteriormente, no texto do aluno,* mas no contexto enunciativo da atividade, a parecer uma catáfora equivocada os leitores que desconhecesse esse contexto) *livro a* ∅ *da* ∅ *Guerra não tem rosto de mulher* (ou há a ausência de elementos linguísticos após o artigo ou preposição *a*, ou, mais provavelmente, a preposição *da* se interpôs entre o artigo e o restante do título do livro *A guerra não tem rosto de mulher*, a sugerir, de forma incerta, o nome da autora do livro já expresso antes na mesma frase); *da Olga Vassílieira* ∅ eu amei mesmo (frase sem conexão linguisticamente marcada com a anterior, por conjunção ou por coordenação assindética pontuada);

e) as palavras equivocadas ou funcionalmente indefinidas ortograficamente comprometem a fluência das ideias e, em alguns momentos, torna a mensagem incompreensível, como: *nás eu* (entende-se: mas *eu); Eu tenho uma raísa sobre á covid* (entende-se?: Eu tenho uma raiva da covid); *Eu não tenho nenhum argumento com á vacina* (entende-se: contra a ou da vacina?); *que acho ∅ e bom prá todo á vacina.* (Entende-se?: é bom prá todos a vacina)*; desse* (ou catáfora deste, referente ao livro *A Guerra não tem rosto de mulher?*);

f) há ausência de concordância de gênero e número: *o autoras* (ausência de concordância de gênero e do número do artigo o com o substantivo autoras)*;*

g) equívocos sintáticos e trocas posicionais não convencionais: *Eu não tenho nenhum argumento com á* (contra a?) *vacina / nás (*mas) *eu sempre sou a fazer a favor com á vacina* (trocas posicionais do verbo *fazer* com *a favor* e emprego equivocado da preposição e do artigo: sou a favor de fazer (…)?); *que me deixou em* (preposição em posição semântica não reconhecida na língua coloquial e culta) *preso em casa; eu amei mesmo ∅ desse livro a da Guerra não tem rosto de mulher* (anáfora cuja referência ocupa a posição equívoca e confusa de catáfora a quem desconhece o contexto enunciativo, em que fora posto o nome do livro referido: o *livro A Guerra não tem rosto de mulher. Ao leitor que desconhece o*

contexto, o <u>desse</u> é a anáfora de uma palavra não expressa, ou de uma palavra formalizada só no pensamento; *livro a ∅ <u>da</u> Guerra não tem rosto de mulher* (possível deslocamento da preposição *<u>da</u>* e ausência de elementos relacionados a ela);

h) quanto a <u>palavras/temas</u>, mesmo por quem não participou da proposta e do contexto de produção dos textos de Zé, em ambos, **n)** e **o)**, é possível identificar, respectivamente, os temas vacina contra *covid-19* e opinião sobre a leitura do livro *A guerra não tem rosto de mulhe*r, mas, no **o)**, apenas pela menção do título do livro de Svetlana Aleksiévich ao final do texto, que li coletivamente com a classe;

i) no texto **n)**, a palavra *<u>cortes</u>* chama a atenção por estar deslocada e isolada, linguística e semanticamente, do restante da frase e do texto. Poderia estar escrita de forma equivocada, mas o estudante confirmou que a palavra era essa e não soube explicar o sentido dela no texto, ao qual foi proposto que cada estudante argumentasse a favor ou contra a vacina da *covid-19*, já que esse foi um assunto posto por eles durante as aulas, proposta à qual Zé atendeu, no âmbito de suas habilidades linguísticas desenvolvidas. No texto **n)**, a palavra vacina aparece três (3) vezes e, no **o)**, cuja proposta era opinar sobre a leitura da obra de Svetlana e à qual Zé correspondeu, a palavra *mulher* foi mencionada quatro (4) vezes. Tais reiterações de palavras sugerem uma evolução rítmica que é interrompida pelo término dos textos, se é que seria mantida em textos mais extensos, o que, pelo meu conhecimento das produções do estudante, penso que sim;

j) o que levou à escolha dessa obra para a leitura coletiva foi que o assunto conflito armado da Rússia contra a Ucrânia estava nos enunciados do dia a dia da aula e, também, o tema feminismo, ambos estudados nas aulas de história. Leituras que, também, levaram à proposta da escrita e de um debate entre as duas turmas do nono ano de 2022, foram a leitura do gênero jornalístico e midiático sobre a guerra e leitura de contos de Clarice Lispector. A observação, a partir das mídias, de que, em situações de conflito armado e guerras, a imagem da mulher e das crianças como seres frágeis é utilizado como panfleto argumentativo para amenizar a violência desencadeou falas e discussões sobre como a cultura antiga e contemporânea lida com as diferenças de gênero pelo discurso;

k) no debate, as turmas se dividiram entre o grupo que apoia o feminismo e o grupo que não apoia. Para tal, foi sugerida a leitura de obras disponíveis nas mídias e na biblioteca escolar. A aluna Lis e mais alguns estudantes retiraram na biblioteca (ou a estudante trouxe de casa. Não me recordo certamente.) o livro *História da minha vida* de George Sand, autora que

eu havia recomendado por conta do tema. Lis também pediu o meu livro da Svetlana para ler em casa. Como eu o estava lendo com as turmas, ela o levava e trazia para a escola. Apenas um menino, o Fábio do 9º. A, ficou do lado das meninas no debate, que eram três na turma dela. Com essa leitura, pesquisas na *internet* e informações das aulas de português e história, seu grupo venceu por argumentações bem embasadas o grupo contra o feminismo que, em vez de se basear em fontes diversas e legítimas de pesquisa, basearam-se em comentários de redes sociais e páginas duvidosas sobre o tema. O grupo não se aprofundou no assunto. Daí, a escrita do texto de opinião sobre a leitura da obra de Svetlana realçar as questões do feminismo sobre as do conflito armado, principalmente, porque o relacionamento dos gêneros era vivenciado no dia a dia da escola e do lar, o que se sintonizou com as leituras sobre o papel da mulher e do homem nas diversas culturas. As relações de poder vieram à tona nesse âmbito, nos discursos dos estudantes. Um destes, que era contra o feminismo e que mais argumentava no seu grupo, quis ler *A arte da guerra* de Sun Tzu, para compreender como, em situações de conflito, pode-se vencer. Disse que seu pai, que estava preso, o havia sugerido. Disse que, dessa leitura, me mostraria como os homens sempre *"estão por cima das mulheres"*. Ele, constantemente, dizia-me isso. Durante a leitura da obra, ele fez observações e comentários interessantes, porém, sobre o tema feminismo, não foi feliz no seu objetivo. Em nenhum dos textos, o estudante fez a introdução. O texto de opinião, também, não foi finalizado adequadamente, conforme o gênero. Neles há repetição de palavras e não desenvolvimento temático. As palavras *guerra, mulher* e *feminismo* eram presentes nas aulas, nas conversas dos estudantes e durante as leituras;

l) essa escrita do Zé se diferia muito da sua fala, que não apresentava lacunas semânticas e linguísticas, mas que se mostrava simples e sem desenvolvimento de temas. Pelo distanciamento fala/escrita, observa-se que a escrita não havia sido naturalizada por ele, principalmente porque ele se esforçava com vontade na produção textual, sendo que, normalmente, seus textos ocupavam de de uma a três páginas de folhas de almaço. Ele queria me impressionar com a habilidade da escrita e o fazia com prazer.

Assim, pela leitura de livros e textos, principalmente, de clássicos literários, e pelas relações com a realidade coletiva e individual de cada sujeito, os alunos se colocam em uma postura reflexiva e introspectiva, quando atentos, e dependem do auxílio de um adulto para efetivarem a leitura, geralmente de forma diferente de como acontece em leituras de obras que não são do repertório clássico, cuja linguagem possibilita autonomia e a prática solitária,

conforme minhas experiências docentes (Lazo, 2018). Da sua realidade histórica e cultural (Chartier, 2011) e de sua linguagem cotidiana coletiva e internalizada como natural (nem todos os estudantes internalizam a língua), e não como objeto, é que características individuais vão se definindo na linguagem e modulando e sendo modulada por ela. É um "lugar" de encontro de épocas e dos sujeitos.

A arte literária, como outras, traz, com força, a experiência com "ares" de realidade, ao proporcionar relações linguísticas e relações atemporais com a contemporaneidade, e por isso a literatura clássica é clássica. Seu peso de "mundo" é sensível e se permite vivenciar intensamente, quando se consegue uma projeção total do mundo físico para o da ficção e vice-versa. Também isso é possível nos livros não clássicos, porém é nesse "peso" que difere.

Figura 36 - Aulas de português com práticas de campo: produção de texto descritivo, didático e *TICC*

Fonte: acervo da pesquisadora.

10 “MASCARADO”

> Penso, assim como Jung expressou em seu significativamente intitulado Homem Moderno em Busca de uma Alma, em que ele define a modernidade como o desafio de usar qualquer coisa de qualquer tempo para encontrar um caminho atual: Ser 'não-histórico' é o pecado prometéico e, neste sentido, o homem moderno vive em pecado. Um nível superior de consciência é como um fardo de culpa. O “pecado” do roubo pessoal rápido e não histórico é o que, por meio de Marion Milner, desejo elogiar.[48] (Davis, 2006, p. 25, tradução nossa).

O que se vê e o que é?… Qual o limite entre realidade e o que se vê coletivamente? A *palavra* une ambas as coisas, porque é palavra, tem potencial de verdade e cria e interpreta a realidade. A palavra é símbolo; a palavra é fato; a palavra é vida; a palavra é verdade; a palavra é som; a palavra é tom; a palavra é música; a palavra é o limite, o elemento intermediário entre o eu e o mundo externo; a palavra cria do seu jeito; a palavra é *máscara*.

Que distância há entre a realidade e a arte e a ficção e o trânsito entre as três, no ato de ler e escrever? Para Winnicott (2019), é um espaço potencial e Philip Davis diz que: "Mesmo temporariamente, alguma coisa real se estende a algum lugar no ato da leitura. O que é extraordinário aqui é a experiência de uma dimensão fisicamente agitada, no entanto, essencialmente não física da realidade."[49] (Davis, 2006, p. 05, tradução nossa). Tal afirmativa não pode deixar de nos remeter aos conceitos de *real da língua* e *real da história* incorporados à análise do discurso (AD) pecheutiana na sua aproximação de Foucault, Bakhtin e De Certeau. (Brait (Org.), 2020b, p. 47). Também nos faz refletir sobre o real concreto e o real e irreal midiáticos que envolvem a vida. “A tarefa da arte não envolve o caráter casual do cotidiano, mas a vida geral, [...]” (Dostoiévski, 2016a, p. 155).

Na escola, o que é real? Nem sempre o que se vê é o que é vivo, que existe. Onde trabalho, por exemplo, em muitas práticas teóricas de português e de outras disciplinas, os alunos partem aos estudos teóricos do trabalho prático, como projetos e atividades agrícolas ou culturais: construção do minhocário e da piscicultura; trato dos animais; capinação; jardinagem; meliponicultura, entre outras. No entanto, partir do prático, para dar vida à palavra e ao texto, na aprendizagem da linguagem, não é suficiente, não se torna real, como se

48 "I think, such as Jung expressed in his significantly entitled Modern Man in Search of a Soul, where he defines modernity as the challenge to use anything from any time in order to find a current way: To be ‘unhistorical’ is the Promethean sin, and in this sense modern man lives in sin. A higher level of consciousness is like a burden of guilt. The ‘sin’ of fast-moving and unhistorical personal stealing is what, through Marion Milner, I wish to commend." (Davis, 2006, p. 25)

49 "Even temporarily, something real goes on somewhere in the act of reading. What is extraordinary here is the experience of a physically agitating but essentially non-physical dimension of reality." (Davis, 2006, p. 5)

entende na leitura das propostas marxistas de partir da realidade prática para que a intelectualidade se construa. O processo entre a materialidade e a intelectualidade é o ponto para que se dê esse processo relacional de aprendizagem. É preciso que a prática se configure experiência em um nível de frequência que afete a intelectualidade no processo de aprender. Nas minhas práticas de campo e de sala de aula, falta essa frequência, visto que, por exemplo, em duas aulas de cinquenta minutos de prática agropecuária, a média de linhas escritas por redação é de quatro a sete. Os estudantes, ao descreverem a prática ou comentarem sobre ela, não desenvolvem o texto, seja por dificuldade linguística, por falta de vontade, por dificuldade criativa, associativa, de memória ou por outros fatores que desconheço. No discurso oral, também não desenvolvem o relato sobre as práticas realizadas e apresentam dificuldade de rememoração dos conteúdos aprendidos na prática e da cronológica das ações nela. Transferir o aprendizado concreto ao aprendizado intelectual ainda é um desafio.

A arte enforma o caos da realidade, mas não o formata. Ensinar e aprender é criar formas, mas não formatar. A linguagem permite formas que a imagem não e vice-versa.

Em Dostoiévski, segundo Bakhtin (2015a, p. 52 - 86), o centro valorativo da personagem é dado por ela e não pelo autor. Na sala de aula, quem é autor e quem é personagem? De que tipo são e qual a relação entre eles: monológica ou dialógica, dependente ou autônoma? Há arte, música, dança, a entrecortar todo o espaço da classe. E o ritmo nos textos é real?

Percebo uma partitura de palavras e ritmos com diferentes frequências (ver Quadros 17 e 19) nos textos dos estudantes, como no exemplo do enunciado da atividade proposta para a elaboração dos textos completos **p)** e **q).** Na atividade, em duas partes, na mesma aula, os estudantes deveriam responder perguntas sobre o livro e o audiolivro do Pequeno Príncipe: *1) "Escreva duas palavras da história do Pequeno Príncipe*; na segunda, escrever uma carta à vírgula: *Escreva uma carta para a Dona Vírgula, com o título: Por que você não pensa em mim?" No texto, utilize uma das palavras da questão 1), ou as duas*.

A minha intenção era a de que transferissem sentidos e palavras do *Pequeno Príncipe* para a produção escrita, a qual buscava, também, a conscientização do problema da ausência de pontuação, principalmente da vírgula, na escrita dos estudantes. Eu pretendia que fizessem um texto com o trabalho de inferência e mais diversão e cuidado no uso da pontuação, e que, ao mesmo tempo, buscassem ser criativos, ao se depararem com a vírgula humanizada. A intenção funcionou. A turma se divertiu na escrita da carta para a vírgula, no entanto,

escreveram textos com poucas linhas. As palavras acentuadas com mais força, na totalidade dos textos, foram: *perdoar, desculpar* e derivadas.

Essa tônica revela a expressividade de estudantes que entendem, pejorativamente, o sentido de erro na aprendizagem, o que pode indiciar uma estética de culpa que eu, enquanto professora, transmito a eles, assim como a sociedade em geral. Não me deixa essa observação de remeter à responsabilidade e à culpa nas obras de Dostoiévski: a que todos nós, enquanto sociedade, assumimos. Mascarar os fatos com a culpa é comum. Há, também, um sentido de cordialidade e carinho no emprego dessas palavras, como se observa nos exemplos a seguir:

p) Texto do Mauro (7.º A, 26/10, 2022, símbolos e barras nossos):

UU

“Cara Vírgula, //

UU # UU UU U # UU UU UUU UUU

Desculpe-me por te utilizar pouco ou te utilizar em locais errados do meus textos. /

UU UU # * UU UU UU # __

Me perdoa pelas palavras, / mas você é um pouco complicada. / Se eu te colòcar em

UU U __ UU UU

algun local errado, / a frase pode dar outro sentido para o leitor. /

U UU U UU UU # UU U UU UU U

Mas não fique triste, / muito desses erros são porque eu não te conheco direito. /

UU * U UU UU UU UU # UU UU

Você não deixa o leitor morrer com falta de ar, / mas mata ele de emoção. /

* __ # __ UU* # UU UU UU UU

Você sabia que eu tenho dó de você, / pois o leitor muitas vezes te atropela. /

__ * __ UU UU

A senhor esta em todo lugar. / Você está nas placas, // nos textos, // nas notícias, //

UU # __ # U * __

nos desenhos que eu faço, / e agora você está no meu coração. /

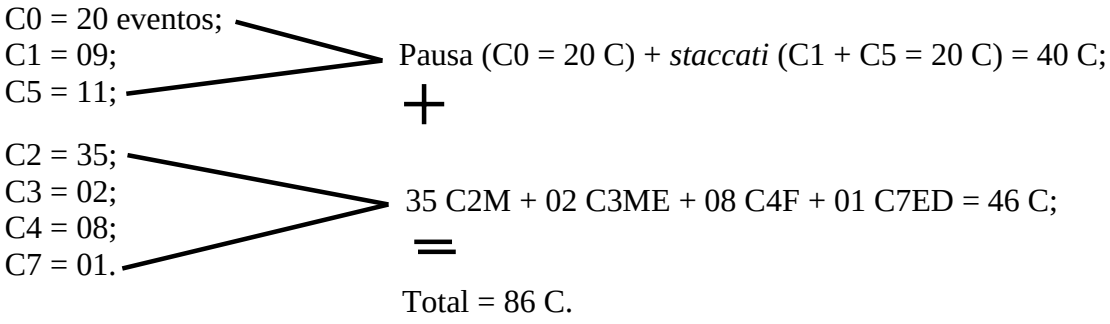
= = =

Até o próximo texto, /

U

Mauro”

Frequência rítmica: 20-25221522330-2205222054 2104220-51201225212210 21222205220-45420522220-40402020 25405140-70-10.



Tom do discurso: M.

Mauro é um aluno atento nas aulas, empenhado em aprender e que apresenta um bom desempenho e desenvolvimento nos conteúdos escolares. O seu texto, acima, apresenta um tom médio de musicalidade, visto que há a predominância do padrão de ritmo de C2 ou M (35 eventos), somado à forte presença de outros C diferentes de FO: C3, C4 e C7, a totalizarem o tom M, com 46 C, para o total de 40 CFO. Há 20 (C0) momentos de silêncio marcados por pontuação, segundo a musicalidade da língua e os arranjos do estudante, não sendo, nenhum, a representação da ausência de palavras e sentidos. A carta está articulada com a utilização de 10 conjunções e uma (1) preposição de regência verbal, a totalizarem 11 C5. O estudante utiliza a maioria das orações e períodos compostos em sentido direto e 08 delas, completas (sujeito + verbo + predicado expresso), ou C4 (F), de forma distribuída e equilibrada pelo texto, a atribuir-lhe suavidade e cadência. No trecho *muito desses erros são porque*, o estudante não concordou, em número, o adjetivo *muito* com o adjunto adverbial *desses* e com o verbo *são*, o que atribuiu um tom forte e isolado de advérbio e não de sujeito verbal ao *muito* e, portanto, essa oração não gerou um efeito estético de fluência rítmica e completude de ideia: C4; foi partida em fragmentos de C2. O C4 ou CF representa construções oracionais completas, na ordem direta, ou seja, orações de longo comprimento, fluentes e de visibilidade suave com: sujeito, verbo e complementos expressos linguisticamente e na ordem direta. O texto do estudante se apresenta descritivo, deslizante, sem lacunas interpretativas. As quebras por 40 C na fluência são suavisadas pelas sequências de C2 e por C4, que ocorre oito (8) vezes no texto, mas apresenta padrão dobrado três (3) vezes (CC454, CC404, CC405 e CC407), quando da construção de períodos compostos por duas orações completas, apenas

quebradas por conjunção e pontuação, o que estende a sensação de fluência e suavidade. Os períodos compostos também seguem fluentes, sem inversão posicional que geraria interrupção na fluência, a não ser o terceiro período: "*Se eu te colòcar em algun local errado, a frase pode dar outro sentido para o leitor*."

Assim, Mauro escreve com uma complexidade razoável (com o uso de períodos compostos distribuídos pelo texto) que se espera para o seu ano/série escolar, apesar do breve desenvolvimento do texto e de equívocos ortográficos e gramaticais. O estudante apresenta uma escrita escolarizada, visto que tem bom desempenho nos conteúdos acadêmicos, além de se preocupar em escrever conforme as normas gramaticais padrão, o que não o impediu de cometer equívocos, como no T **p)**. As pausas marcadas por C0 (20 vezes) são suaves, pois estão mais distantes, entre ou após os C2, C4 e C7, e por fazerem parte das pausas próprias à construção linguística do português. Quanto mais frases curtas (com apenas uma oração ou frases sem verbos) em um texto, finalizadas por ponto final, mais pausado, fragmentado é o seu ritmo. Não há lacunas rítmicas / mentais por C6 e nem excessos de inversão posicional na ordem linear dos C2 e de interrupções na fluência por palavras isoladas, o que deixa o texto fluente e comedido. O C4 aparece precedido de C0 quatro (4) vezes, ou seja, marcado corretamente por pontuação, segundo a regra padrão. O C1 (FO) acontece nove (9) vezes, com as funções: de advérbios (*agora, pouco, muito (*adjetivo com estética de advérbio) e *não*), seis (6) vezes; de um substantivo (Mauro), uma (1) vez; de um (1) adjunto adverbial de modo (*direito*), uma (1) vez e por um adjunto de extensão do complemento (*errado*), uma (1) vez, a alongar o sintagma e estender o ritmo da frase e o seu campo semântico, o que gera não exatamente quebras, mas acréscimos ao comprimento do sintagma, com suaves e quase imperceptíveis pausas naturais da língua. C1, portanto, quebra a fluência linguística e semântica das orações com a predominância adverbial. Há comprimentos padrões do gênero, como o vocativo da carta, porém haveria maneiras de compor o vocativo com mais, ou menos palavras. A repetição de onze (11) CC20 e de uma (1) CC30 é predominante no texto, de forma distribuída. Tal medida é equilibrada e tende a uma melodia calculada, menos espontânea. As sequências de C2 geram um ritmo repetitivo e constante.

O Mauro é um estudante cuidadoso na escrita e calculista, apesar dos muitos erros ortográficos. Esse ritmo é característico seu em atividades em geral, já que não se comporta de forma dispersa e nem com a espontaneidade e a agitação comum aos estudantes da sua idade. Ele é introspectivo e sempre questionador. A sua escrita apresenta academicismo e

desliza, mas cautelosamente e com insegurança, segundo ele próprio diz. No geral, constrói os períodos compostos com duas (2) orações, a se mostrar com um ritmo comedido e de comprimentos semelhantes na totalidade do texto, e, como ele próprio se coloca: inseguro na escrita. Não há predominância da intensidade FO, portanto o seu ritmo é M, neste texto e tende à suavidade e comedida fluência, por conta, ainda, dos sintagmas alongados (C4), mas não chega a essa frequência, devido à cadência dos entrecortes médios do C2 e dos C0 e C1 e C5. O estudante utiliza as expressões *desculpe-me e me perdoa*, com cordialidade e, talvez, por influência de outros colegas, como se fosse culpado pelo não conhecimento ou esquecimento das normas do uso da vírgula, a querer se explicar à professora. A coesão do seu texto se dá mais por anáforas, a se preocupar com uma estética que *"olha para trás", na reiteração de palavras próximas, por exemplo, do pronome você, marcado por *,* quando geram a sensação de retorno pela repetição que ocorre seis (6) vezes. O pronome *te* aparece reiterado, porém, sem efeito rítmico que se sobressaia. O Mauro transfere as palavras *desenho* e *rosa* da leitura e audiolivro do *Pequeno Príncipe*, à ideia de *desenhar a vírgula,* expressão que parafraseou de mim, quando, em algumas aulas, referi-me à vírgula como desenho, como se fosse a marcação, os espaços entre uma forma e outra na pintura. A atividade propunha que os estudantes utilizassem palavras da obra que lhes chamaram a atenção.

O estudante recria mais da metade do texto com paráfrases indiretas do discurso do livro, do discurso vivo da sala de aula e da literatura, sendo a intensidade da presença da sua voz autoral M, a ganhar força pela criatividade no arranjo delas. A literatura - ao refletir sobre a preocupação da forma de se considerar as coisas do real, como na cena do *Pequeno Príncipe*, em que a cobra pode ser visualizada como um chapéu ou como um animal, conforme o conhecimento sobre o bicho e o ângulo do olhar do leitor – e a necessidade de desenvolver a escrita dos estudantes e o conteúdo programático curricular mobilizaram a atividade da escrita da carta, em que propus a representação, por duas palavras, do que chamou a atenção dos estudantes durante o audiolivro ou do livro. Servira-me dessa analogia do desenho da vírgula, a fim de atingir, também, os estudantes que tinham facilidade em desenho e pintura, mas que apresentavam dificuldades na escrita. Percebe-se que a composição estilística do Mauro infere elementos de longa e de curta memória a comporem, de forma criativa e única, o estilo do seu texto. Por sua atenção nas aulas, quando escreve e fala, constantemente é possível depreender paráfrases de palavras minhas, no ensino da língua ou nos diálogos das leituras.

q) Texto da E6, Diná (7.ºA, 26/10, 2022, símbolos e barras nossos):

∪∪

“Dona Vírgula, //

∪ ∪∪ # ∪∪ ∪ ∪∪ ∪∪ # ∪∪ __ * ∪∪ *

Não é que eu não penso em você, / é que às vezes eu esqueço de te colocar

∪∪ ∪∪∪

na pontuação do meu texto. /

__ ∪∪ ∪∪∪ # ∪∪* ∪∪ #

Eu tento desenhar você na minha mente para colocar no papel, // mas, //

∪∪ # ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪* ∪∪* # ∪∪

como dizer, / que ∅ é um pouco complicado. / Vou tentar te colocar, / e lembrar

∪∪ ∪∪∪

∅, // mais vezes, // nos meus textos.”

Frequência rítmica: 20-125212025242 230-423522050 520562220222052 602030.

C6 = 02; evento;
C0 = 11;
C1 = 02;
C5 = 07;

Pausas (C6 + C0 = 13 C) + *staccati* (C1+ C5 = 09 C) = 22 C;

\+

C2 = 20;
C3 = 03;
C4 = 02.

20 C2M + 03 C3ME + 02 C4F = 25 C;

\=

Total = 47 C.

Tom do discurso: M. A distância de uma interrupção a outra por C6, C0, C1 e C5, na fluência, não gera uma sensação de fragmentação.

No texto **q),** da Diná, é possível identificar tendências rítmicas entrecortadas por comprimentos FO e interrupções por pausas (02 C6 mais 11 C0 = 13 C; 02 C1 + 07 C5 = 9 FO) que somam 22 quebras na fluência padrão M C2, visto que este é o C não *staccato* mais reiterado (20 vezes) na redação. Os tons ME e F, respectivamente, C3 e C4, acentuam o tom M, ao somarem 05 C, e, por haver repetição sequenciada e simetrias de C2, o tom FO, mesmo ao entrecortar todo o texto, não consegue se sobressair ao M. Dessa forma, o tom M vence em força. Dos 07 C5, 05 são seguidos por C2 a formarem a CC52, esta que delineia, neste texto,

uma tendência dos conectivos das orações serem seguidos por sintagmas de comprimento M C2; a CC20 acontece 07 vezes, a apontar para uma tendência rítmica de comprimento M C2, antes das pausas (C0). Há, também, a tendência de usar verbos na forma infinitiva, o que leva à construção linguística e mental sintética: *colocar, tentar desenhar e lembrar*. No entanto, não há um padrão rítmico evidentemente expresso no texto. É possível, ainda, observar uma tendência na redução da extensão do comprimento F, ou C4, para sintagmas M em **q)**, como se houvesse uma perda de fôlego, visto que, em vez da oração C4 ser seguida de outras do mesmo comprimento, ela perde o impulso de extensão para ser encurtada em C2, o que ocorre em outros textos da Diná e de outros estudantes, a parecer difícil de se manter um estilo de escrita com sequências e predominância de um ritmo mais longo como o C4, o que se observa para as turmas escolares analisadas, o 7.ºA e o 9.ºA, quanto ao ritmo da escrita (ver Quadro 18 e Quadro 20): as C4 (A4) antes de C4 (D4) ou CC44 = 0,44 CC e 0,67 CC, respectivamente. Das combinações de comprimento mais longas (as formadas de C4 antes de C2, C3, C4 e C7) para o 9.ºA, apenas as de C4 (A4) antes de C7 (D7) apresentam menos quantidade (zero (0)) do que a CC47 para o 7.ºA (0,11CC), assim como C4 (A4) ocorre mais antes de C2 (D2) para as duas turmas e para a média dos T analisados da Diná (Apêndice A - Figura 6), a corroborar a perda de fôlego rítmico. No exemplo **q)**, há duas (2) ocorrências da CC42 e zero (0), das CC44 e CC47. Não houve nenhuma ocorrência de C7 no exemplo **q)**. As duas (2) lacunas de coerência, ou C6, são previsíveis e identificáveis quanto às elipses; são marcadas pelo V (∅), em: *que ∅ é um pouco* (= *que <u>isso</u> é um pouco complicado) e lembrar ∅* (lembrar <u>de você</u>). A estudante omitiu elementos anafóricos previsíveis, por exemplo, pronomes (ou semelhantes) na posição de respectivos sujeito e complemento verbal, *isso* e *de você/ti*, a gerar um espaço semântico que exige a participação ativa, criativa e a previsibilidade do leitor para lhe atribuir coesão, o que requer momentos de pausa na fluência. A coerência e o arranjo das palavras no texto possibilitam o grau de previsibilidade.

Diná tem bom desempenho acadêmico, apesar de dispersa, e pratica a leitura espontaneamente; é participativa e realiza todas as tarefas. O fato de ser rápida na realização das atividades pode tê-la levado a omitir as anáforas citadas e a reiterar termos como os pronomes e o verbo *colocar*, este, mais provavelmente, por desconhecimento de vocabulários sinônimos, ou por não reflexão sobre a regra gramatical de se evitar o uso repetitivo de termos próximos no texto, do que lembro a turma sempre. Além disso, Diná conversa muito durante

as aulas; é objetiva e não se atrai por propostas de escrita de textos literários ou ficcionais, o que a pode ter influenciado na produção breve do texto.

r) Texto do Saulo (7.º A, 26/10, 2022, símbolos e barras nossos):

∪∪ ∪∪ ∪∪ # ∪ ∪∪ ∪∪* ∪ ∪∪

"Dona virgula, // me desculpa por não usar você corretanmente, / muitas vezes

∪∪ ∪∪* # ∪ ∪∪ ∪ ∪∪

esqueso de por você. / mais não é nada pessual. /

* __ ∪∪ # ∪ ∪ ∪∪

Você é um príncipe para mim e não só um desenho."

Frequência rítmica: 20225122102 220512120-4251120.

C0 = 05; evento;
C1 = 06;
C5 = 03;
→ Pausa (C0 = 05 C) + *staccati* (C1+ C5 = 09 C) = 14 C;

\+

C2 = 12;
C4 = 01.
→ 12 C2M + 01 C4F = 13 C;

\=

Total = 27 C.

Tom do discurso: FO.

O que se pode observar em **r)** é um ritmo com 27 C, marcado pela soma da quantidade de comprimentos de silêncio (05 C1) e *staccati* (06 C1 e 03 C5) semelhante à soma dos C médios (12 C2) com os mais longos (01 C4) em extensão intuitiva/semântica e rítmica, na totalidade do texto, o que torna o texto FO, já que os 14 C FO predominam, apesar da semelhança numérica (um comprimento de diferença), mas não com toda a força por conta disso. Na escrita **r)** de Saulo, observa-se a recorrência de C2 antes de C0 (CC20), quatro (4) vezes, e de C2 antes de sintagmas M C2 (CC22), três (3) vezes. Dos três (3) elementos conectivos (C5), um (1) é a preposição da regência verbal mais os 06 eventos de C1, a somarem nove (9) comprimentos de menor extensão sonora. A preposição da regência verbal pode ser considerada com valor de C5 ou não, o que dependerá do ritmo do leitor. No texto **p)**, de Mauro, por exemplo, pela sonoridade das palavras, a preposição não recebeu o valor de

C5 de comprimento, porque não foi sonoramente evidente a mim, leitora, como neste texto **r,** em que a considerei como C5, pela sua evidência a ligar palavras**.** Por exemplo, ao trecho *não só,* atribuí o valor de C1, porém, pode ter o valor de C2, conforme o ritmo do leitor.

A reiteração do pronome *você*, marcada pelo asterisco (*), assinala a repetição (não aconselhada pela gramática padrão às composições não poéticas) e o efeito anafórico de retorno a um ponto anterior na linha "musical", o que intensifica a sensação rítmica do texto e atribui ênfase à segunda pessoa (interlocutor), porém não é possível identificar um ritmo caracterizador de um estilo específico. Uma aparente tendência do estudante nessa redação é a colocação de C *staccati* mais C *staccato* de conectivos de oração e da preposição da regência (C5) antes dos advérbios (C1): CC51.

Figura 37 – Corte da matéria vegetal – processo de ensilagem

Fonte: acervo da pesquisadora.

11 “DEVANEIOS E DELÍRIOS”

> O desenho é a arte por excelência, mas chega afinal o momento em que cabe à palavra a tarefa de evocar as situações que o ofício de viver e o ‘desejo de retornar ao primeiro caos’ armaram com as criaturas da natureza.” […] É um jogo de espaço e tempo: “O espaço contenta-se com o desenho, mas o tempo chama pelo discurso e neste encontra a sua melhor representação. (Bosi, 2019, p. 30).

Nas aulas, presencio tantas histórias diferentes e, sejam elas baseadas em fatos e/ou delírios, são verdades nas palavras: na forma de contar, de ouvir, de acreditar e transformar.

O meu dia a dia, a realidade… Tudo é tão entrecortado, que tecer os sentidos, tecer a vida, tecer o dia… Tecer se torna uma invenção de ligar os fios ou projetá-los no ar.

Os transtornos esquizofrênicos afetam, com o tempo, principalmente a noção de individualidade e a noção de si (Brito; Cavalcante, 2012, p. 66), assim como uma metodologia fragmentada afeta a noção de desempenho docente, mas não, necessariamente, o desempenho em si, visto que pode perder a noção de unidade de sentido. O sujeito esquizofrênico aparentemente se perde no emaranhado de vozes discursivas, tendo dificuldade de encontrar ou reorganizar a sua voz e, muitas vezes, perdendo-a definitivamente, num estado de eu fragmentado (Jardim, 2011; Simas, 2018):

> A perda do referencial ‘eu’ como distinto do ‘eu do interlocutor’, do ‘tu’, do ‘você’, do ‘ele’ e do ńós’. Outro fato importante é o problema dos pronomes na *paranoia* ou *psicose*. O eles, os contra; o nós, os a favor, em que o interlocutor se inclui se falado por ele ou por outra pessoa; o tu ou você como o outro se falado por ele ou por outra pessoa; [...] (Simas, 2018, p. 442).

O hipocampo é a área do cérebro responsável pela memória:

> Antes que o bebê possa pronunciar a primeira palavra, nos cérebros mais jovens, essa dimensão física que nunca envelhece da primeira experiência com a leitura conecta o sentir - táctil e emocional - com as regiões da atenção e da memória, da percepção e da linguagem. Pode não ser coincidência: o desenvolvimento inicial do cérebro dá prioridade aos circuitos subjacentes aos sentimentos, antes mesmo da cognição. Sempre me impressionou o fato de que a amígdala no cérebro da criança (que em participação nos aspectos emocionais da memória) grava as suas redes neurais *antes* que sejam gravadas redes para seu vizinho próximo, o hipocampo, o mais conhecido depósito da memória. (Wolf, 2019, p. 182).

Portanto, os cortes na linguagem envolvem uma estética de esquecimento e lembrança e do arranjo desses dois elementos, como em uma partitura musical, que se configura de silêncios e sons. Falta saber que tipo de “melodia” se compõe e se a sua unidade de sentido se realiza. A pesquisadora Simas (2018) da UFPE fala sobre frequência sonora e o seu potencial

de desencadear, ou não, crises esquizofrênicas (2018), o que talvez se possa relacionar, por analogia, à ideia de ritmo (Bakhtin, 2011, p. 91 - 120), em um padrão inconsciente, como no caso dos não-esquizofrênicos.

Para Volóchinov, o indivíduo deixa de encontrar

> o seu ouvinte interior e na sua consciência decompuseram-se todos os pontos de vista estáveis e resistentes, e toda a existência do indivíduo, todo o seu comportamento social, é dirigido somente por pulsões e impulsos ocasionais, completamente irresponsáveis e sem princípios. *Aqui presenciamos o fenômeno da exclusão do indivíduo da sua classe, que normalmente ocorre depois de uma completa marginalização do homem. Diante de condições sociais especificamente desfavoráveis, esse desprendimento do indivíduo do meio ideológico que o nutre pode, no final das contas, resultar até em uma completa decomposição da consciencia, loucura ou idiotismo.* (Volóchinov, 2019, p. 277, grifos do autor).

Discordo, em partes, do autor russo, no sentido de que atribui exclusivamente ao meio a condição da decomposição da consciência, o que resultaria, dessa forma, em que todos, em um mesmo ambiente propício a isso, sofressem dessa decomposição; também discordo da atribuição do fato à exclusão de classe, visto que não entendo que a questão se limite a isso, mesmo que não haja como fugir à sua influência: o sujeito pode estar incluso na sua classe social e, mesmo assim, gradualmente, apresentar a decomposição e, então, se sentir excluído; ou pode se sentir excluído antes, sem o estar realmente. Ao afirmar que os pontos de vista do indivíduo se decompõem, o autor russo o faz a partir da sua posição axiológica responsável, afirmação com a qual prefiro ter cautela, visto que há, por exemplo, renomados artistas esquizofrênicos, cujas obras de arte, como é característico às artes, apresenta um estilo bem definido que, por mais que haja a decomposição da consciência do artista, há unidade de sentido e, muitas vezes, um viés ideológico (ver obras de esquizofrênicos em *Museu de Imagens do Inconsciente (MII)*[50]), seja ele de expressão espontânea das imagens e temas que surgem da classe social em que o artista está inserido, seja representação de momentos de lucidez, em meio ao mosaico fragmentado da razão. E concordo com o restante da afirmativa do teórico russo. Entendo que as pulsões e impulsos marcam o ritmo automático, inconsciente do sujeito, que, em decomposição ou fragmentação da consciência, torna esse ritmo mais expressivo e ativo sobre a construção lógica do discurso, mesmo em adolescentes sem laudo de esquizofrenia, como no exemplo **s)** do estudante Raul (9.º B, 2022), que tem laudo de aprendizagem diferenciada e que apresenta, em certas construções linguísticas, uma

50 MUSEU DE IMAGENS DO INCONSCIENTE (MII). Disponível em: https://www.museuimagensdoinconsciente.org.br/ Acesso em: 12 fev. 2023.

expressividade fragmentada, por utilizar palavras soltas ou, como em **s)**, frases simples e soltas em vez de períodos e coesão textual (ver Figura 38 e 39):

s)

* —
“EU MOME É RAUL” ((Meu nome é Raul))

* —
“EU VELO NAFAZEDE” ((Eu vivo na fazenda))

* ∪ ∪ ∪ ∪ ∪
“EU ITUTUDE NAICOLA A DICORA” ((Eu estudo na Escola Agrícola))

* ∪∪ ∪ ∪∪ ∪
“EU TAMOU MUVO AMIBO NASILI” ((Eu tenho muito amigo na sala))

* — ∪∪
“EU AGOTU DU JOGO BOLA” ((Eu gosto de jogar bola))

* ∪∪ ∪∪
“EU CUMUTO VE LIS” ((Eu sou muito feliz))

(Raul, 9.ºB, 07/11, 2022, símbolos nossos)

Observação: à esquerda estão dispostas as frases do Raul; à direita, a minha leitura delas. O comprimento é considerado da forma como as palavras são escritas, portanto, as duas palavras *sou muito*, utilizadas pelo estudante, foram esteticamente sentidas como sendo uma e, por isso, em vez da CC21, considerou-se o C2 para a expressão.

Frequência rítmica de como o texto foi escrito a partir de frases ditadas por mim: 40-40-230-21210-420-2120.

C0 = 06 eventos;
C1 = 02;
→ Pausa (C0 = 06 C) + *staccato* (C1 = 02 C) = 08 C;

\+

C2 = 06;
C3 = 01;
C4 = 03.
→ 06 C2M + 01 C3ME + 03 C4F = 10 C;

\=

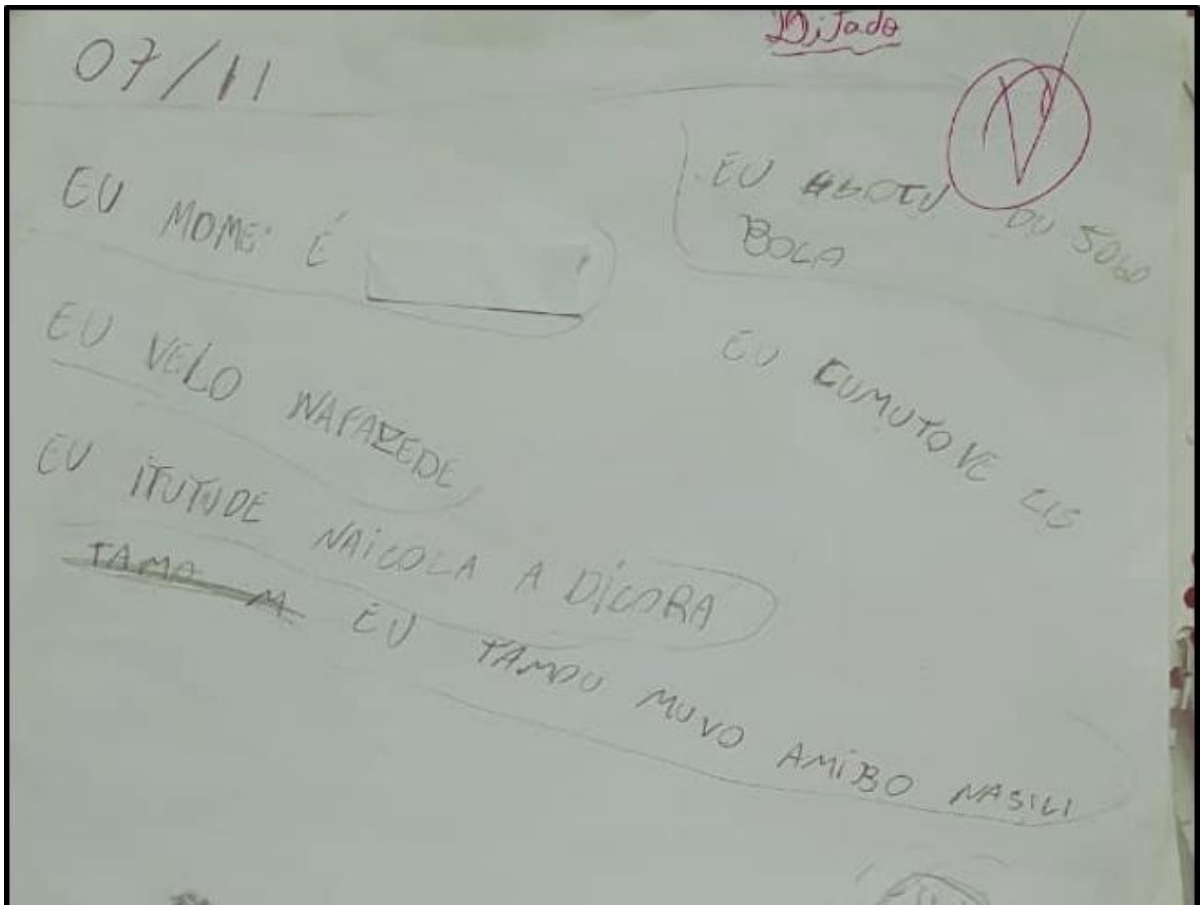
Total = 18 C.

Tom rítmico do discurso: M. Uma sensação leve de fragmentação ocorre neste texto **s)**, nem tanto pelo C1, que é utilizado apenas duas (2) vezes, mas pelo C0, que marca seis (6) vezes a interrupção entre frases simples e quase simétricas sintaticamente; ocorre, também, pela ordem direta das orações, a sensação de simetria pela ausência de conjunções e sintagmas invertidos ou deslocados e pela reiteração do pronome *eu*, de forma a marcar um rítmo básico, padronizado dos anos iniciais do ensino fundamental e repetitivo. Não há articulação de sentido por anáforas e conectivos.

Essas frases independentes, realizadas atipicamente sem o auxílio de algém (ver, também, Figuras 38 e 39) e que o estudante não sabia me dizer se eram frases soltas ou um texto, foram escritas na sala de aula, à minha mesa. Eu as ditei, porque o estudante me dissera que não tinha ideia de frases para escrever. Ele nunca aceitava propostas de tentar escrever sozinho, sem alguém ao lado para ajudá-lo na tarefa, mas, inspirada nas leituras que faço de Nicolelis, olhei-o firme nos olhos e disse: - Escreva! Você pode! Acredite! Então, pela primeira vez, ele escreveu sem auxílio. Levou a aula toda para compor e não conseguia formular as frases e, portanto, as ditava, mas ninguém o ajudou, conforme combinara com ele e com a turma, para que tentasse sozinho. E ele conseguiu. Só precisava saber da possibilidade de mudar e acreditar que poderia sair do ponto em que chegara e estagnara para avançar. Se não fosse a leitura de Nicolelis, em que descreve e explica a sua proposta e sucesso nos experimentos de conectar "[…] dois ou mesmo vários cérebros uns aos outros […]" (Nicolelis, 2017, local. 4670), eu não teria tido a ideia de tentar esse método de incentivo e de prática, mesmo que não tivesse diretamente a ver com a proposta do cientista e mesmo sem qualquer recurso tecnológico naquele momento.

O leitor e o autor não-esquizofrênicos com dificuldades de leitura e escrita, também, apresentam fragmentação, além de dificuldade de atenção em geral e em si mesmos, na temporalidade que envolve eventos do dia a dia e das narrativas lidas e escritas, pelo que observei em práticas de leitura, ao dizerem, quando questionados, que não sabem o que pensam sobre algo; que não conseguem opinar; que não sabem o que querem ou se gostam ou não de algo; que não contam ou reproduzirem, com começo, meio e fim, em cena teatral, uma história lida, contada e ou escrita; que não percebem em que ponto estão de uma narrativa lida, individual ou coletivamente, ao cessarem a leitura no final da página e não a continuarem na página seguinte, porque não compreendem que ela, até ali, não está com o sentido completo, o que é marcado por este tipo de exclamação e interrogação, quando os oriento a

Figura 38 - Escrita do Raul (9.º B, 2022)



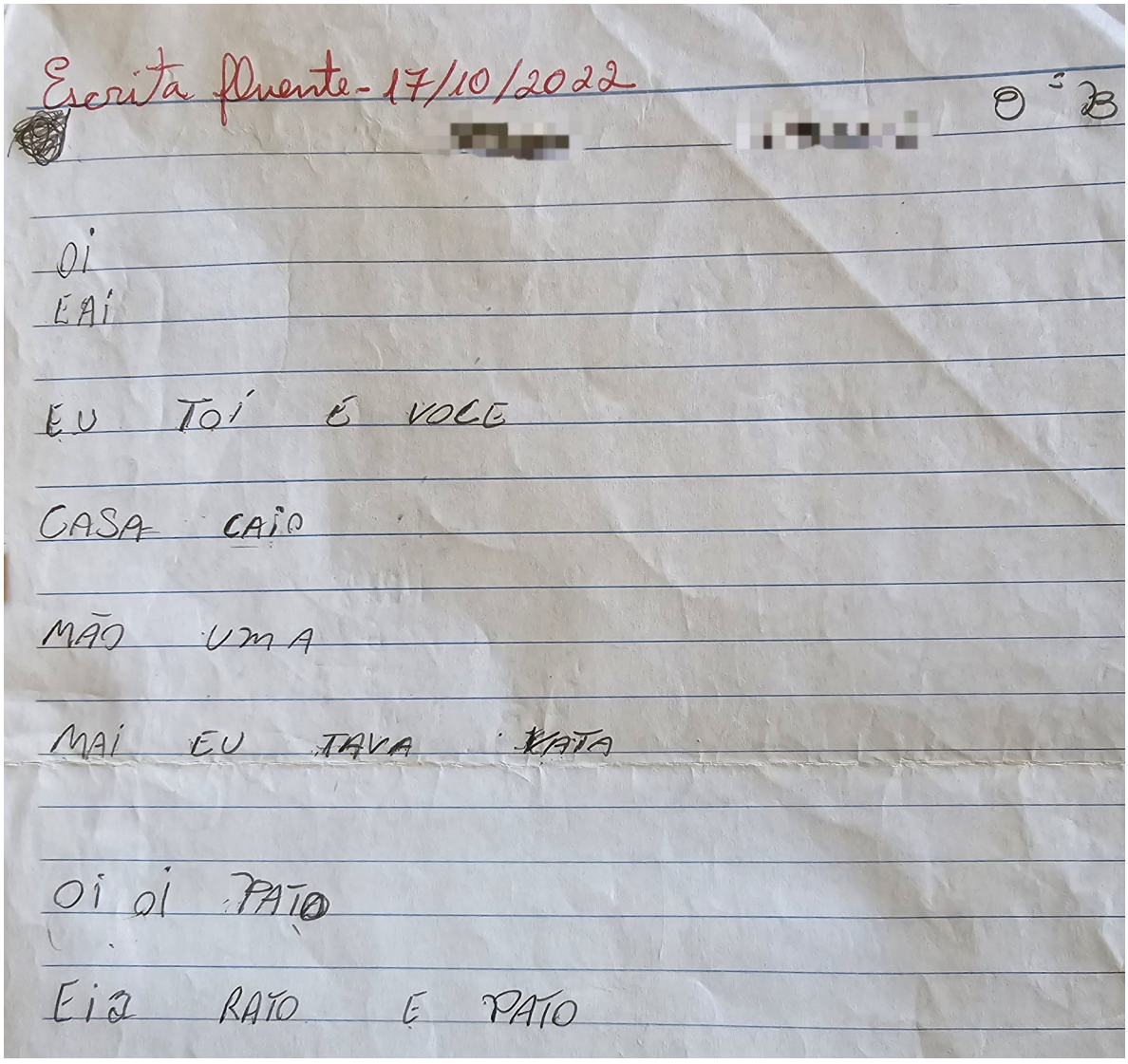
Fonte: acervo da pesquisadora.

a virar a página e terminar a leitura: “A história continua, professora?!”; “Ah! Achei que tivesse acabado!”

Em vista de tudo isso, neste estudo que envolve a questão do sentir e do perceber (estética), da ficção e da temporalidade (narrativa), torna-se elucidatória de elementos composicionais a observação, lado a lado, do processo de ficção do esquizofrênico (que busca reencontrar o eixo de individualidade) com o de ficção dos não-esquizofrênicos, na constituição da escrita, já que ambas as maneiras de escrever e ler se caracterizam pela forma de lidar com a expressividade, a memória, o tempo e a cronologia.

A leitura de mundo, da mídia e a de livros se inter-relacionam e alimentam no jogo de real e fantasia. A observação conjunta dos dois tipos de ficção realça e soma de informações dos elementos de formação do leitor e autor adolescente, além de potencializar reflexões sobre a estilística e os modos diferenciados de dizer.

Figura 39 - Outro exemplo da escrita do Raul



Fonte: acervo da pesquisadora.

Como professora de dança e de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, a busca pela compreensão de mim e dos meus alunos é de suma importância no processo/aprendizagem/ensino. Leitora desde a infância, principalmente de clássicos, entendo-os como instrumentos de “autoconhecimento” e do outro, potenciais de força humana. Pela minha constituição leitora, busco entender o outro (e consequentemente a mim), aquele que é à parte de mim, mas também parte de mim, um constituinte do todo do meu eu.

12 “A PROPÓSITO DE UM DRAMA”

> “Receio terrivelmente a ‘tendência’ quando ela se apodera de um jovem pintor […]” (Dostoiévski, 2016a, p. 139).

Há *tendências* rítmicas na escrita de Zé?:

t) Excerto de um texto de Zé (9.ºA, 20/09, 2022, símbolos nossos):

∅ ∪∪∪ ∪∪ ∅ ∪ # ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∅ # __

“As terceira margens do rio pelo que eu me lembro são que o pai abandona á própria fila

∪∪ # ∪∪ ∪∪ __ ∅ ∪∪ # ∪∪ ∪∪ ∪∪ / ∅

no rio e na floresta pra mim o pai é um covarde faz o filha e são se-secuida,

∪∪ ∪∪

e ter responsabilidade.”

Frequência rítmica: 6326152222654 2522462522206 5220.

C6 = 05 eventos;
C0 = 02;
C1 = 01;
C5 = 05;

Pausas (C6 + C0= 07 C) + *staccati* (C1+C5= 06 C) = 13 C;

\+

C2 = 14;
C3 = 01;
C4 = 02.

14 C2M + 01 C3ME + 02 C4F = 17 C;

=

Total = 30 C.

Tom rítmico do discurso: M.

Realiza-se, neste capítulo, uma análise sem teor valorativo de diferentes tipos de linguagem, com observações estéticas. São textos escritos, textos falados e imagens-textos que falam. Há *tendências* rítmicas entre eles?

Entre os textos dos estudantes adolescentes não-esquizofrênicos e das pessoas esquizofrênicas há aparente diferença no eixo do eu, do lugar reativo de olhar e se expressar, pela análise psicanalítica da perda da individualidade (Solomon, 2013), e há semelhanças, em aspectos da linguagem. O esquizofrênico, por perder (ou deslocar?) gradativamente a individualidade (ou a percepção dela), o “lugar” de olhar, refletiria isso nos textos, o que, consequente-

mente, apresentaria a existência de marcas dessa perda de individualidade na produção linguística tradicional? O estilo, nesse caso, estaria ligado à ausência da coerência linguística tradicional, a um apagamento da individualidade ou, o contrário e como entendo, principalmente no caso dos artistas: a um registro expressivo, forte, da individualidade que vai desaparecendo na consciência, a se concretizar intensamente na linguagem? No "heterodiscurso" (Bakhtin, 2015b, p. 29) do romance, mantém-se um grau não tão evidente de individualidade que define a unidade do discurso, o seu acabamento estético, ou seja, as escolhas e arranjos temáticos, artísticos e ideológicos que tecem essa unidade, tendo em vista de que há muitas vozes constituintes dela. No entanto, ao longo do trabalho de leitura e escrita com adolescentes, é importante que as menores unidades linguísticas sejam observadas, a fim de que sejam detectadas e que se desperte a consciência estética e o desenvolvimento do leitor e autor.

Vejamos exemplos das obras do pintor Louis Wain (Figuras 40 e 41), para somar observações e análises, cuja seleção e disposição, a seguir, em ordem crescente do tamanho das imagens, foram, intencionalmente, organizadas por mim, a fim de exemplificar a impressão de “frequência” dos traços aumentada das imagens de antes e depois do desenvolvimento de uma possível esquizofrenia (à época não foi possível ter certeza do diagnóstico), apesar de que entendo que, após a morte da sua esposa, a obsessão pela pintura de gatos, mesmo antes do surgimento da patologia, já poderia indiciar uma tendência a ela:

Figura 40 - Pinturas de Louis Wain antes e após a possível esquizofrenia

Fonte: Instagram: *filosofia_arte_literatura/* – imagens de Wain (15/01, 2023, arranjo das imagens elaborado pela pesquisadora).

Ao observar desenhos realizados antes e após o desenvolvimento da possível esquizofrenia pelo artista, pode-se observar que o tema gato se mantém nas duas fases, porém, nos trabalhos, após o possível desenvolvimento da doença, evidenciam-se, como em uma "frequência" mais alta (Simas, 2018), os traços dos desenhos a protagonizarem com a pintura, ou ficarem no mesmo plano dela. Evidencia-se, na última obra, da esquerda para a direita, a deformação da imagem padrão de gato e o realce de elementos uniformizados ou quase invisíveis nas pinturas, além da repetição de elementos e a fragmentação das formas e a decomposição das cores da unidade da pintura: por exemplo, os pelos e detalhes do focinho. O corpo, a unidade gato, recebe um acabamento com os pedaços à vista.

Figura 41 - Pinturas de Louis Wain após o desenvolvimento da possível esquizofrenia

Fonte: Instagram: *filosofia_arte_literatura/* – imagens de Wain (15/01, 2023, arranjo das imagens elaborado pela pesquisadora).

A escrita de alguns dos meus alunos e o desenvolvimento das minhas aulas assemelham-se a essas características que descrevi das obras de Louis Wain, com o realce do que seria o "traçado" do desenho, como pode-se observar nos exemplos a seguir:

u) redação de Santos:

∪∪ __ ∪∪ ∪∪ ∪* # ∪∪

“Um dia um macaco estava andando pela floresta correndo **ai** que ele viu

∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪* __

bem de longe um coelho pela floresta **aí** o macaco correu atras do coelho ∅

∪* __ ∪* ∪∪∪ ∪∪ ∪∪

depois os dois viraram amigos ∅ *depois* de um tempo andando pela floresta ∅

∪* __ __ # ∪* __ ∪*

ai eles acharam o tatu. / O tatu falou com eles e **ai** todos viraram amigos *depois*

__ ∪∪ #* ∪∪ #* ∪∪ ∪*

eles acharam um fogo no chão e pegaram o fogo e queimarão a floresta *depois* todos

__ ∪* __ ∪* ∪∪ ∪ ∪∪ ∪* __

começaram a correr **ai** começou a chover∅*depois* a chuva ficou mais forte **ai** eles acharam

#* ∪∪ ∪ ∪∪ ∪ # ∪∪ ∪ ∪∪ #* ∪∪

uma caverna e eles durmiram la na caverna so que eles não sabiam que tinha um urso ∅

—

eles correram pra outra caverna.” (Santos, 7.ºA, 05/05, 2022, grifos, símbolos e barras nossos)

Frequência rítmica: 2422152 1222146 14613226 14045141 4252521 4126121214 521215212526 40.

C6 = 05 eventos;
C0 = 02;
C1 = 16;
C5 = 07;

Pausas (C6 + C0= 07 C) + *staccati* (C1 + C5= 23 C) = 30 C;

+

C2 = 20;
C3 = 01;
C4 = 10.

20 C2M + 01 C3ME + 10 C4F = 31 C;

=

Total = 61 C.

Tom rítmico do discurso: M.

Tom M, por estar em maior quantidade (mas apenas (1) um evento de diferença) que os C FO. Mesmo estando estes a entrecortar toda a fluência dos ritmos médios e mais longos e suaves, C2 e C4, que apresentam forte presença em quantidade ou unidade de tempo narrativa do texto, as distâncias entre um evento de C *staccati* ou de um C de pausa a outro realçam a

sensação de alongamento daqueles C mais extensos, porém atribuem, também, mais destaque à força dos CFO, pelo contraste, a marcar o ritmo. Assim, o tom M ganha apenas pela extensão e área que cobre na unidade de tempo narrativa e não pela sobreposição aos CFO marcados pela reiteração do *ai* e do *depois*, representada pelo asterisco (*). Nas orações finais do texto, os CFO ganham força, por se aproximarem em distância, entre outros eventos menos extensos que os C4, mas no restante predominante da escrita, ficam mais espaçados. A reiteração do *staccati* C1 pelo *ai* (*aí*, sem acento) marca uma sensação de "circular", de retorno rítmico (não semântico e gramatical) "ao mesmo ponto", o que atribui cadência e força expressiva ao texto. O sinal barra (/), ou delimitação intuitiva (Bechara, 2015, p. 423) marcada por pontuação gráfica entre as orações, indica duas (02 C2) pausas, conscientemente, observadas e marcadas pelo estudante. Visualização do ritmo da escrita de Santos:

Figura 42 – Combinações de comprimento rítmico da escrita do Santos (E16) - 7.ºA

Fonte: elaborada pela autora.

Há vários padrões de CC na escrita acima de Santos: CC12 (06 vezes) CC14 (07 vezes), CC61 (04 dos cinco C6 são seguidos de C1). Dos cinco C6, três são precididos de C2 e dois, de C4, a marcarem uma tendência das lacunas linguísticas de sentido virem após sintagmas incompletos com verbos (C2) e após sintagmas completos (C4). O estudante utiliza o *ai* (*aí*, sem o acento agudo) como elemento de "costura" da sequência cronológica da narrativa e de efeito e repetição rítmicos. O quarto *ai* do texto tem a intensidade atenuada pela conjunção *e*, que o antecede, mas, como outros advérbios oxítonos de poucas sílabas, não perde tanto a força para formar a CC51, pela sua própria natureza forte, *staccato*. A fluência F ou C4, por exemplo, na oração do texto **u)**: *ai que ele viu bem de longe um coelho pela floresta*, torna-se fragmentada em partes de C1, C2 e C5, ao ser quebrada pela locução adverbial *bem de longe* (C1 + C2), além de apresentar pedaços formados pela locução conjuntiva *ai que.* Com exceção dessa oração introduzida *por essa* locução conjuntiva e que foi fragmentada por outros elementos linguísticos, todas as outras orações introduzidas por *ai* (que funciona, estilisticamente, como articulador do sentido sequencial cronológico e como um sinônimo informal de *então* ou *depois*) são de C4, a criarem uma simetria sintática de sentido inteiro e de rítmica repetitiva, sempre introduzida pelo adjunto adverbial *ai*, cuja reiteração apresenta uma tendência de construção linguística muito básica para um estudante do sétimo ano, típica aos estudantes do ensino fundamental I, pela uniformização da aprendizagem inicial básica de construção de orações. Outras palavras são reiteradas também, como o *depois*, que aparece quatro (4) vezes a introduzir orações, porém, com menos força do que o *ai*, um dos principais elementos coesivos utilizados pelo estudante e mais reiterado em uma posição e função sintática semelhantes: no início das orações, como o *depois*. Quanto à pontuação, isto é, a pausas assinaladas, conscientemente, na escrita e representadas por C0, o estudante utiliza o ponto final duas (2) vezes. A reiteração dos adjuntos adverbiais/locuções conjuntivas em função coesiva/conectiva acentua a pausa intuitiva entre as orações, mesmo que o estudante não as tenha marcado linguisticamente. As pausas marcadas pelo sinal V indicam a sensação de estranhamento pelo o leitor diante das lacunas de sentido geradas pela ausência de conjunções ou pontos para coordenar as orações, por mais que sejam previsíveis, o que gera um ritmo acelerado, mas entrecortado, e evidente e expressivo. Não há perda da coerência, porém uma sensação de incompletude e simplificação das orações. Essa análise leva em consideração o texto escrito e não a sua leitura por voz, no entanto, Santos, oralmente, apresenta dificuldades de fluência na leitura oral (na pronúncia das palavras, nas

pausas e entonações da pontuação e na prosódia dos sintagmas), principalmente nas orações de C4, e não "percebe" a pontuação ao ler, pois passa por ela como se não existisse. Se peço para que atente na pontuação, ele o faz com dificuldades. Sua leitura não é fluente, pois fica marcada por pausas que não dizem respeito, necessariamente, às pausas intuitivas entre os sintagmas da Língua Portuguesa e a determinadas sequências de palavras; suas pausas acontecem no meio de palavras e entre elas; no meio da ligação entre o sujeito e o verbo; entre o verbo e o complemento, isso, em pontos que não formam, naturalmente, *hiatos* (Bechara, 2015, p. 82 - 86) na pronúncia. Exemplo no seguinte período composto: "*[…] só que o rei Marcos ficou muito triste e o rei foi matar, o dragão e o rei Marcos matou e todo mundo ficou, elogiando o rei de você […]"* (Santos, 12/09, 2022, grifos nossos). Ambas as vírgulas separam o fluxo, que deveria ser contínuo, da semântica do verbo mais o complemento, ao gerar pausa entre estes. Santos reproduz o ritmo da sua fala no contar de um fato, mas, na escrita do dia a dia escolar, esse ritmo é mais acentuado do que na oralidade por palavras truncadas e pela reiteração de palavras coesivas, como o *ai* e o *depois* no exemplo **u)**, geralmente, com a ausência de conjunções ou a utilização da conjunção *e*. Portanto, esse texto apresenta uma construção infantil, assim como o seu autor, que apresenta um comportamento imaturo para o sétimo ano, a destoar do restante da classe, com exceção de mais um adolescente. Além do ritmo da fala, ele reproduz o ritmo do seu comportamento, que é fragmentado em atividades diversas e repetitivas, paralelas ao que se passa na aula, e que apresentam um ritmo frenético e, às vezes, inconclusivo. Essas atividades envolvem brinquedos que traz de casa.

Assim, observar tanto a expressividade do discurso de um esquizofrênico (ou possível esquizofrênico) como a escrita de um adolescente não significa afirmar que Santos e outros estudantes com semelhantes características de aprendizagem sejam, também, esquizofrênicos. Longe disso. O objetivo é mostrar que a expressividade é uma forma de sentido espontânea, livre da rigidez formal como o é a espontaneidade da criança, e que ela envolve um dizer com significado em outras "frequências", o que não quer dizer que o professor de português não deva buscar formas de ensinar a língua padrão aos estudantes como o Saulo. Muito pelo contrário. A "comparação" realça as diferenças das formas da construção linguística inteira e narrativa/fragmentada e expressiva, para somar informações e exemplificar e facilitar, ainda, a visualização do que chamo *frequência* da escrita, pela qual, talvez, o professor possa interferir como abordagem de ensino da língua padrão.

A escrita de Santos é equivalente, na *frequência* dos traços, à pintura de Louis Wain: não há uma deformação completa. O tema *gato* permanece ao pintor, assim como a ideia de enredo permanece a Santos, este que não é completamente enformado pela norma padrão, segundo o que se espera para um estudante do sétimo ano, ponto em que apresentam alguma semelhança a expressividade de um artista e a de um adolescente durante a aprendizagem da língua. A escrita de Santos em **u)** foi realizada na sala de aula, e ele não manteve a atenção durante a sua realização, como era habitual ao seu comportamento. A repetição do advérbio **ai** (aí sem acento), como sinônimo informal do advérbio *então* (para expressar a coesão e a continuidade do texto e ligar/ordenar as orações cronologicamente), e a repetição do advérbio de tempo *depois*, do pronome pessoal *ele* e de outras palavras, como *caverna*, *floresta* e flexões do verbo *correr*, equivalem, em realce, aos traços evidenciados nas pinturas de Louis Wain (Figuras 40 e 41), como em uma frequência diferente da padrão A escrita do estudante, aquém do esperado para o ano/série, certamente traz marcas de dois anos de afastamento das aulas presenciais por causa da pandemia da covid-19, além de aspectos comportamentais e cognitivos: comportamento e gostos infantis para um adolescente; falta de concentração e estrutura física não desenvolvida para a sua idade (o menino aguardava por uma avaliação cognitiva). Assim, diante de um comportamento imaturo, a escrita de Santos torna-se mais expressiva e condizente com o seu modo de ser do que narrativa e articulada conforme as regras da gramática. A sua escrita é mais musical, cadenciada, ao apresentar uma frequência alta na marcação rítmica inicial das orações. (ver Partitura **u)**) Como em Louis, em que a forma do gato é alterada por “tamanhos” diferentes do padrão, nos traços e partes da imagem, o texto de Santos também apresenta realces (“frequências”) excessivos, equivalentes, sendo que o “recheio” da forma (desenho/cena) se mantém quase apagado diante da força aumentada do traçado, sem aniquilar o enredo, a ordem cronológica da narrativa. Enfim, tanto Santos como Louis mantêm o tema, mas fragmentam as imagens em pedaços que se destacam e realçam seus traços a lançá-los ao primeiro plano visual.

A ausência de pontuação, de conjunções (cujas pausas são assinaladas pelo sinal de vazio: ∅) e de acentuação indicia o déficit de aprendizado, talvez problemas cognitivos e orgânicos e, possivelmente, pelo que observei enquanto ele escrevia, a pressa em terminar a atividade. Porém, desde do primeiro texto que escreveu no ensino fundamental II, já apresentava esse estilo de escrita sem pausas e entonação marcadas. Com o tempo, e com

aulas de reforço, melhorou, mas ainda seus textos são muito aquém do esperado e, se eu não o lembro de pontuar, continuam sem pontuação.

O pintor personifica os gatos, também, com características humanas, assim como era esperado na proposta da redação para o texto **u)**, que se tratava de uma fábula a partir de sete imagens que traziam animais e elementos da natureza. À época, e em boa parte do ano de 2022, eu trabalhava textos narrativos. Lia, coletivamente, com a turma, fábulas de Esopo e os contos dos Irmãos Grimm, por isso escolhi uma atividade que envolvesse a fábula e a natureza, esta que faz parte do ambiente da Escola Agrícola e da qual se fala muito na escola nas aulas de sustentabilidade, de outras disciplinas e nas minhas, com relação à preocupação de se buscar uma agropecuária menos prejudicial ao meio ambiente e mais humanizada no trato com os animais. As fábulas permitem voltar à ideia menos separatista de Homem e Natureza, ao misturarem as características dos animais com as dos seres humanos, como, por exemplo, no Antigo Egito, nas imagens de cabeças de animais com corpos humanos. Os seres humanos se distanciaram da noção de que são animais também e de que fazem parte do meio ambiente, de que tudo está ligado. Trabalhar fábulas e articular essas noções menos separatistas com as questões de agropecuária e meio ambiente, ao meu ver, possibilitam o desenvolvimento da noção de pertencimento ao meio ambiente e do cuidado com ele, o que, espera-se, será introjetado, a curto ou longo prazo, na escola, pelos estudantes, pela razão e pela palavra viva, a partir de práticas literárias, dos exemplos na vivência didática, e, na juventude e na maioridade, quando se tornar uma estética incorporada e automatizada a ser levada às ações da vida. Na escola, só é possível o desenvolvimento dessa estética, se o trabalho for constante, durante os anos de estudos e levado à práticas sociais.

Essa observação de ambos os tipos de linguagem possibilita mostrar que a expressividade pode variar no ritmo e na intensidade, na frequência (Simas, 2018), ou seja, no modo de perceber e expressar a realidade, o que requer do professor a tentativa de buscar uma sintonia para que o seu ensino ressoe, de alguma forma, na frequência do estudante, como um canal de rádio, quando tentamos sintonizá-lo, sem que abandone os objetivos do ensino da língua padrão. Entendo que a aprendizagem desses alunos pode depender dessa sintonia. Busco formas de sintonizar as minhas aulas, também, com esses alunos com peculiaridades de aprendizagem, e obtive alguns sucessos via literatura e práticas artísticas relacionadas à leitura e à escrita, que envolvem o social, mas há alunos que não foram tocados por esses métodos, o que exige ainda mais reflexões e estudos e, talvez, a interferência no ritmo de suas escritas.

No texto **u)** de Santos, percebe-se uma rítmica espontânea que dá acento aos elementos coesivos que limitam, na maior parte das suas construções, orações curtas ou simples (compostas por um ou dois verbos), em que há considerável número de sintagmas completos (sujeito mais verbo e complemento expressos: C4), ou seja, sem interrupções, o que atenua a força dos adjuntos adverbiais / locuções conjuntivas reiteradas e delineadoras da cadência do texto.

Em abril de 2023, em momentos de HTPI, apresentei a ideia da confecção de partituras musicais de ritmos a partir das produções textuais dos estudantes a um dos professores de arte da escola, o professor Ca., com quem habitualmente participo de propostas pedagógicas artísticas, e ao professor Ci., professor auxiliar de um autista de suporte três que cursa as minhas aulas. Ambos são músicos, além de professores da escola.

Após a apresentação da minha ideia de mapear “frequências” rítmicas dos textos, o professor Ca. realizou, em 26 de abril de 2023, uma caminhada pela escola com seus alunos do quarto ano, para que ouvissem os sons da natureza. Ele me chamou à sala de aula, para observar a prática. Na sequência, pediu a eles que criassem uma imagem, signo, que representasse os sons ouvidos. Cada estudante criou a sua, com a qual o professor Ca. organizou uma partitura de imagens associadas a sons realizados com batidas de mãos no corpo e com os pés. Organizou as imagens em um ritmo de música indígena. Foi muito interessante a proposta do professor Ca., da qual planejamos criar oficinas que associassem, simultaneamente, diferentes linguagens com a produção escrita dos estudantes, principalmente a música. Porém, com a demanta intensa de afazeres escolares e burocrcias, ainda não conseguimos nos reunir para planejar a proposta.

Contamos, na escola, com diversos alunos que apresentam laudo de aprendizagem diferenciada, além de estudantes que não passaram por avaliações cognitivas, mas que apresentam a necessidade de métodos variados de ensino. Principalmente a esses estudantes, a prática pedagógica com variadas linguagens associadas pode potencializar a aprendizagem. Diante dessa realidade e mediante a leitura de Dostoiévski sobre a padronização dos jovens artistas da pintura (2016a, p. 139), eu havia tido a ideia de fazer experimentações de interferência rítmica com instrumentos musicais durante as aulas de escrita de textos, a fim de observar se o ritmo dos instrumentos teria interferência no estilo da escrita, no entanto, não houve tempo e logística suficientes para que oficinas fossem realizadas até o término desta

pesquisa. Os professores Ca. e Ci. estavam dispostos a fazer parte essencial delas, com os instrumentos musicais.

Esta ideia fica aqui lançada, como uma semente ao vento, na dança da sina imprevisível do porvir.

E fecho este capítulo pequeno em quantidade de dados, com a pequenez de uma semente que se lança na esperança de um dia ser vivente.

No drama diário de professora é assim: querer dar conta de tudo que programara, seja na pesquisa, seja na sala de aula, seja em casa, na dança, nas andanças...; mas nem tudo entra na dança: há o que permanece parado, sem movimento, calado, querendo dizer, mas não diz nada; e está lá, à espera: fica plantado, até que um dia alguém, quem sabe?, o revolva na terra, dela tire árvore, e faça da semente uma arte.

E fecho este capítulo que começou com a música de um excerto de texto e vislumbrou falar de oficinas, o que se materializou um espaço enorme, um vazio, um C6, cheio de potência para ideias brotarem da semente.

13 “PEQUENOS RETRATOS”

> Onde termina o telescópio, começa o microscópio. Qual dos dois tem a vista mais longa? Escolham. Uma mancha de bolor é uma plêiade de flores; uma nebulosa é um formigueiro de estrelas. (Hugo, 1956, p. 63).

Há certo *prazer* em achar que existe um modo de ver as coisas que é o ideal. Esse *prazer* vem da simplificação dos fatos, mas isso não condiz com a vida do mundo. Por exemplo, a sala de aula não é um lugar de simplificação, pois é o lugar onde a pluralidade do mundo coesiste sem máscaras. Há retratos de todo tipo de ver o mundo e de se colocar nele; há retratos de diferentes modos de falar e interpretar a realidade. A moldura da classe realça as diferenças, que são a verdade da vida.

E há realidades no meu dia a dia que me fazem pensar na esquizofrenia. Tais realidades foram pensadas, inicialmente, por leituras de Dostoiévski. Sem a leitura, talvez a possibilidade da esquizofrenia ou de outra forma de ver o mundo estar mais perto de mim do que eu imaginaria passasse longe da minha percepção. Quais os limites entre o “normal” e o esquizofrênico? Entre os traços comuns e os traços incomuns?

Quanto de devaneios e delírios pode auxiliar a docência? Quando os pensamentos do professor, na sala de aula, passam a ser entrecortados por reflexões da literatura, o que pode mudar? Pensamentos esquizofrênicos…Como se arquiteta a matemática da lógica? Por que precisamos ter a sensação da sua existência para viver? “A arquitetura de nossos dias sempre me impressiona.” (Dostoiévski, 2016a, p. 199). Concordo com o autor russo. E o “professor é uma peça fina; um professor do povo, da nação, forma-se ao longo de séculos, mantém-se por tradições populares, por uma experiência incalculável” (Dostoiévski, 2016a, p. 174). O professor é a base dessa arquitetura, mas também é emoldurado por ela, porém, na atualidade, muito da voz docente é abafada ou completamente ensurdecida. Há de se “gritar”, para se fazer ouvir um pouco, na sociedade das mídias e das superficialidades efêmeras que entrecortam a sensação de unidade de sentido e materialidade da realidade. Que sentido de unidade há em pular, o tempo todo, de página, de mensagem, de imagens, de notícias nas redes sociais, compostas com textos curtos? Que ideia da atualidade se cria por essa lingagem rápida, curta e saltitante que não parece se conectar entre si? Estamos transportanto esse modo de ler fragmentado para a linguagem e para a forma de ler a realidade e de significá-la? (Wolf, 2019)

A linguagem esquizofrênica obedece a um ritmo diferente de uma estrutura padrão; coloca-se em um “espaço e tempo” de processo de uma maneira outra de se comunicar, em que o ritmo linguístico se sobrepõe à lógica narrativa, por vir antes dela, com os sentidos condensados em imagens menos ou não representativas, porém mais expressivas, com valor de realidade e inteiras em sua suficiência.

Não sendo especialista na área psiquiátrica, entendo, pelas minhas observações de conhecidos, de vídeos e transcrições fonéticas de linguagem esquizofrênica, que a maneira emocional e impulsiva de lidar com a realidade se baseia em um valor definido em linhas de imagens que carregam sentidos inteiros, imagéticos, como uma partitura em que apenas as notas tônicas estão escritas de forma visível. Na escrita esquizofrênica, identificam-se imagens fortes, soltas ou aparentemente soltas, mas que talvez carreguem em si toda uma potência de sentidos cujas imagens, ao serem conectadas sem conjunções ou sem sentidos articulados e ligações temáticas e semânticas a outras ilhas de sentido, aparentemente, segundo a nossa ordenação linguística padrão, pareçam sem sentido.

A entrada/saída na ficção/realidade é um dos pontos que caracteriza o ato de ler e o grau de imersão nele, assim como na escrita.

Durante as práticas de leitura, é perceptível a manifestação de interesse por textos mais melódicos, como a poesia. Por minha própria experiência leitora, a essa observação acrescento a compreensão de como a estética do texto toca a sensibilidade por sensações, associadas ou não ao campo do significado lógico da leitura. A poesia, por sua própria proposta musical, atua de forma mais efetiva no toque da sensibilidade, porém os elementos estéticos dos textos em prosa também existem, mas unidos ao campo da lógica narrativa e não de uma proposta musical, causam afetações subjacentes ao campo da significação. Por que, então, não experimentar com adolescentes uma leitura mais sensível, ao atentar na estilística?

Em dois, desses três tipos de leitores, *o que odeia, o que ama ler* e o *indiferente* (Lazo, 2018) , podem-se incluir dois outros tipos: o "padrão*"* e o *“esquizofrênico”*.

Aqui, toma-se o leitor/escritor não-esquizofrênico como aquele que mantém, durante o ato de escrever, a noção de eixo narrativo e as noções de “lugar” e de eu; enquanto se toma como não padrão, o leitor/escritor laudado como esquizofrênico, no nível em que apresenta quebras na linearidade narrativa na percepção de mundo, na leitura e na escrita, além da perda, em alguns casos, da consciência de si, enquanto eu.

> Reconhece-se, desta forma, um outro tipo de fala, uma fala diferente, porém esta diferença é apagada pelo preconceito e pelas rotulações de “déficit cognitivo, alterações do pensamento, falta de controle da mente” e tantos outros mais. O fora do comum, o inusitado da linguagem esquizofrênica implica uma tentativa de compreensão, o que deveria conduzir a uma busca da causa da diferença. (Brito; Cavalcante, 2012, p. 68).

Segundo Brito e Cavalcante, há uma definição de 'linguagem esquizofrênica' (Novaes, 1996 *apud* Brito, Cavalcante, 2012, p. 68), devido a um padrão na expressão linguística dos esquizofrênicos. Compartilhando do ponto de vista das autoras, a esquizofrenia aqui será tratada não como um 'déficit linguístico e cognitivo' (Brito; Cavalcante, 2012, p. 68), mas conforme o resultado de suas pesquisas: "Como todas as explicações mostradas de déficit linguístico e cognitivo foram contraditórias, os estudos buscaram compreensão na existência de um “lapso na competência linguística”, conforme mostramos no próximo item." (Brito; Cavalcante, 2012, p. 68). Para as autoras, a fala dos esquizofrênicos não é incoerente, como considerada por muitos estudos psiquiátricos e linguísticos:

> Mostramos a visão de incoerência da fala esquizofrênica defendida por psiquiatras e linguistas que, baseados em um modelo de linguagem normal, concebem a fala do louco como incoerente e deficitária. Alguns desses trabalhos se fundamentaram na concepção chomskiana de competência, advogando que havia um déficit linguístico na elaboração do “discurso do psicótico”. Outros se fundaram nas máximas conversacionais de Grice, argumentando que a incoerência advinha de um rompimento com algumas dessas máximas do Princípio de Cooperação. Mostramos que os argumentos levantados não se sustentavam, na medida em que eram apenas tentativas desesperadas de encaixar o “discurso do psicótico” em rótulos pré-estabelecidos. A coerência seria buscada, então, em sinais paralinguísticos que o louco utilizava para comunicar-se com seu interlocutor. Essa tentativa de interação comprovaria, segundo as autoras, que uma comunicação coerente se estabeleceria, mesmo com várias digressões e mudanças de tópico. O fato de haver essas digressões e mudanças de tópico não tornaria a fala incoerente, uma vez que esses dois aspectos são muito recorrentes na conversação comum dos ditos normais. Demonstramos, porém, que tal explicação também não era satisfatória para nossos propósitos, pois não bastava, já que os critérios de análise apenas justificavam a coerência das trocas interacionais, para buscar o entendimento dos diversos sentidos passíveis de ser reconstruídos a partir de um estudo interdisciplinar em ter Linguística de Texto e Psicanálise. (Brito; Cavalcante, 2012, p. 74)

É inconclusivo o que se sabe a respeito da esquizofrenia e suas manifestações, mas é perceptível que se misturam, em uma mesma fala, imagens de espaços-tempo diferentes.

Excerto da fala de um esquizofrênico do artigo de Brito e Cavalcante (2012), em **v)**. Os sinais vazios (∅) são acrescentados por mim a quebras temáticas e ausência de conectivos lógicos:

v) P1 (D 2 e D3):

> 1) F.M.– *Tá bem, hein... Eu nasci de pé, parto pédico, ∅ é chocante... ∅ Luís Cláudio Teixeira, ∅ ele queria me matar, ∅ ele mordeu minha língua... ∅ Sou psicóloga também, ∅ me empresta esse seu livro. Gosto de Skinner, esse livro é de Skinner?*
> Psicanalista – *Não, é de Freud…*
> 2) F.M. – *Não gosto de Freud não, ∅ gosto de criança ∅, é de criança esse livro? Não gosto de Freud não... ∅ Pedi pra psicóloga (psicóloga do hospital) pegar meu diploma, ∅ é lá no Pici, é longe...* (Brito; Cavalcante, 2012, p. 73, numerais e símbolos nossos).

Frequência rítmica do 1.º trecho: 210102202062063 0642064062 106221020220;

Frequência rítmica do 2.º trecho: 121062602220 121062522062120210.

Tom rítmico do discurso para ambas as frequências: FO.

Redação de um estudante sobre a experiência de assistir a um concerto didático em um teatro, contexto em que participei:

w) estudante Santos (E16):

"Eu senti a coisa mais legal de todas e eu ouvi o sento grave e agudo e ∅ cada um ((refere-se a cada músico)) *falou seu nome e falou ∅ cada instrumentos que estava tocando ∅ um era tecrado e violino, ∅ baterista ∅, violão celo ∅ e eu gostei da musica do Harry Potter foi muito legal ele falou muito ensinando como tocar e foi umas crianças no palco cantar∅ flauta."* (Santos, 7.ºA, 11/04/22, símbolos nossos).

Frequência rítmica: 4122545256 452625 2645261602654 3212212525 222610 4122545256 452625 26452061602654 32122125252220.

No T **v),** identificam-se digressões com coerência paralinguística, ou não, que se interpõem, a quebrar a sequência lógica habitual de fala e leitura de uma pessoa dita normal. Aqui não estão em estudo a esquizofrenia e as suas manifestações, e se estas são de caráter físico, cognitivo ou de ambos, mas o percurso rítmico e lógico dos "normais" na manifestação linguística. Tem-se um esforço de reflexão em alguns momentos, já que os estudos da esquizofrenia não são o objetivo aqui e, ainda, não atingiram resultados definitivos .

Os sinais vazios (∅) marcam lacunas de sentido (que podem ter sido preenchidas por gestos, o que escapa a esta análise que desconhece o contexto paralinguístico e contextual da entrevista do excerto transcrito) a atribuir fragmentação à linha lógica, com quebras semânticas, interrupções, lacunas e incertezas de sentido ou mudanças bruscas de assunto ou tema. O valor zero (0) marca as pausas por pontuação realizada por quem transcreveu a fala esquizofrênica.

A seguir, observa-se a fragmentação temática e os problemas de referenciação anafórica e dêitica dos exemplos **v)** e **w)**:

Quadro 16 - Semelhanças da fala da esquizofrênica P1 com a escrita de Santos (E16) - 7.ºA

EXEMPLOS DE FRAGMENTOS		**Assunto / tema / palavra**	**ANÁLISE DO DISCURSO ESQUIZOFRÊNICO**: **v)** da fala de uma pessoa esquizofrênica; **w)** da escrita de um estudante do ensino fundamenta II.
v)	*Tá bem, hein...Eu nasci de pé, parto pédico, ∅*	nascimento / parto	Em v) Assunto claramente definido: autobiografia; temas definidos: nascimento e parto; Em w) Assunto indefinido, visto que o estudante leva em conta que a leitora (a professora) conhece o assunto e o contexto; temas: sentir e ouvir sons.
w)	*Eu senti a coisa mais legal de todas e eu ouvi o sento grave e agudo*	Assunto / tema iniciais	
v)	*∅ Pedi pra psicóloga pegar meu diploma, ∅ é lá no Pici, é longe...*	Assunto / tema finais	Ambos os discursos, de v) e w), mantêm a coerência no final, sendo que, mais natural ao discurso oral, em v) observa-se a *justaposição de orações*, enquanto que, em w), observa-se a utilização da conjunção *e*.
w)	*ele falou muito ensinando como tocar e foi umas crianças no palco cantar flauta.*	formação acadêmica	
v)	*1 ∅ Luís Cláudio Teixeira, ∅ ele queria me matar,*	Mudança de assunto / tema	Em v) 1, o assunto *autobiografia* se mantém, mas há mudança de tema, ou o Luís Cláudio Teixeira queria matá-la? Ou o médico? Ou Luís Cláudio Teixeira é o médico, ou e / o ele que a queria matar? Ou é uma terceira pessoa não mencionada? Em a) 2, há mudança de tema, certamente, por indução do contexto enunciativo, visto que estava sendo entrevistada por um psicanalista; Em v) 3, há mudança de assunto induzida pelo contexto, em que há um livro próximo, ou nas mãos do psicanalista entrevistador. A entrevistada associa diferentes temas: criança e livro, em que associa as palavras livro, Freud e crianças com a sua formação acadêmica, real ou imaginária, em psicologia; Em v) 4, há a mudança de tema, em decorrência do discurso do psicanalista; em b) 1 e b) 2, há quebra do tema sentir (foco autobiográdico) para o ouvir (terceira pessoa) tons musicais; Em v) 5, há a quebra de tema, provavelmente pela natural intenção de dizer o que lhe é do gosto, para contrapor,
	∅ ele mordeu minha língua…		
v)	*2 ∅ Sou psicóloga também,*		
v)	*3 ∅ me empresta esse seu livro. Gosto de Skinner, esse livro é de Skinner?*		
v)	*4 Não gosto de Freud não,*		
v)	*5 ∅ gosto de criança ∅ ,*		
v)	6 *Não gosto de Freud não...*		
v)	*7 ∅ Pedi pra psicóloga (psicóloga do hospital) pegar meu diploma,*		
w)	*1 e eu ouvi o sento grave e agudo*		
w)	*2 e ∅ cada um falou seu nome*		

w)	*3 e falou ∅ cada instrumentos que estava tocando*		positivamente, a oração negativa anterior; por indução de alguma lembrança, talvez, da leitura de Freud, ou de uma imagem presente no local da entrevista ou de um contexto diferente recordado; Em v) 6, observa-se a interrupção do tema atual e a recuperação temática (por repetição) da frase negativa sobre Freud; em w) 4, há a retomada do tema gostar (foco autobiográfico) que, novamente, em w) 5, é interrompido para a retomada dos temas falar (foco de terceira pessoa) e ensinar a tocar; Em v) 7, tem-se a interrupção no assunto gosto, para dar vez ao assunto formação acadêmica; em w) 6, o tema atual é interrompido pelo tema crianças tocando flauta.
w)	*4 e eu gostei da musica do Harry Potter foi muito legal*		
w)	*5 ele falou muito ensinando como tocar*		
w)	*6 e foi umas crianças no palco cantar flauta*		
v)	1 ∅ *é chocante… ∅*	Direção no texto: referenciais não claros quanto à função de anáfora ou catáfora	Em v) 1, não é possível saber se essa expressão se refere ao que vem antes, no texto, depois, ou se se refere a algo não expresso linguisticamente; em a) 2, não há clareza de que a expressão se refira à oração imediatamente anterior a ela, ou se a todo o evento de música. Da mesma forma, ocorre em w), em que a anáfora ele se refere ao um elemento presente no contexto (o maestro), e não anteriormente mencionado no texto. Talvez fosse possível saber pelo contexto enunciativo.
v)	2 ∅ *foi muito legal ∅*		
v)	*ele falou muito ensinando como tocar*		
w)	*∅ cada instrumentos que estava tocando ∅ um era tecrado e violino, ∅ baterista ∅, violão celo ∅*	Conectivos ausentes	Os sinais de vazio assinalam a ausência de conectivos e trechos entre os sintagmas, que compromete a coesão mais do que a coerência, esta que é reconstituída pelo contexto: concerto.
v)	*1 Luís Cláudio Teixeira,*	Posição indefinida no texto	Em v) 1, o nome aparentemente solto, mencionado sem vínculo expresso com o antes e o depois do discurso
v)	*2 ele mordeu minha língua...*		Em v) 2, as palavras eu, cada um e a frase Eu senti a coisa mais legal de todas referem-se a quem e o quê? Alguém referido, anteriormente, no discurso? Em w) 1, por conhecer o contexto, sei que o estudante responde ao enunciado da proposta da escrita e se refere à apresentação do concerto didático e aos músicos e instrumentos dele, o que o leitor, sem tais informações contextuais, não depreenderia. No exemplo v) 2, não é possível saber a quem o pronome se refere. Porém, ambas construções são semelhantes.
w)	*1 Eu senti a coisa mais legal de todas e eu ouvi o sento grave e agudo e ∅ cada um falou seu nome e falou*		
w)	*2 ∅ ele falou muito ensinando como tocar*		
w)	*3 e foi umas crianças no palco cantar ∅ flauta.*		
v)	*é de criança esse livro?*	Referência	Em **v)**, associação dos diferentes temas: criança e livro associou livro, Freud e crianças com a formação acadêmica, se é que realmente é formada em psicologia ou áreas afins
v)	*Não gosto de Freud não...*		

Fonte: elaborado pela autora.

Os T **v)** e **w)** apresentam construções semelhantes, com a omissão de conectivos e trechos, mas com a diferença que, no primeiro, há lacunas semânticas e incoerência por mudanças e interpolação de assunto / tema e, no segundo, isso não ocorre. Em ambos, há lacunas semânticas por ausência de conectivos lógicos, o que atribui ao texto maior força expressiva e menor grau de coesão. Ao leitor que desconhece o contexto dessas redações, não é possível decifrar todos os sentidos. A liga de coerência narrativa é substituída pela

“explosão” de sentidos isolados gramaticalmente, porém, preenchidos pelo conhecimento do contexto e, possivelmente, no caso de **v)**, que é atranscrição de um discurso oral, por gestos e expressões. Ainda, no caso de **v)**, em que a fala da esquizofrênica é um exemplo de frase incoerente, observa-se que os espaços de distância semânticos entre os fragmentos lógicos e interpolados de temas, podem ser maiores do que o habitual às pessoas “normais”, e por isso causam estranhamento e incompreensão. Ambos os textos apresentam graus de articulação complexa da linguagem diminuídos por ausência de elementos linguísticos conectivos e, no caso de **v)**, por mudanças repentinas de assunto / tema. Em **v)**, F.M. utiliza a preposição *para* como elemento conectivo do sentido do verbo *pedi* com *psicóloga pegar*; já, em **w)**, Santos utiliza 08 conjunções: 01 vez o *que* e, 07 vezes, o *e*.

Outros exemplos de transcrição da fala esquizofrênica, com mapeamento rítmico:

x) P2 (D1):

∪ __ ∅ # ∪∪ ∅ # __

"Claro, // o diretor enfrentou a polícia, / como era seu papel, / pois ele é diretor

__ ∪∪ ∅ ∪∪ ∪∪ ∪∪ #

administrativo; / **ele me disse isso, / joga-me o bisturi na cara e**

∪∪ ∪∪ ∅ __ ∪∪ ∅∅ __ ∪∪ ∅

a camisola nos braços. / O diretor me faz pegar, / eu fiz pegar dois policiais, //

∪ # ∪∪ ∪∪ # ∪∪ ∅∅ __

claro, // pois os dois estão de acordo para desfigurar, / **o médico me insufla a**

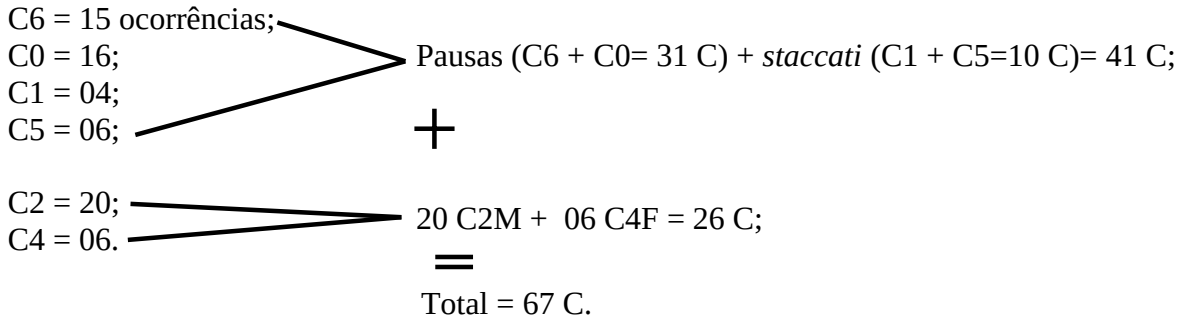
∪∪ ∅ ∪ # ∪∪ ∅ ∪∪ ∅ ∪∪ ∪∪

anestesia; / agora que a investigação terminou, / **ele desfigurou**, / **é tarde demais, /**

∪ ∪∪ ∅ ∅ ∪∪∅ ∪∪

agora ele desfigurou, / **é ele a culpa.** (Todorov, 1980, p.77 *apud* Brito, 2005, p.78, grifos, negrito, símbolos e barras nossos)"

Frequência rítmica: 10406520654 042062225 2206426064206 10522526064 20615206260220 126062620.



Tom rítmico do discurso: FO.

Quanto à formatação sintática do texto oral **x)**, há o uso de seis (6) conectivos de orações ou C5 (*como, pois, para e* e *que*), dois (2) pronomes *eu*, quatro (4) pronomes *me*, na referenciação e localização de si, e seis (6) anáforas (*ele* e *seu*), como na linha de uma pessoa "normal" com o conhecimento razoável da língua. Mesmo com a utilização de conjunções, a maioria das construções são orações curtas, como é comum à linguagem oral, ou seja, com um ou dois verbos. Em termos linguísticos, a construção está relativamente nos padrões "normais" de comunicação, porém duas ou três narrativas diferentes (a história do médico, a do diretor e a dos policiais) entrelaçam-se ao se partirem em fragmentos intercalados e descontinuados que geram confusão de sentido, ao gerar imagnes inteiras e não conectadas logicamente. Provavelmente tenham algum ponto de ligação entre si, mas, linguísticamente, parecem diferentes. No meio dos sintagmas, há mistura de narrativas, o que não afeta ritmicamente as construções linguísticas em um primeiro momento, mas afeta semanticamente e, portanto, leva o leitor, logo após a enunciação, se na língua falada, a parar para refletir sobre o sentido, e a pausar, se na leitura, para buscar elementos que atribuam um sentido lógico, o que compromete a fluência rítmica, pela necessidade de pausa para reflexão. Observa-se que, no texto, marquei com sublinhado a narrativa sobre o diretor e os policiais como sendo a mesma, pela aparência (mas certamente não são), para facilitar a análise, e, com negrito, a narrativa sobre o médico, das quais desconheço o contexto. A minha análise é com base em possibilidades linguísticas e contextuais, por desconhecer, realmente, os fatos que envolveram tais narrativas, se é que eles existiram na vida real da entrevistada. Destaquei com sublinhado e negrito os trechos que não ficaram claros quanto a quem as partes da narrativa se referem, por problemas no uso das anáforas, por não está presente e/ou claro o seu referente. Também a cronologia delas (o começo, o meio e o fim) está comprometido pela distância semântica entre os fragmentos das frases e das imagens no sintagmas, os problemas com o

uso comprometido das anáforas e os referentes não materializados na escrita, por interpolações de outras narrativas e ausência de fatos narrados na sequência lógica. Isso em se considerando todo o trecho da entrevista da qual extraí este excerto e a pontuação realizada pelo transcritor da fala.

Ao contrário do que eu supunha, essa escrita esquizofrênica apresenta, pelo menos aparentemente, mais sentidos de orações completas (sujeito mais verbo e complemento expressos), ou seja, não interrompidas, do que eu imaginava, sendo ocorrentes seis (6) construções sintáticas de C4, ou seja, de oração completa e narrativa. Para o leitor ou ouvinte, essa enunciação é toda entrecortada por 15 pausas de C6 geradas pela quebra de sentido linguístico que levam o leitor a interromper a fluência da leitura e do raciocínio, para retornar a pontos anteriores no texto, a fim de encontrar conexões lógicas para as imagens linguísticas, o que não acontece. Além dos C6, há pausas naturais da fala, o que torna o texto intensamente fragmentado no ritmo, visto que há 20 C2 padrão e seis (6) C4 que, somados (26 C), não conseguem atenuar a fragmentação rítmica da enunciação que resulta de 16 pausas C0 na fala marcadas pelo transcritor, mais os 15 C6, mais seis (6) C5 e quatro (4) C1, a totalizarem 41 C, o que atribui ao discurso o tom FO e imagético, expressivo, sobre a narratividade.

Na fala de esquizofrênicos, mais do que a omissão de elementos linguísticos, o que gera a incoerência são: a dificuldade de se identificar a que ou quem se referem as anáforas e catáforas, e se as suas referências são mencionadas, visto que há momentos em que não o são; as digressões e interpolações de temas e, depois, a omissão de palavras e informações. Nos textos aqui apresentados, extraídos de um contexto desconhecido a mim e ao leitor desta tese, pode-se supor que certos trechos se ligam a determinados trechos, e que algumas anáforas se referem a determinados sujeitos ou elementos e fatos mencionados anteriormente, porém, não é possível ter certeza de que as conexões supostas por dedução por nós leitores descontextualizados estejam corretas.

Mais exemplos da fala esquizofrênica, em que se observa a brusca mudança temática e a forte presença do C6:

y) P2 (D2):

∪∪ ∪ ∪∪ ∅∪∪ ∪∪ # ∪∪ ∪∪ ∅

“C. O. N. - O meu irmão gêmeo morreu, / me chamaram para eu ser comandante… /

__ ∪∪ ∅ # ∪ ∪∪ ∪∪ # ∪∪ ∪

Eu queria fazer um pedido, / para não sofrer no sábado e domingo. / Depois a Sra.

∪∪ ∅ # ∪∪ ∪ ∪∪ ∪∪ ∅ __ ∪∪ ∪∪ #

passa para eu não sofrer atrapalhação. / Eu senti problema de morte no nariz e

∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∅

a Dra. tratou. / Senti gosto fedorento de morte no nariz. /

∪∪ # ∪∪ ∪∪ ∅ __ # ∪∪ ∅ ∪∪

Botaram eu para ter nome santo, / o presidente falou para botar, / a polícia…”

(Brito, 2005, p. 92, grifos, símbolos e barras nossos).

Ferquência rítmica: 212062252206 420651225201 2652122064225 2022206 2522064520620.

C6 = 08 ocorrências;
C0 = 10;
C1 = 04;
C5 = 07;

→ Pausas (C6 + C0= 18 C) + *staccati* (C1 + C5= 11 C) = 29 C;

\+

C2 = 25;
C4 = 03.

→ 25 C2M + 03 C4F = 28C;

\=

Total = 57 C.

Tom rítmico do discurso: FO, pelo predomínio de pausas e *staccati* a entrecortarem toda a fluência do ritmo.

z) P2 (D3):

“Psicanalista - E onde é que fica seu ovário?

∪∪ ∅ ∪∪ ∪ ∪∪ ∅ ∅ __ ∪∪ ∅

"C. O. N. - Nos ovos, // eu sinto assim queimando… / Eu sou aposentado no INSS. /

__ ∪∪ ∪∪ ∪∪ # ∪∪ ∪ ∅

O Estocolmo mandou dar o dinheiro 30 anos para mim e pros doente todos. /

∪∪ ∅ ∪∪ # ∪∪ ∪∪

Fidel Castro assinou no governo e mandou dar as latas… /

Psicanalista - Que latas?

∪∪ ∪∪ ∅∪∪∪ ∪∪ # ∪∪ ∪∪

C. O. N. - As latas de dinheiro, / eles só entrega se pedir ao governador.

∪∪ # ∪∪ ∅ ∪∪ ∅ ∪ ∪∪ ∅∪∪ ∪ ∪∪ ∪

Foi o Fidel Castro que assinou pra mim… // Ouvido de terror... / Era só isso mesmo…"

(Brito, 2005, p. 93, grifos, símbolos e barras nossos).

Ferquência rítmica: 2062126064206 422252106 2625220 22062125220 2526206120621210.

C6 = 10 ocorrências;
C0 = 10;
C1 = 06;
C5 = 04;

Pausas (C6 + C0 = 20) + *staccati* (C1 + C5 = 10) = 30 C;

+

C2 = 24;
C4 = 02.

24 C2M + 02 C4F = 26 C.

=

Total = 56 C.

Tom rítmico do discurso: FO, pelo predomínio de pausas e *staccati* a entrecortarem toda a fluência do rítmo.

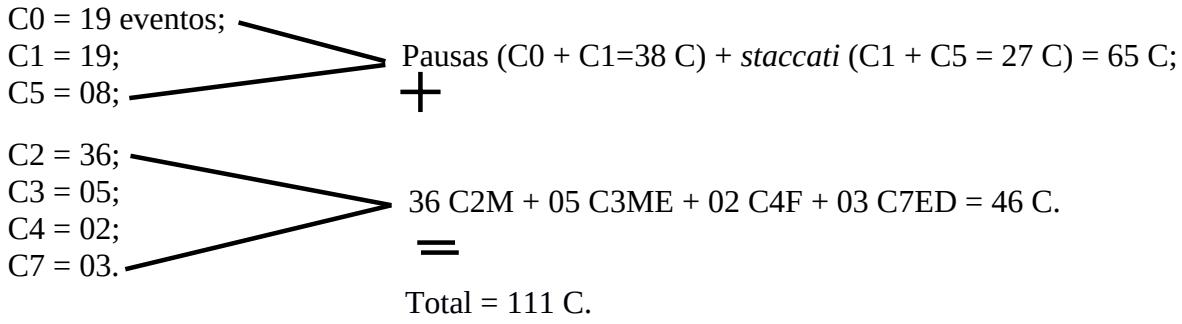
Aspectos da linguagem esquizofrênica são relatados por uma pesquisadora e professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Maria Lúcia de Bustamante (Simas, 2018, p. 9), em análise de si mesma, durante as crises e fases

prodrômicas da esquizofrenia, e, portanto, de um olhar de dentro para fora; ela se refere a faixas de frequência que existem no ambiente e nas quais se formam, de tamanhos diferentes, imagens, como faces que observa nas crises: faces que se formam espontaneamente por reorganizações do ambiente, variaram em tamanho, como descrito no excerto a) a seguir, em que realizo uma análise rítmica da escrita de Maria Lúcia de Bustamante Simas (2018, p. 9), ou P3 (ver Quadro 21), cujos trechos de sua obra e artigos científicos transcrevo fielmente. Deve-se levar em conta que a escrita de Simas (2018) é acadêmica e que, certamente, passou por revisão editorial para ser publicada e, provavelmente por isso não há a ocorrência de C6 em seu discurso:

aa) P3 (D1):

U # UU UU UU UU UU UU UU U UU
“Pouco após chegar de volta no Recife em 5/dez/93,/podia perceber espontaneamente imagens
UU === U UUU U UUU UU UU # U UU
de até 5-8 cm[a] por 10 cm[l] a 30 cm do cristalino, // nas nuvens. // Ao final dessa série
UU UU # UU # __ U
de trifluoperazine, // observei que essas faces que se formam espontaneamente por
UU UU UU U # U UUU U
reorganizações do ambiente, / variam em tamanho mais ou menos da seguinte forma: / faces
__ UU U UU U UU UU UU UU
que podem se formar inicialmente com frequências muito baixas, / começam a se formar com
UU U UU # === UUU UU U UUUU # U UU U
frequências mais altas como 1-2 cm a 30 cm do cristalino [14/12/93] ou mais altas ainda, //
=== UUU UU U UUUU U U U U UU UU U
0.5 cm a 30 cm do cristalino [18-12-93].” / Ao final, quase não se formam espontaneamente. (Simas, 2018, p. 52, símbolos e barras nossos).

Ferquência rítmica: 152222220212 27010301032020512 20252541 2202151301 54212120222 21257320122051210 73201220020112210.



Tom rítmico do discurso: FO, pelas pausas e *staccati* entrecortarem toda a fluência do ritmo e ocorrerem em considerável quantidade superior à soma dos CF, M, ME e ED. Observa-se que a construção 152222 ocorre, também, em dois textos de Zé, como pode se observar no exemplo **t)** e no Quadro 19, para o T1 do E9, e a construção 15222222 ocorre uma (1) vez no mesmo texto.

bb) P3 (D2):

∪∪ ∪ ∪∪ ∪∪ ∪ ∪∪ ∪∪

"Eu não tomei o Stelazine desta vez, // ainda. // Deixei as convulsões ocorrerem. / Elas

__ ∪∪ # ∪∪ ∪∪ ∪∪ ∪∪

são convulsões de pensamento e, // entre trocas de tópicos, // ∅ diferentes assuntos por vez,//

∪∪∪ ∪∪∪ ∪∪ ∪∪ #

algumas pequenas mudanças nas tensões musculares. // ∅ Diferentes nós de argumentos e

∪∪ ∪∪ ∪ ∪∪ ∪ ∪∪ === # ∪∪

com certeza a palavra: // "papai", // surgiu sozinha desligada de qualquer outra coisa e seguida

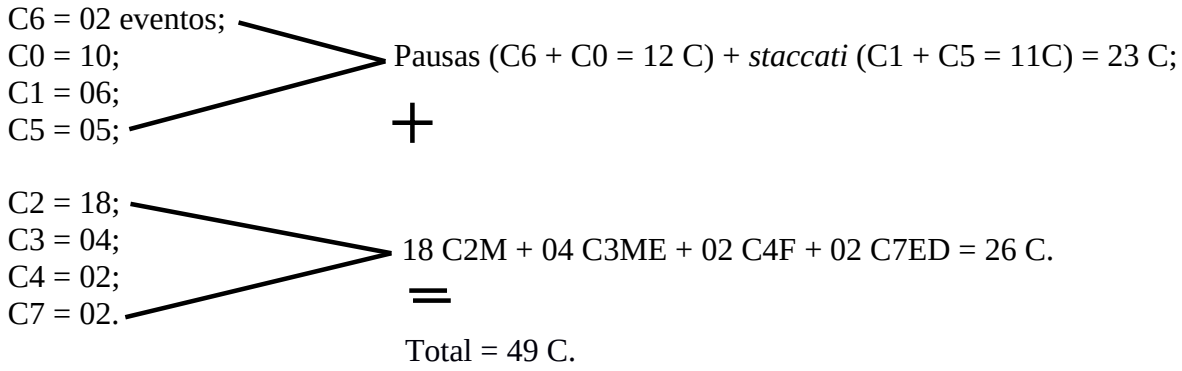
∪∪∪ ∪ === ∪ # ∪∪ ∪∪∪ #

de mais pensamento depois de um lapso maior do que a corrente de pensamento anterior que

__

levou a referida palavra." (Simas, 2018, p. 112, símbolos e barras nossos).

Ferquência rítmica: 2122010220 42502206220 3306225 22010212752 31715235 40.



Tom rítmico do discurso: M a pender para FO, devido à proximidade da quantidade de valores M e FO, estando este a enrecortar a fluência dos ritmos mais longos e suaves. A frequência não atingiu o tom FO, porque os C1 e C5 estão dispostos com mais distância entre si, na maioria da vezes, o que atribuiu um fôlego de extensão à fluência do texto.

Ambos os ritmos da linguagem de Simas, nos excertos **aa)** e **bb)**, respectivamente, FO e M, apresentam marcante presença de *staccati* a fragmentarem a fluência, mesmo no tom M, a observar que a autora, segundo se depreende da leitura do seu livro (Simas, 2018), vivia sob efeitos de remédios para controlar a esquizofrenia, quando da escrita dele, sendo que o escreveu, provavelmente, não fôra nos períodos das crises mais intensas, além do que, certamente, o texto passou por revisão textual antes de ser publicado. As suas duas lacunas de sentido no texto **bb)**, assinaladas por C6, não geram incoerência, incompreensão e nem confusão de sentido, mas apenas um leve estranhamento em ambos os sintagmas nominais por não trazerem a presença de um verbo.

Simas (2018), como descreve no excerto **aa)**, enxerga faces com diferentes frequências, o que podemos associar ao tipo de traçado dos gatos de Louis Wain (ver Figuras 40b e 41b), após a possível esquizofrenia acometê-lo, e ao "traçado" rítmico da escrita de Santos (ver Partitura **u)**).

Formada em Latim Clássico, entendo que algumas quebras estruturais na nossa lógica linguística habitual causam estranhamento e, inicialmente, impressões equivocadas. Quando iniciei os estudos de Latim, a organização dos sintagmas, distribuídos nos longos períodos, como nos textos do *Bellum Gallicum d*e César, causavam-me vertigens. Parecia tudo esparramado, sem conexão e coerência, mesmo havendo declinações que indicavam as funções sintáticas e as suas ligações: o tal "latim macarrônico", no falar popular equivocado.

Foi um estranhamento inicial apenas pela falta de hábito do meu pensamento com aquele tipo de construção linguística diferente do português.

Por isso ‘comparo” três tipos de leitores/escritores, falantes e/ou escritores, para que se visualize e compreenda o percurso rítmico e semântico de formação do leitor/autor adolescente na escola: o não-esquizofrênico, que apresenta coerência temática espaço-temporal nas suas manifestações linguísticas e práticas de leitura; *o que apresenta dificuldades atípicas* para a idade, laudado ou não por um especialista; e *o esquizofrênico*, que se manifesta de forma incoerente aos leitores ditos normais.

Nisso, a questão espaço temporal é fundamental. As categorias constituintes do discurso são três: espaço, tempo e pessoa (Fiorin, 2021, p. 57). Da estética em que se situa o sujeito enquanto enunciador e da distância que ele atribui aos elementos do passado, do presente e do futuro, que relaciona e coordena pelas anáforas e catáforas, a noção de sentido se constitui, ou não, ao interlocutor. O comprimento dos espaços de silêncio entre uma forma e outra, na linguagem, relacionam-se com a coesão e a coerência textuais.

Para ilustrar, o trecho a seguir se refere à expressão de esquizofrênicos em expressões artísticas de imagens, mas estendo a ideia à escrita:

> A linguagem e a gesticulação de pessoas que vivenciam estados psicóticos são, em muitos casos, extravagantes, rebuscadas, artificiais e afetadas, comportamentos que a psiquiatria denomina de “maneirismos”, em analogia às características desse estilo artístico. [...] O maneirismo de todas as épocas seria uma violência expressiva que se opõe ao estilo clássico, baseado em determinadas condições psicológicas e sociológicas de um “tipo humano maneirista”. Alguns aspectos da representação maneirista seriam:
> - perda da forma natural da figura humana estabelecida pelas regras da arte clássica-reduções bruscas ou expansões desmesuradas
> -ausência de relação com o solo, preferência pela flutuação
> -figuras afetadas, pretensiosas deslocadas, movidas, petrificadas
> -cores contrastantes e pouco comuns
> -contrastes agudos e luminosidade violenta sem sombras" (Junior e Gagliardi (Org.), 2017, p. 10 – PDF).

Com exceção do último discurso (D2) de P3, o **bb)**, todos os outros sete (7) D (exemplos **d)**, **v)**, **x), y), z)** e **aa)**) analisados das pessoas com esquizofrenia, a P1 e a P2, apresentaram o tom FO, característico a textos da linguagem oral; mais expressivos, com lacunas linguísticas / semânticas e entrecortados (ver Quadro 22). P3 é acadêmica, tem um bom domínio da escrita e, certamente, revisou ou submeteu o seu texto à revisão da linguagem. Nos outros exemplos, têm-se a transcrição da fala de pessoas com esquizofrenia,

situação bem diferente da de P3. Além disso, cada P apresentava um determinado nível de afetação pela esquizofrenia nos momentos da produção do discurso.

Tal linguagem se afasta do padrão clássico, ao não estruturar os significados e sentidos segundo as regras tda gramática. No desenho e na pintura, foge ao padrão do traço clássico e da representação para explodir em expressão e contrastes, em que o tema pode se manter, e não a forma obrigatoriamente, que pode ser deformada, a escapar dos padrões da realidade com o propósito de subverter o que os olhos leem para realçar os sentimentos e emoções.

Figura 43 – Bastidores da Minha Canção dos Saltimbancos (2023)

Fonte: acervo da pesquisadora.

14 “AO MESTRE”

> “O chamou minha maior atenção foi o jeito de relato do Pequeno Príncipe, as *palavras* que ele usa eu acho muito lindas” (Ivone, 7.ºA, 15/09, 2022, grifo nosso).

Buscou-se verificar a existência, ou não, de um padrão rítmico *natural* na escrita dos estudantes a caracterizar um estilo melódico. Os ritmos na escrita dos estudantes não são de *caso pensado*: são expontâneos como é a vida. Essa *naturalidade* na linguagem também nos incomodou; tudo deve ser artístico. Mas “[…] seria impossível modificar a linguagem, pelo menos em alguns trechos, sem enfraquecer a caracterização.” (Dostoiévski, 2016a, p. 186, itálico do autor). Para tanto, realizou-se a análise rítmica por escansão de comprimentos (C) de 122 redações/textos (T) a 18 estudantes (E) do 7.ºA (2022); de 18 textos (T) para nove (9) estudantes (E) do 9.ºA (2022) e de oito (8) excertos de discurso (D) oral/escrito, para três (3) pessoas que sofrem de esquizofrenia (Pessoas).

Assim, o Quadro 17 descreve “frequências” rítmicas resultantes da escansão dos C dos T dos meus alunos do 7.ºA, para a busca de tendências estilísticas musicais, sendo a medida de cada texto dimensionada pela soma da quantidade dos C que o compõe:

Quadro 17 - Frequências rítmicas por texto de 18 estudantes do 7.ºA (2022)

Estudante	Texto	FREQUÊNCIA RÍTMICA
E1 (Adônis)	1	42462232426122222223222222126222622 0 (Repetição do verbo gostar)
	2	212221252654522123126212521231211454252212145411251251405222122252 0 (Constante repetição do advérvio aí, igual ao Santos)
	3	5441212512212312522542121225212542225225445215256 20
	4	2020130-74205215205212540152220304521125202154045205140520451 3405405420
	5	22254202021127023722022122121212112221521213025122112052221221226 0
	6	2054301520-4021220-1420-102126220-210-1040-52320
	7	22025431520252052322054251222205202252052232522051225252 20-5204012220520120 (Com paráfrases de outro texto)
	8	1021520 (Texto não concluído)
	9	22120524251212052420562052225220522 0-21252101525210-212425210512201204304054521205122 0-110
E2 (Bia)	1	22522521257612042220212527012252125 20
	2	25252251212522122521152 10 (Repetições da conjunção *e*)
	3	22254024254512045522452222520-32540524252540212521252120544 5422102420-22254025140252220
	4	22102121520251014522201122552142101221521222120452222125 40 (Há problemas na referenciação das anáforas, como o pronome ele ao se referir a nada expresso antes e há a repetição dos advérbios *lá* e *também*).
	5	22542522024542204152425205212525220

E3 (César)	1	420 (Um aluno escreveu para ele, que pronunciou a frase que era a sua redação)
	2	2262250 (Texto inconcluído e escrito por um aluno, ao qual ditou a frase)
	3	22202522020520 (Texto escrito por outro aluno, com sua a interferêcia)
E4 (Clóvis)	1	12101232220265522646212220202052201211525320
	2	41205205522601045142020205 40
	3	42220420100105204221204620100105201025205141 20
	4	22021420512225622121 0-525423054225252315225452 60-1226545220522233230
	5	34205522220 (redação não concluída)
	6	43125420225202322222220154231040212101221212101545420-1342052230522051420 52 42072420513222452522054015452125205422014 20-52522220 (com paráfrases de outro texto)
	7	204015212024202542054105232220125 20
E5 (Cris)	1	20240-10122543055216352022252 20-201220542252205022522022022022010-252012004252024012 0-142051152202020025402025120-254120532020-1025212154520
	2	220200222051220-241052210122025220-26540201220222252120-22222155202323305220-22225211252022205220
	3	212320521520-23230252102105210-204252052104202540540-42542032025215220-132120521520-702120-2222521220520-22202152203222012120-410122210-14152202020-3034220230-5210
	4	52222021220122521205211251220 20-212052220230501010102252 20
	5	23052042212202222512101042502225221020-32220542202220-42522521212051220020
	6	27025212021222520-22054220202064230 -42205521204252205454050230-142051454054220-525202225220
	7	330250425020-220-2120220-40-1210220 (redação não concluída)
	8	2-22-522-22-52-22522-522-5220
	9	34305455215225222452125422242420452 10-20-216251210 (não parece um texto escrito pela Cris, apesar da estruturação de poema na prosa ser típica dela. Os erros gramaticais não são os dela)
	10	1020-54025220273005221222301010-12220501020-20522122021205222025222052221 0-10251212520-2010
E6 (Diná)	1	10222042512120241521252120-402021520230-4521522325220 -2230230-2121252220-2122520200-14010101010102015 10-21010
	2	24212525212522754 0-22112226521252201020522 0-2212520-5022212454221201521221 0-562522225210-4020
	3	32233220-412512231010101 10-2221252212210-10542025221052015120545 10-2221220-2123025420353220
	4	16252522332221542320 10-4251062120-2542121523230-2205252540
	5	224522024220-22222222022054310-21252255222540-544522520521220-544222045220-2222522042252052130
	6	104625225420-540220-21021212022120-2422230220-45210-410220220-2202522525252220-125202520-12540522305542022052 1540
	7	20-125212025242230-42352205052056222022205260 2030
E7 (Ivone)	1	202225452220-3542512220152261022521220212205422302521222 0 5121220145475154125235405222022015212025222012540515220522102102125 15421030-14521202512206210-4202520
	2	2202425220220-52220132045262102122512223021220412542 0-352102126 5121020110221205221221041226522 0-52025102522652230122300205212122652 0-5422223010 (Redação marcada pela omissão de parte das conjunções.)
	3	33304521201505254222230201522212152 20-5542240523540

	4	3232022013025220152105304220522512012221222232021201520510121052225 40-2223 52054025415221014225205221225212 20-5113252032521220532022 0-10122525225120
	5	22225220225405252154020145202122223522121 20
	6	22252023030101225120220501222521 20-3151202212051121020552 52202542021232220220
	7	22352030245233232523512525225220212520525452220 (Redação não concluída)
	8	32042041222022020220-511023025402020-302520-104222220152452120521222054 51 252525422205122220451252540-42520-12020-220-212230525220-5212120-520512053410-21020-55122022202232152320625322 0-5122251220222012104021212 1233105222351201210423 0-2022010-110220220 (Simetria rítmica)
	9	30-22202222522012522202202543 20-254052122521222012102521205 21 20521042015105305222223 0-2030 (Simetria rítmica)
E8 **(Laura)**	1	454220-4252270-21202252202121335212225223522 0
	2	2204235202204220-433525220212520-20-22252204225540252230-1010212025220-202370
	3	430515421204520-5212222022222523220-12542125425220 (Simetria rítmica; tendência a complementos verbais com adjetivo mais substantivo e não advérbios)
	4	3204525220452251220-451252540-1010220-220425220220-40421052220252220-2204520-4545210-410220-1202202122540-21520
	5	702422230542225210404521203125204525222522020454 0
	6	42220205125402520222525125 40-42220502125220304545420525221 20-52204520-2040-5450 (Redação não concluída)
	7	20222220225222251232202522020545401404015 20
E9 **(Linda)**	1	40422222021220202022012102202122302021202202012101222125220212202021222023202122302352112212302202220222042040230225241202122202122021212220522222212043125 30 (Simetria rítmica e tendência a cortar a maioria dos sintagmas com um advérbio, a fragmentar o quatro (4) em 212)
	2	6402020-401202120-120515421202524025212220-2522520420
	3	412020420540-1101040-45270-101040-40-40-20220-11022202120-10-40-210-40-210305212540-2210220-40220-2102120-4120-102010101010101510 (simetria rítmica; muitos 1 e 4 por conta dos discursos diretos. Típico do gênero.
	4	22622542520452252205245422252042152 0
	5	14222542025420522205222305251220525405201 20
	6	20222025122042021252545220252121202 20-1020
E10 **(Luíza)**	1	42042250101010101054 0-42017051220-212230
	2	43545420-2220101225260 (Redação inacabada no meio da frase)
	3	23230261252025240212 20-2120
	4	3042520514520522 20-622602022020521052240 10
	5	20425220152120525122021452045 20-42052222022225420521 20-52021205222220-5442205425212205222252222 0 (Simetria rítmica. Antes do zero, sempre há o valor dois)
	6	10225220522224512221052225122205521222 0 (Simetria rítmica)
E11 **(Luna)**	1	4042622042022062604 10
	2	223224352212251252230
	3	2202201242540-22220622252120220542220525220
	4	220220252120-152021254201421352 10-140215225220513220
	5	202540-4540
	6	45402222014054542054252 20-1222522202205420540 (Com paráfrases de outro texto)
	7	3024025220122520-1020-522256222040-40-54022012525212520521220421205420521210-22020-2040-

		1420145220220204522540422054522522522512122054205220-421054525420-52520-10 (muita repetição do mas)
	8	202252222045122220220420452202521254202120545 40-10
E12 (Marta)	1	11452j16320152221215215102545242121452542212522522 20-1121234120 (Repetição do *ai*, sem acento, e constante uso do porquê explicativo)
	2	22202220423021252230-342420-22122052220420-142521525251230-22125125202322512010 (Repetição do *então* e simetria rítmica)
	3	22252522312012520212012520120-2125212025245250-21222212025220454225 21-512260451230 (Simetria rítmica)
	4	42542552525205225222205545232623252554 0
	5	0121420-11120-120-140-25252202210-120-120-514544522-4525-222-521140-10
E13 (Mauro)	1	10402120202022020252 20-22020215252122020232052215220220252125201510 (Simetria rítmica)
	2	10722022252223051227 0-21022254252205121217022235225425 40
	3	62264025452201405251412052152220430202052052521 20
	4	2542304320-42201510203020501020204225402 20-41205240520454254054220422520512 20-152024022120
	5	2304220204545120-22052522302022221212051252041205220
	6	20425204525253220423055202 20-222540-420 (Texto não concluído)
	7	22520512215452040521204205224 0-21265121052521210-2220512120
	8	15451210225212301210222215223022512213021 0 (O aluno busca criar um estilo na escrita)
	9	33021520510422230421252 0-30222322022154220-22045212052202 20-22021251205212222025 40-2222254205220240
	10	20-25221522330-22052220542104220-51201225212210212222052 20-45420522220404020202540514 0-70-10
	11	2045401302105454020 (Atividade não concluída)
E14 (Mila)	1	23202523220142040120222254 0-51245220222152051422052120221 0 5222220
	2	14202032212514324230202545223514042042252032435337225204152520
	3	25222522540152122512152024701625221024205204022020410522122540422021202522601542421012652524023252522252223032220420542205215215121 20
	4	22425222042222012420522220225221252041222522022025522525254201 0
	5	12222202320116254522201544010101010120510225220452210212225422022 5222522541 20
	6	32512061425224520-421225120540-2220-102140425205342540
	7	15251210225212301210222215223022512212 0-210 (A estudante escreveu a mensagem a uma colega que a escreveu e leu para a classe, já que Mila estava afastada da escola)
	8	22021221204052210221012200-10
	9	20201025251201201025542540 (Há o uso das palavras *interessante* e *legal*)
E15 (Pablo)	1	14353424220242222545252122626165420 -10 (Análise duvidosa, visto a dificuldade para compreender o texto)
E 16 (Santos)	1	42622425225225222352225454562 20
	2	13624422142240211212425422222442513421414221245212227 0 (Repetição dos advérbios *aí* e *depois*) Arrumar no corpo do texto
	3	41225452564526252645206160265432122125252220
	4	24221521222146146132261404514142525214126121214521215212526 40 (Repetição do *ai*, de *depois* e de *eles* e simetria sintática)
	5	12231221221221222435225121252252202525222212210 (Simetria rítmica)
	6	24254545422545252526215425425452102122545402122254154542152540 (Há repetições e simetria rítmicas)

	7	2364230421526022542215126025222452 20-5401212225212015212546025265260225222252522212526022252225165160 222522516 012512601220252120 (O aluno tende a colocar a vírgula entre o verbo, a locução prepositiva e o complemento verbal ou oracional, a criar pausa atípica e recorrente)
	8	1221215212220251222545122545222342212010105445222221 20
	9	204013021054020 (Resposta copiada do Mauro)
E17 (Saulo)	1	42330-142251252122522542145212221 20
	2	242305221451220-5242522222420522521254 40-34354052222514142522 0-32222210
	3	21615252215252220
	4	2202332642201514230-222252252122124522121215454224 0-1412215125220-122121521251642215425216 2120 (Problemas de concordância nominal e verbal)
	5	121225212512542545212231 0-5452121212252215451 20-121252222011152120 (Há repetição de informações e há contradições)
	6	24215252025240 (texto não concluído)
	7	43116205452020420522254 0-26252120225252252242 0-52626525225425252251254225420554226225425225252520 (Há paráfrases de outro texto)
	8	20225122102220512120-4251120
	9	122540454520 (Não concluída)
E18 (Sol)	1	20212015212504205212052521 0-15125410-52252251220
Total - T	**122**	-

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 18, observa-se a descrição qualitativa do total dos C rítmicos, a partir da soma de cada tipo deles que compõe as “frequências” descritas no Quadro 17, resultantes da escansão dos T dos meus alunos do 7.ºA:

Quadro 18 – Total de comprimentos rítmicos das frequências para 18 alunos - 7.º A (2022)

Estudante	Texto (T)	C0	C6	C1	C5	Total FO	C2	C3	Total M	C4	C7	Total F	C	Tom
E1 (Adônis)	1 - 09/02	1	4	2	0	**7**	24	2	**26**	3	0	**3**	36	**M**
	2 - 24/03	2	2	16	11	**31**	28	2	**30**	6	0	**6**	67	**FO**
	3 - 08/04	1	1	9	11	**22**	22	1	**23**	6	0	**6**	51	**M**
	4 - 05/05	16	0	9	14	**39**	17	3	**20**	10	1	**11**	70	**FO**
	5 - 09/06	7	1	16	4	**28**	32	2	**34**	1	2	**3**	65	**FO**
	6 - 30/08	12	1	7	3	**23**	13	2	**15**	4	0	**4**	42	**FO**
	7 - 12/09	14	0	5	15	**34**	34	3	**37**	3	0	**3**	74	**FO**
	8 - 18/10	2	0	2	1	**5**	2	0	**2**	0	0	**0**	7	**FO**
	9 - 26/10	16	1	15	15	**47**	33	1	**34**	6	0	**6**	87	**FO**
E2 (Bia)	1 - 24/03	4	1	5	6	**16**	18	0	**18**	1	2	**3**	37	**M**
	2 - 11/04	1	0	6	6	**13**	12	0	**12**	0	0	**0**	25	**FO**
	3 - 05/05	11	0	6	18	**35**	35	1	**36**	14	0	**14**	85	**M**
	4 - 09/06	7	0	14	8	**29**	25	0	**25**	4	0	**4**	58	**FO**
	5 - 30/08	4	0	2	8	**14**	16	0	**16**	5	0	**5**	35	**M**
E3 (César)	1 - 24/03	1	0	0	0	**1**	1	0	**1**	1	0	**1**	3	**F**
	2 - 30/08	1	1	0	1	**3**	4	0	**4**	0	0	**0**	7	**M**
	3 - 26/10	4	0	0	2	**6**	8	0	**8**	0	0	**0**	14	**M**
E4	1 - 10/02	7	3	8	5	**23**	19	2	**21**	1	0	**1**	45	**FO**
	2 - 24/03	8	1	3	5	**17**	7	0	**7**	4	0	**4**	28	**FO**

(Clóvis)	3 - 11/04	15	1	8	4	**28**	13	0	**13**	5	0	**5**	46	**FO**
	4 - 09 e 05/05	7	3	6	13	**29**	27	5	**32**	5	0	**5**	66	**M**
	5 - 30/08	2	0	0	2	**4**	5	1	**6**	1	0	**1**	11	**M**
	6 - 12/09	20	0	16	19	**55**	48	6	**54**	15	1	**16**	125	**M**
	7 - 26/10	8	0	4	5	**17**	13	1	**14**	4	0	**4**	35	**M**
E5 (Cris)	1 - 14/02	34	1	15	20	**70**	51	3	**54**	9	0	**9**	133	**FO**
	2 - 08/03	19	1	9	11	**40**	48	3	**51**	2	0	**2**	93	**M**
	3 - 24/03	34	0	21	18	**73**	60	9	**69**	9	1	**10**	152	**M**
	4 - 11/04	13	0	10	7	**30**	26	1	**27**	0	0	**0**	57	**FO**
	5 - 05/05	15	0	8	8	**31**	35	2	**37**	4	0	**4**	72	**M**
	6 - 27/06	19	1	5	15	**40**	34	2	**36**	10	1	**11**	87	**FO**
	7 - 30/08	10	0	3	2	**15**	12	2	**14**	2	0	**2**	31	**FO**
	8 - 17/10	1	0	0	5	**6**	16	0	**16**	0	0	**0**	22	**M**
	9 - 18/10	5	1	6	9	**21**	18	2	**20**	7	0	**7**	48	**M**
	10-26/10	23	0	13	10	**46**	36	2	**38**	1	1	**2**	86	**FO**
E6 (Diná)	1 - 14/02	25	0	21	10	**56**	37	4	**41**	5	0	**5**	102	**FO**
	2 - 08/03	12	2	13	14	**41**	41	0	**41**	5	1	**6**	88	**M**
	3 - 24/03	16	0	16	10	**42**	32	7	**39**	4	0	**4**	85	**M**
	4 - 11/04	7	2	7	9	**25**	21	5	**26**	4	0	**4**	55	**M**
	5 - 05/05	13	0	4	15	**32**	45	2	**47**	10	0	**10**	89	**M**
	6 - 30/08	22	1	10	16	**49**	45	2	**47**	9	0	**9**	105	**FO**
	7 - 26/10	11	2	2	7	**22**	20	3	**23**	2	0	**2**	47	**M**
E7 (Ivone)	1 - 09/02	25	2	24	26	**77**	62	4	**66**	11	1	**12**	155	**M**
	2 - 24/03	25	5	21	16	**67**	60	6	**66**	6	0	**6**	139	**M**
	3 - 11/04	8	0	5	10	**23**	17	5	**22**	5	0	**5**	50	**M**
	4 - 05/05	25	0	22	23	**70**	60	9	**69**	5	0	**5**	144	**M**
	5 - 12/09	6	0	5	7	**18**	21	1	**22**	3	0	**3**	43	**M**
	6 - 13/06	16	0	12	10	**38**	33	4	**37**	4	0	**4**	79	**M**
	7 - 30/08	5	0	2	11	**18**	21	6	**27**	2	0	**2**	47	**M**
	8 - 23/05 e 18/10	50	1	33	30	**114**	98	12	**110**	13	0	**13**	237	**M**
	9 - 26/10	18	0	10	12	**40**	39	5	**44**	3	0	**3**	87	**M**
E8 (Laura)	1 - 14/02	5	0	4	6	**15**	21	3	**24**	3	1	**4**	43	**M**
	2 - 24/03	16	0	4	9	**29**	32	5	**37**	5	1	**6**	72	**M**
	3 - 11/04	6	0	5	8	**19**	22	2	**24**	5	0	**5**	48	**M**
	4 - 05/05	23	0	10	15	**48**	41	1	**42**	12	0	**12**	102	**M**
	5 - 09/06	9	0	3	8	**20**	19	2	**21**	7	1	**8**	49	**M**
	6 - 30/08	16	0	4	16	**36**	28	1	**29**	10	0	**10**	75	**M**
	7 - 26/10	9	0	3	6	**18**	20	1	**21**	4	0	**4**	43	**M**
E9 (Linda)	1 - 09/02	34	0	21	5	**60**	82	8	**90**	6	0	**6**	156	**M**
	2 - 11/04	12	1	6	6	**25**	20	0	**20**	5	0	**5**	50	**FO**
	3 - 05/05	40	0	25	5	**70**	27	1	**28**	10	1	**11**	109	**FO**
	4 - 30/08	4	1	2	9	**16**	18	0	**18**	5	0	**5**	39	**M**
	5 - 12/09	8	0	3	9	**20**	19	1	**20**	4	0	**4**	44	**M**
	6 - 26/10	9	0	5	5	**19**	20	0	**20**	2	0	**2**	41	**M**
E10 (Luíza)	1 - 09/02	12	0	8	3	**23**	9	1	**10**	4	1	**5**	38	**FO**
	2 - 24/03	4	1	2	3	**10**	7	1	**8**	3	0	**3**	21	**M**
	3 - 12/04	5	1	3	2	**11**	12	2	**14**	1	0	**1**	26	**M**
	4 - 05/05	11	2	2	6	**21**	15	1	**16**	3	0	**3**	40	**FO**
	5 - 18/10	16	0	7	16	**39**	46	0	**46**	8	0	**8**	93	**M**
	6 - 26/10	5	0	5	7	**17**	22	0	**22**	1	0	**1**	40	**M**
E11 (Luna)	1 - 09/02	6	3	1	0	**10**	7	0	**7**	4	0	**4**	21	**M**
	2 - 11/04	1	0	2	3	**6**	11	3	**14**	1	0	**1**	21	**M**
	3 - 05/05	8	1	2	5	**16**	23	0	**23**	3	0	**3**	42	**M**
	4 - 09/06	9	0	9	7	**25**	20	2	**22**	3	0	**3**	50	**FO**
	5 - 30/08	3	0	0	2	**5**	2	0	**2**	3	0	**3**	10	**M**

	6 - 12/09	9	0	2	8	**19**	17	0	**17**	8	0	**8**	44	**M**
	7 - 19/09 e 18/10	33	1	14	27	**75**	60	1	**61**	17	0	**17**	153	**M**
	8 - 26/10	10	0	4	7	**21**	22	0	**22**	6	0	**6**	49	**M**
E12	1 - 11/04	4	1	15	10	**30**	23	2	**25**	6	0	**6**	61	**FO**
	2 - 05/05	12	0	9	9	**30**	35	5	**40**	5	0	**5**	75	**M**
(Marta)	3 - 27/06	11	1	12	13	**37**	36	2	**38**	4	0	**4**	79	**M**
	4 - 30/08	3	1	0	13	**17**	17	2	**19**	4	0	**4**	40	**M**
	5 - 18/10	11	0	14	8	**33**	19	0	**19**	7	0	**7**	59	**FO**
	1 - 09/02	17	0	8	8	**33**	31	1	**32**	1	0	**1**	66	**FO**
	2 - 24/03	8	0	6	8	**22**	25	2	**27**	3	3	**6**	55	**M**
	3 - 11/04	10	2	5	9	**26**	17	1	**18**	5	0	**5**	49	**FO**
E13	4 - 05/05	23	0	7	12	**42**	29	3	**32**	13	0	**13**	87	**M**
	5 - 09/06	11	0	5	7	**23**	22	2	**24**	4	0	**4**	51	**M**
(Mauro)	6 - 30/08	8	0	0	7	**15**	15	2	**17**	5	0	**5**	37	**M**
	7 - 01/09	10	1	10	10	**31**	22	0	**22**	4	0	**4**	57	**FO**
	8 - 12/09	6	0	10	5	**21**	17	3	**20**	1	0	**1**	42	**FO**
	9 - 18/10	10	0	8	11	**29**	45	5	**50**	7	0	**7**	86	**M**
	10-26/10	20	0	9	11	**40**	35	2	**37**	8	1	**9**	86	**M**
	11-05/12	6	0	2	3	**11**	3	1	**4**	4	0	**4**	19	**FO**
	1 - 24/03	12	0	7	8	**27**	30	2	**32**	5	0	**5**	64	**M**
	2 - 11/04	9	0	5	9	**23**	21	8	**29**	9	1	**10**	62	**M**
E14	3 - 25/04	21	3	16	21	**61**	56	2	**58**	12	1	**13**	132	**M**
	4 - 05/05	9	0	4	10	**23**	35	0	**35**	5	0	**5**	63	**M**
(Mila)	5 - 08/06	14	1	13	10	**38**	33	1	**34**	6	0	**6**	78	**M**
	6 - 27/06	9	1	6	8	**24**	17	2	**19**	8	0	**8**	51	**M**
	7 - mês 9	6	0	10	5	**21**	19	2	**21**	0	0	**0**	42	**FO**
	8 - 12/09	8	0	6	1	**15**	12	0	**12**	1	0	**1**	28	**FO**
	9 - 05/12	7	0	4	5	**16**	8	0	**8**	2	0	**2**	26	**FO**
E15 (Pablo)	1 - 05/05	3	3	4	5	**15**	14	2	**16**	6	0	**6**	37	**M**
	1 - 09/02	1	2	0	7	**10**	16	1	**17**	4	0	**4**	31	**M**
	2 - 24/03	2	1	10	3	**16**	24	2	**26**	12	0	**12**	54	**M**
	3 - 11/04	3	6	4	9	**22**	16	1	**17**	5	0	**5**	44	**FO**
E 16	4 - 05/05	2	5	16	7	**30**	20	1	**21**	10	0	**10**	61	**M**
	5 - 09/06	2	0	9	6	**17**	27	2	**29**	1	0	**1**	47	**M**
(Santos)	6 - 30/08	3	1	6	18	**28**	20	0	**20**	14	0	**14**	62	**M**
	7 - 12/09	18	13	19	25	**75**	63	2	**65**	10	0	**10**	150	**FO**
	8 - 26/10	5	0	10	8	**23**	25	1	**26**	5	0	**5**	54	**M**
	9 - 05/12	6	0	2	1	**9**	3	1	**4**	2	0	**2**	15	**FO**
	1 - 09/02	2	0	6	5	**13**	15	2	**17**	4	0	**4**	34	**M**
	2 - 24/03	7	0	6	11	**24**	30	4	**34**	10	0	**10**	68	**M**
	3 - 11/04	1	1	3	4	**9**	8	0	**8**	0	0	**0**	17	**FO**
E17	4 - 09/05	6	3	19	12	**40**	39	3	**42**	9	0	**9**	91	**M**
	5 - 09/06	4	0	17	12	**33**	26	1	**27**	4	0	**4**	64	**FO**
(Saulo)	6 - 30/08	2	0	1	3	**6**	6	0	**6**	2	0	**2**	14	**FO**
	7 - 12/09	9	5	4	24	**42**	42	1	**43**	10	0	**10**	95	**M**
	8 - 26/10	5	0	6	3	**14**	12	0	**12**	1	0	**1**	27	**FO**
	9 - 05/12	2	0	1	3	**6**	3	0	**3**	3	0	**3**	12	**FO**
E18 (Sol)	1 - 26/10	8	0	9	10	**27**	17	0	**17**	2	0	**2**	46	**FO**
Total T	**122 T**	**1307 C**	**101C**	**955 C**	**110 7C**	**3470C FO**	**313 4C**	**243 C**	**3377C M**	**620 C**	**22 C**	**642 CF**	**7489 C**	**M**
Total de comprimentos (C) = 7.489 C (43 TFO + 78TM + 01TF)														
Tom da escrita da turma = 4.019 CM (3377CM + 642CF)														
***** A média proporcional do tom é definida segundo a pouca diferença (de até cinco C) entre o total de C FO e M/F e ou mais a forma de distribuição dos C nos textos de cada estudante. Mais C C4 e C7 também suavisam a escrita.														

Fonte: elaborado pela autora.

Segundo o Quadro 18, que considera o total da quantidade unitária dos comprimentos rítmicos (C) por T, do total de 7489 C de frequências rítmicas dos 122 textos (T) analisados de 18 estudantes (E) do 7.ºA, o tom rítmico M (3377 C) predominou em 78 T em extensão e arranjo rítmicos sobre 43 TFO e apenas um (1) T F, e foi favorecido pelos C mais longos C4 e C7 (642 C) que, em proporção aos CFO, atenuou-os, a resultar no total de 4.019 CM/F, com predomínio dos CM. O tom M é o previsto aos textos em português, devido aos tipos e quantidade de tipos de sintagma que representa. Porém, conforme a proporção de quantidade de outros comprimentos, combinações e forma de distribuição deles na linha textual, o padrão M foi atenuado ou intensificado por cortes e alongamentos. O tom FO predominou em 43T e o F, em um (1) T, a quebrar a minha expectativa de que os estudantes mais desenvolvidos na escrita apresentassem mais construções sintáticas completas (C4). Também, houve textos que apresentaram repetições de simetria a gerar ritmos específicos por texto e não, necessariamente, pela totalidade de textos de cada estudante, a não corroborar a hipótese de um estilo rítmico específico a cada aluno. Porém, pode-se afirmar, pelas redações analisadas, que há estudantes que apresentam uma tendência rítmica, seja ela igual ou diferente entre os seus textos, por simetrias e tendências a repetições e inserções de elementos linguísticos em determinadas posições, a considerar as repetições e características da influência do gênero textual proposto para a escrita.

Para a turma do 7.ºA, dos 122 textos (T) analisados (Quadros 17 e 18), algumas observações são interessantes: o E1 e o E17 são os únicos dos 18 E que apresentam, proporcionalmente à quantidade de T, uma quantidade maior do que 50% de T de tom FO, visto que, dos nove T de cada, respectivamente, sete (7) e cinco (5) são do tom FO, tendo alguns deles reiterações da conjunção *e* e do advérbio *aí*, a criar um ritmo semelhante ao T **u)** de Santos. Ambos apresentaram semelhanças na forma de escrever em 2022: reiteração de palavras, problemas de concordância nominal e verbal, de ortografia, repetição de informações e ideias, tema não desenvolvido, entre outros. Os E com um estilo mais evidentemente rítmico em parte dos textos analisados são: o E1, o E2, E5, E7, E8, E9, E12, E13 (este apresenta intencionalidade no estilo da escrita), E16 e E17. O que é mais comum e evidente aos T desses estudantes é o ritmo criado pela reiteração de um advérbio no início das orações e pelas simetrias sintáticas. Para as quantidades de T desses E (Quadro 18), analisadas, tem-se a seguinte proporção de tons: E1 (07T FO para 02T M), E2 (02T FO para 03T M), E5 (05T FO para 05T M), E7 (0T FO para 09T M), E8 (0T FO para 07T M), E9,

(02T FO para 04T M), E12 (02T FO para 03T M), E13 (05T FO para 06T M), E16 (03T FO para 06T M) e E17 (05T FO para 04T M), aos quais somam 31 T de tom FO e 49 de tom M. Do E3, vale atentar no T1 do E3, do qual, no entanto, não se pode falar em estilo diferenciado, visto que seu T1 se constitui apenas de três (3) C. No entanto, é interessante observar sobre ele que é o único T de tom F das análises, provavelmente pela curta extensão.

A E2, como o E16, reitera conjunções.

A E5 tem bom desempenho nos conteúdos gramaticais de português e na escrita. Nos seus 10 T analisados no Quadro 18, cinco (5) são de tom FO, devido ao uso, geralmente correto, da pontuação, de advérbios e locuções e das conjunções. Portanto, o seu tom FO não vem de interrupções na lógica, mas da quantidade de uso e da organização dos elementos linguísticos. O que mais chama a atenção em seu estilo de escrita é o fato de, normalmente, escrever o T em prosa no formato de poema. É a única E da turma que apresentou 50% dos T analisados de tom FO e 50% de tom M.

Para a E7, nas análises rítmicas, não há T de tom FO. Ela apresentou simetrias sintáticas e rítmicas (ver Quadro 17) e omissão de conjunções, o que é frequente em outros textos seus. Mesmo com essas omissões, a E7 utiliza nos seus T uma quantidade significativa de conjunções (C5) e não se limita às mais básicas, como o *e* e o *mas*. Escreve T mais extensos do que a maioria dos estudantes da turma e buscou, durante o ano de 2022, como o E13, utilizar conteúdos gramaticais aprendidos recentemente, como os pronomes *cujo/cuja*, a *crase* e a *ênclise*. Ela apresenta alguns casos de lacunas linguísticas pela ausência, principalmente, de conjunções e também pela confusão no uso de anáforas.

Da E8, entre os sete (7) T, também não houve um de tom FO. O seu ritmo apresenta simetrias e há nele a tendência à utilização de complementos verbais seguidos de adjetivo mais substantivo e não de advérbios, o que atenuou os cortes na fluência rítmica, com a sequenciação, sem interrupções por pontuação e advérbios, dos C2, em diversos momentos (ver Quadro 17).

Da E9, o T3 de tom FO é, predominantemente, marcado pelos silêncios e *staccati* (C0, C1 e C5), a totalizarem 70 CFO e composto pela considerável quantidade de sintagmas incompletos C2 mais C3 (28 CM) e C4 mais C7 (11 CF). No entanto, é um T de 109 C com 11 C desses de valor C4 e C7, ou seja, com 11,99% de C de mais extensão, dos quais nove (9) são seguidos de C0, ou pausa, a qual atribui, aos momentos de impulso dos C4, uma desaceleração da fluência, a gerar os efeitos de abrandamento, lentidão no alongamento da

fluência e encerramento de orações, o que se intensifica pela presença, principalmente, dos C1 e C5. Esse texto apresenta mais características de valores C4 e C1 seguidos de C0, por conta do próprio gênero que traz o discurso direto e lista em oração apositiva.

Da E12, dos cinco (5) textos analisados nos Quadro 17 e 18, dois (2) são de tom FO.

Como o E16, a E12 reitera o *então* e o advérbio *ai*, sem acento, além do constante uso do porquê como conjunção explicativa e simetrias sintáticas. A reiteração causa a sensação de ir e voltar ao mesmo ponto, porém, com menos intensidade e nem em todos os momentos como nos T do E16, por haver mais assimetria na quantidade de C rítmicos entre uma reiteração e outra. Essas suas reiterações se aproximam mais às do E1, ritmicamente.

O E13 é um estudante que domina os conteúdos gramaticais, mas tem equívocos ortográficos constantes. No seu T8, há intenção estilística na composição das ideias e na forma da escrita, esta que é menos espontânea, pois se apresenta como insegura e calculista. Ele não tem o hábito de ler livros, mas, sim, sites e revistas de ciências.

O E16 apresenta uma escrita semelhante à dos E1, E2, E12 e E17, nos quesitos gramaticais, porém, apresenta mais problemas do que estes quanto à ocorrência de pausas por omissão de elementos, problemas potuação gráfica (usa a pontuação, principalmente, quando o lembro, e de forma equivocada, senão nem a utiliza, ou só o ponto final) de referenciação, de incoerência, de reiteração de conjunções, nas redações em geral e nas analisadas no Quadro 18: o E16 utiliza 28 C6 no total de 518 C dos seus T, enquanto o E1 utiliza 10 C6 em 499 C, e o E17, nove (9) C6 para 422 C. Nos T do E16, chama a atenção a colocação da vírgula entre o verbo, a locução prepositiva e o complemento verbal ou oracional, a criar pausas atípicas e recorrentes que geram uma rítmica que se repete e causa estranhamento, pelas pausas incomuns. É o primeiro caso desse tipo que presencio. O E16 não fez isso na escrita em todos os T do ano letivo, mas em vários. O E1 também reitera constantemente o verbo *gostar*, sem efeito rítmico, na maioria das vezes.

Exemplo do T6 do E16: “Um dia um homem estava voando de avião e o avião caiu no deserto e ele estava com o olho fechado quando ele abriu o olho tinha um garotinho no deserto e o homem cossou o olho e olhou pra todo lado e viu um garotinho e o garotinho ele falou assim para o homem faz uma carneiro pra mim e o homem falou sim faço e ele fez a primeira carneiro e o garotinho falou assim: - Esse carneiro é muito velha quero outra carneiro e o homem fez outra carneiro e o garotinho falou: “isso não é uma carneiro […]” (E16 - Santos, 7.ºA, 30/08, 2022, texto completo sobre o audiolivro do *Pequeno Príncipe*). O

estudante, ao chegar ao sexto ano, não sabia como usar espaço da folha para escrever e não fazia parágrafo. No sétimo ano, ainda apresentava inúmeras dificuldades, e a escassa pontuação nesse excerto foi com auxílio.

Dos E do 7.ºA, há seis (6) estudantes muito aquém em desempenho de escrita para o ano/série: E1 Adônis), E3 (César), E10 (Luiza), E15 (Pablo), E16 (Santos), E17 (Saulo). No entanto, os E1 e E7 apresentaram considerável desenvolvimento ao final do ano letivo de 2022, mesmo assim, ainda se encontravam aquém do esperado.

Dos estudantes a seguir, não é segura a observação da estilística, pelo excesso de falta às aulas, portanto, também pelos poucos dados para análise, além das muitas dificuldades na produção escrita, que se mostra breve de C, mas que, no entanto, requer observações. Ambos apresentam dificuldades na fala, visto que não conseguem contar, com início, meio e fim, qualquer relato cotidiano e, ainda, não dialogam. Observações do E3 e do E15:

a) do E3, que não era alfabetizado e não conseguia compreender narrativas orais, um texto ficou inconcluído e todos foram redigidos por um colega, visto que o estudante não estava alfabetizado. Ele, muitas vezes, ditava as frases a um colega que escrevia para ele. Apresentava dificuldades, também, na oralidade, visto que, ao contar um fato, quando solicitado, não o desenvolvia e apresentava problemas com os referenciais anafóricos. Ele tinha dezesseis anos, morava com os avós e colaborava em atividades rurais. Era perceptível que a sua defasagem linguística resultava, provavelmente, de problemas fisiológicos, de uso de drogas e dos graves problemas sociais que enfrentava, além da sua frequente ausência da escola que configurou evasão escolar. Só escreve frases muito simples com o auxílio de alguém e, comumente, não usa preposições, quando necessário. Nos seus 3T analisados, ele produziu uma redação, o T1, de tom F (única ocorrência de todas as análises) e de apenas três C, e é composto por dois mais extensos, o C2 (M) e o C4 (F) e um curto, o FO, sendo o C0 o encerramento do texto; o T2 e o T3 são de tom médio, porém o segundo tem grande tendência ao tom FO pela proximidade, após a metade do texto, dos C *staccati*, e só não é FO, por conta da distribuição dos elementos no T ;

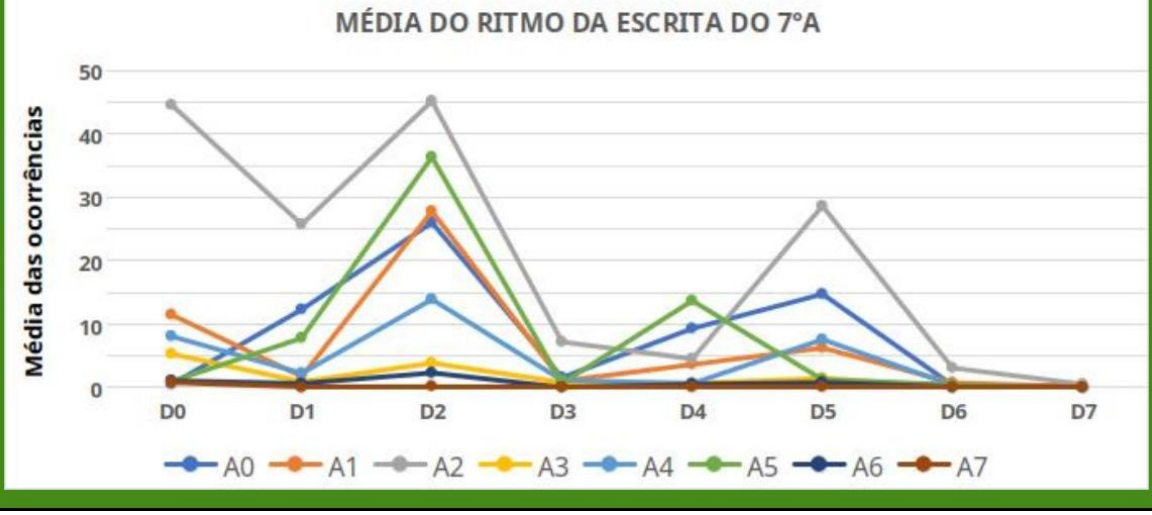
b) do E15, consegui apenas uma curta redação (de 37 C) de tom M, para a análise, visto que faltava muito às aulas e tinha muita dificuldade na escrita. Possuía uma caligrafia de difícil leitura e produzia textos básicos, porém, era alfabetizado. Em desenho, demonstrava

grande habilidade, principal linguagem com a qual se comunicava, visto que raramente falava e, quando o fazia, às vezes falava de fatos que não condiziam com a realidade. No seu único T, o T1, analisado, ele apresenta uma caligrafia de difícil compreensão que gera dúvidas ao leitor. Conforme a sua escrita avança, vão surgindo quebras semânticas e rítmicas (C6) a comprometerem a coerência do texto. Observei a presença constante do C6 também em outros escritos desse estudante, que não estão aqui descritos. Dos 37 C do seu T1, cinco (5) são C5; três (3), C0 e C6; 14, C2 e quatro (4), C1, sendo que a soma das pausas C6 e C0 totaliza seis (6) comprimentos para 14 C2 mais o total de quatro (4) C1, o que pende o tom M para FO e fragmenta mais a fluência.

Mesmo diante dessas particularidas, todos os textos analisados dos 18 E do 7.ºA, segundo as tabelas e gráficos particulares e coletivos (Apêndice A – Figura 1 – 18) da turma, apresentaram uma vista topográfica individual e um gráfico de eventos, menos ou mais, semelhantes aos da média geral da turma do 7.ºA, nesta que se observam essas semelhanças e os diferenciais estilísticos de combinações de comprimento rítmico (CC) menos e mais evidentes para cada E do 7.ºA, levando-se em consideração as proporções de quantidade de T e de C (a quantidade de C é a medida de comprimento dos textos) utilizados na escrita por E e turma, descritas no gráfico da média rítmica aos E do 7.ºA, a partir da Figura 44 (ver, também, Apêndice A - Figura 19):

Figura 44 - Média de eventos rítmicos da combinação de comprimento do 7.ºA (2022)

		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

a) o E1 do 7.ºA (ver Apêndice A - Figura 1) que, em relação à média da turma do 7.ºA, apresenta um maior uso do C2 (A2): AD20 (lê-se: dois antes de zero), AD21, AD22, AD23, AD24, AD25 e AD26, principalmente, antes do C1 (D1) e do C6 (D6). Como a turma, ele apresenta mais uso desses C e do AD05; do AD12 e do AD52. Em relação à média da turma, apresenta maior uso de várias CC, com destaque ao: AD05; AD12; AD20 e AD21; AD51, AD52 e AD54 e AD62. Apresenta mais lacunas de sentido (C6) antes de conjunções (C5) e de sintagmas incompletos (C2) do que a média da turma. Em suas redações, há a recorrência do advérbio *ai* (*aí* sem acento) ou do *e* a dar um ritmo repetitivo, sequenciado e "circular", como no seu T2: "O meu irmão mais velho na verdade ele não é meu irmão mais eu considero quando ele morava com minha mãe e meu pai ele ainda era criança de sete meses ai começou creceu ai eu nasci mas ele já tinha saido da minha casa ai eu nasci ai depois minha mãe [...] "Quando eu ouvo esser musica eu me sinto mais alegre mais feliz e muito

emocionado é umar musica bem calma como grave bem baixo e tem muito barulho de piano [...]" (E1 - Adônis, 7.ºA, 08/04, 2022). O seu T1 (ver Quadro 17) apresenta sequências de C2 que geram um rítmo M com mais momentos constantes sem interrupções por pontuação gráfica e C *staccati*, sequências que, pelas quantidades de C2 seguidas, não são comuns na maioria dos textos;

b) a E2 e o E3 (ver Apêndice A – Figuras 2 e 3) apresentam, proporcionalmente, um leve distanciamento gráfico em relação à média da turma (ver, também, Apêndice A - Figuras 2 e 3), sendo a primeira, principalmente, na quantidade consideravelmente menor de uso do AD15 e do AD22 para o total de 240 C, e o segundo, de quase todos os tipos de CC com valor zero para o total de 24 C (ver Quadro 18). O E13 é o único E do qual um dos T analisado apresentou o tom F, talvez, pelos poucos C. Ele aoresenta uma quantidade de valores nulos ou baixos de ocorrências de CC, o que também se explica pela menor quantidade, três (3) T analisados, a somar apenas 24 C, em comparação a maioria dos E. Ambos produziram poucos textos no ano e de pouca extensão o que favoreceu tal tipo de ocorrência. E2, em duas (2) das cinco (5) redações analisadas, reitera palavras, o *ai (aí* sem acento) e o *então*, mas sem cadência definida, apesar das simetrias sintática e rítmicas acontecerem, visto que não há simetria na distância entre um acontecimento reiterado e outro. A E2 tende à repetição rítmica da conjunção *e* e dos advérbios *lá* e *também*. Em seus T, observam-se 106 C2 para o total dos 240 C dos seus T analisados (ver Quadro 18)) a compor, principalmente, os ritmos sequenciados das CC: as médias C2 (A2) antes de C2 (D2) ou CC22 (25 ocorrências (ver Apêndice A – Figura 2), as CC222 (oito (8) ocorrências (ver Quadro 17)); as breves/médias ou CC12 (19 eventos), as médias/breves CC21 (21) e as médias/breves CC25 (30 ocorrências). Essas CC ocorrem com uma cadência já não tão fluente, por conta dos entrecortes breves e médios que variam os seus textos em tom FO e M. Do E3, não é possível realizar uma análise mais ampla, visto a quantidade de apenas 24 C de extensão. Exemplos do T4 da E2 e o T3 do E3, respectivamente: “Na marcenaria tem varios objetos chamativos, tem também muitas plantas involta e varias maquinas, quadros e etc… Antigamente eles usavam a marcenaria, Lá tánben tem um mato auto em vouta e quando eu vou lá eu escuto varíos bichos andando lá tánben tem uns pés di limão lá e eu tánben vi uma casa de joão-de-barro muito legal. A marcenaria e verde e tem uma porta branca quadrada no meio do mato tem uma paisagen muito bonita que parece um pantanal.” (E2 - Bia, 7.ºA, 09/06, 2022, texto completo); “Desculpa ter esquecido você, é porque tem muita coisa na minha cabeça, muita pontuação, e

acabo esquecendo de você” (E3 - César, 7.ºA, 26/10, 2022, texto completo escrito por outro aluno). A E2 apresenta reiterações de palavras que geram cadência;

c) o E4 (ver Apêndice A - Figura 4), em relação à média da turma, apresenta considerável uso do AD01, AD02 e AD05; dos AD02, AD12, AD42 e AD52, e do AD20, AD21, AD22, AD23, AD24 e AD25; do AD52 e AD54. Um exemplo dos seus texto, com o T7: “Dona vírgula, eu queria saber, por que você não pensa em mim, o que eu te fiz de errado? Foi aquele desenho que eu fiz para você, Que te deixou assim? Se foi por esse motivo peço desculpas pelo acontecido Dona Vírgula, não queria que acontecesse isso.” (E4 - Clóvis, 7.ºA, 26/10, 2022, texto completo);

d) a E5 (ver Apêndice A - Figura 5) apresenta um número consideravelmente elevado, em relação à média da turma, em vários tipos de ocorrência de CC, dentre as quais se destacam o AD01, do AD02 e o AD05; o AD10 e o AD12; o AD20, AD21, AD22 e o AD25; e do AD52 e AD54. Apesar de grande número de ocorrências de CC superiores às da turma, a E5 também apresenta zero uso de várias combinações descritas na média da classe, principalmente, as CC que envolvem os valores C6 e C7, visto que a estudante não apresentou nos T analisados nenhuma ocorrência desses C, ou seja, não apresentou falta de elementos linguísticos que prejudicariam a coerência e o ritmo fluente. Exemplo do T da E5: “No canto de uma sala qualquer, havia uma cadeira que ninguém nunc reparou; ela já estava enferrujada de tão velha que era. ((parágrafo) Chegou um novo aluno na escola, e ele passou a sentar do lado daquela cadeira. O garoto, desde então, ele começou a perceber coisas do outro mundo. ((parágrafo)) A cadeira conseguia se comunicar com os outros, mas como as pessoas não ligaram para ela, a mesma começou a ficar quieta [...]” (E5 - Bia, 21/06, 2022, texto completo);

e) as E6, E7 e a E8 (ver Apêndice A - Figuras 6, 7 e 8) , que dominam a escrita e os conteúdos gramaticais, apresentam, geralmente, textos mais extensos do que a maioria dos E do 7.ºA e um número de ocorrências de CC consideravelmente elevado em relação à média da turma, o que se deve, também, mas não só, à extensão e quantidade dos T (ver Quadro 18). Dentre essas ocorrências, destacam-se às três E os AD02, AD20, AD21, AD22, AD25; e o AD52 e AD54. À E6, ainda, destacam-se o AD01, AD04 e o AD05; o AD10; o AD30, AD31, AD32 e o AD33; o AD52 e o AD56; o AD62 e o AD67. À E7, o AD01 e o AD05; o AD10, AD11 e o AD15; o AD30, AD33 e o AD35; o AD40, AD41, AD42, AD44, AD45; AD65. À E8, o C0 (A0) antes do C4 (AD04); o AD40, AD42, AD45 e o AD70. Exemplos do T7 da E6,

T6 da E7 e T4 da E8, respectivamente: “ Bom, o que eu lembro é que apareceu um menino pedindo para o homem desenhar-lhe um carneiro.” (E6 - Clóvis, 7.ºA, 26/10, 2022); “Naquela escola cheia de árvores e plantas, havia um cercado com um jardim, na parte interna, desaproveitado; numa das variáveis áreas verdes que ali tinha; crianças de todas, ou, quase todas as idades passará ou observará aquele jardim quase abandonado. ((parágrafo)) Com tais pensamentos os quais supostamente fossem: “por que está assim será?” ou outros já tiverá um laguinho aqui, acho.” (E7 - Ivone, 7.ºA, 13/06, 2022); “Em um dia de chuva, o macaco estava em uma árvore quando percebeu que por conta da chuva, ele teria que achar um lugar coberto para não se molhar.” (E8 - Laura, 7.ºA, 05/05, 2022);

f) a E9 do 7.ºA (ver Apêndice A - Figura 9) apresenta, principalmente, um número consideravelmente elevado do C0 antes do C2 em relação à turma, mas o que chama a atenção, por seus textos, normalmente, serem mais longos, é que o uso de conjunções, ou C5, antes de C2 e de C4, ficou abaixo da média da turma. Há, ainda, várias CC de valor zero de ocorrência. A estudante apresenta dificuldades de coesão e coerência textual, mesmo que seja leitora na e fora da escola e que consiga desenvolver textos longos (de 20 a 25 linhas para mais). O seu T7 apresenta a repetição da conjunção *e,* que adquire branda força estética de ritmo “rotativo” (de vai e volta ao mesmo ponto), pela diferença de comprimento entre os conectivos e o final da orações que abre. Se os comprimentos fossem idênticos, haveria força nessa sensação: “Era uma vez um homem estava andando de avião e o avião foi caindo no deserto e ele desmaiou. Ele tinha um grande sonho de ir para a lua para plantar uma rosa, e um dia ele ouviu uma voz que estava pedindo pra ele desenhar um carneiro e fazer um carneiro, ele foi tentando várias e várias vezes até que ele conseguiu.” (E9 - Linda, 7.ºA, 30/08, 2022, texto completo sobre o audiolivro do *Pequeno Príncipe*). No T2, a repetição de palavras e as simetrias de comprimento na redação sobre o que a estudante sentiu ao assistir a um concerto no teatro da cidade com a turma: “Eu senti muita alegria, muito amor, muita felicidade. ((parágrafo)) Eu senti poucas coisas, não senti muita coisa, senti também emoção. ((parágrafo)) Não senti muita coisa, mais tudo que eu senti foi muito forte. As músicas que tocaram eu conhecia todas, a música que eu mais gostei foi a do naruto. ((parágrafo)) As músicas que tocaram eram lindas e suaves. Meu sonho é tocar violão.” (E9 - Linda, 7.ºA, 11/04, 2022, texto completo). A E7 compôs 35 sequências médias da CC222 e nove (9) da CC2222, no total de CC982 (ver Quadro 17 e Quadro 18) da soma dos comprimentos dos seus nove (9) textos analisados. De 29 parágrafos, 19 são abertos com elementos coesivos de C1

(cinco (5) parágrafos), C3 (quatro (4) parágrafos) e C5 (10 parágrafos). Ela se utiliza de 145 C5 nos nove (9) textos, porém o seu T2, apesar de se tecer com 16 elementos coesivos ou C5, é marcado também pela justaposição em vez da conjunção em diversos momentos. O seu T7 não foi concluído. Os seus T apresentam simetrias rítmicas evidentes. (ver Quadro 17);

g) a E10 (ver Apêndice A - Figura 10), como a E9, utilizou um (1) C7 (Quadro 18), ocorrência menos comum para a maioria dos E. Em seus T, é comum as simetrias em seus T: CC2222 ou CC22220, que marcam um ritmo M constante por certo tempo. As pausas, principalmente do AD02, indicam a tendência a anteceder orações incompletas com o silêncio e com conjunções, quando não nas simetrias de sequências de C2. A E10 apresenta a maioria dos valores de CC abaixo da média da classe, mas o que se destaca é que as CC que envolvem os comprimentos menos utilizados pela maioria da turma do 7.ºA são as que mais a E utiliza, principalmente, os AD06 e AD17. A E, quando se serve de conjunções, utiliza, normalmente, as mais comuns: *e* e *mas*. Seus textos são compostos por frases curtas, simples, com problemas de coesão e coerência e pouca ou nula pontuação, sendo que o ritmo da sua escrita ora parece lançado espontaneamente, ora parece truncado, dificultoso e calculado. Exemplo dos seus T3 e T6: “Na orquestra do dia 6 de abril em Rio Claro, eu sente muito feliz e aleger. As música que ((ela acentua a letra *q*)) tocol eu conhesias todas, eu gostei mais da música do naruto. ((parágrafo)) As músicas sam muito alegres (E10 – Luiza, 7.ºA, 12/04, 2022, texto completo); “Oi! Dona vírgula descupame por te esque sir, mas te esqueso por falta de atenção eu prometo que não vou te esqueser mais, porque esqueser você e que nom esqueser de cuida de uma rosa, porque se você não cuidar dela ela morre para senpre.” (E10 – Luiza, 7.ºA, 26/10, 2022, texto completo). No T3, solicitei que colocasse no início da redação a data e o local onde assistiu à orquestra, pois não havia colocado;

h) a E11 (ver Apêndice A - Figura 11) apresenta um número consideravelmente elevado de CC em relação à média da turma, principalmente nas ocorrências mais comuns: o AD04, AD05, AD06 e o AD20 e AD22. Ainda, apresenta um número menor de uso de elementos coesivos (C5) antes do C2 e do C5, em relação à média da classe. Há o valor zero, principalmente, para as CC que envolvem o C1, o C3, o C4, o C6 e o C7, este último, com nenhuma ocorrência. A E apresenta dificuldades de aprendizagem. Exemplo do seu T5 da E11: “Era uma vez, o péqueno príncipe que morava no lugar pequeno. ((parágrafo)) O pequeno príncipe queria que o homem desenhasse um carneirinho.” (E11 - Luna, 7.ºA, 30/08, 2022, texto completo);

i) a E12 (ver Apêndice A - Figura 12), apesar de se ausentar muito da escola, desenvolve textos razoáveis gramaticalmente. Tem o hábito de escrever prosa na forma de versos e gosta de romantizar a escrita com imagens poéticas e bucólicas, o que torna o seu estilo único. Ela quase não utiliza, principalmente, as CC que envolvem o C6 e o C7, que são mais raras de ocorrer; não apresentar muitos problemas de coesão e coerência textual e nem ritmo estendido, porém, reitera o *então,* o *ai* sem acento, além do frequente uso do *porquê* explicativo. Ainda se expressa por tipos de simetria, como: CC22, CC25, CC42, CC52, entre outras. Exemplo do seu T1: "Bom primeiro eu tava feliz por ((parágrafo)) estár lá com meus amigos curtindo ((parágrafo)) e tals. Depois quando estava concentrada ((parágrafo)) Na música eu fiquei muito ansiosa ((parágrafo)) por que eu queria mais e mais, ver ((parágrafo)) oque eles tinham para tocar aquilo […]" (E12 - Marta, 7.°A, 26/10, 2022). A estudante gosta de escrever a prosa em forma de versos;

j) o E13 (ver Apêndice A - Figura 13), um estudante de bom nível de aprendizagem dos conteúdos escolares, apresenta vários números superiores da média da turma, a destacarem-se, principalmente, o AD02, AD04 e AD05; o AD10, AD12 e o AD15; o AD20, AD21, AD22, AD23 e o AD25; o AD40, AD42, AD45 e o AD70. O estudante apresenta zero ocorrência de algumas CC que envolvem, principalmente os C6 e C7. O C6 aparece três (3) vezes em seus 11 T analisados e não chega a causar comprometimentos semânticos indecifráveis. Da turma, é o estudante que mais utilizou o C7: quatro (4) vezes, no total dos onze (11) textos analisados (ver Quadro 18), sendo três (3) vezes antes de pausas por C0, o que gera a sensação de alongamento esgotado quando chega à pausa, e uma antes do C2. Exemplo do seu T3: "[…] ai você pensa: como é que esses sons juntos faz um outro som tão bonito? (refere-se a um concerto assistido no teatro da cidade, com a turma) E é ai que a magia da musica acontece, esses sons deixa você com uma leveza, uma paz, uma tranquilidade. E outra coisa, como e que um instrumento tão pequeno faz um son alto?" (E13 - Mauro, 7.ºA, 11/04, 2022);

k) a E14 (ver Apêndice A - Figura 14) destacou-se, principalmente pela grande quantidade de CC, em especial, de C2 antes de C2 e de C5, em relação à média da turma. Em seus T, há simetrias rítmicas, principalmente, em CCM com dois ou mais C2, como CC22, CC222 e CC222, entre outras. Exemplo do T4: "Certo dia um macaco e um coelhinho Passearam livremente sóbre a floresta quando veio um tatu ao encontro deles, ele estava

dissisperado Parecendo querer mostrar alguma coisa. Então o macaco e o coelho decidiram o ceguir.” (E14 - Mila, 7.ºA, 05/05, 2022);

l) o E15 (ver Apêndice A - Figura 15) também apresenta um distanciamento considerável em relação à média da turma, no baixo uso de quase todas as CC. Ele teve apenas um (1) T analisado, o que explica a quantidade pequena de ocorrências de todos os tipos de C. Porém, o que chama a atenção é que, mesmo com apenas um T com 37 C (ver Quadro 18), algumas ocorrências rítmicas ficam acima da média da turma, como: o AD16; o AD53; o AD34; o AD61 e o AD65. Exemplo do seu T1: “udia ou garoto gefoi para a floresta goua sua mãe e o seu paí ele foi para o meio da floresta a gapa eli taría teitadu a seídi o fogo sei gere ua faísca pegou ei ua foira e pegou fogo ios asinaís […]” (E15 - Pablo, 7.ºA, 26/10, 2022);

m) o E16 (ver Apêndice A - Figura 16) chama a atenção pela quantidade de CC acima da média da turma, com o C6: AD06, AD16, AD26, AD36, AD46 e AD56. A ADC22 está muito acima do padrão de uso da classe (ver Figura 42 e Apêndice A – Figura 16). Também ocorre o mesmo com outras CC, principalmente : AD14, AD21, AD24, AD25, AD34, AD44, AD54 e AD64. Outro destaque é a grande quantidade de conjunções para a média da turma, visto que Santos apresenta um texto muito básico para o ano *série: quase ou sem pontuação e parágrafos; com muitos problemas ortográficos e estruturais. O estudante, apesar de utilizar conjunções, às vezes não as usa, a gerar incoerência, ou tende a utilizar elementos anafóricos no lugar de conjunções e, destes, utiliza muito as mais comuns: o e e o mas. Repete muito o aí (sem acento), o depois, o então e o pronome ele, a criarem uma impressão rotativa de vai e volta no texto (*Ver exemplo do **u)** na págIna 248). *O que mais chama a atenção, após as minhas exigências na utilização da pontuação, é que passou a interrompe o complemento verbal com uma vírgula no meio, a comprometer a fluência e pausar o sentindo; coloca-a entre o verbo, a locução prepositiva e o complemento verbal ou oracional, a criar uma pausa atípica e recorrente. Exemplo: “[…] só que éra dificil**,** matar o dragão [...]A noticia chegou até**,** Isolda e Isolda ficou inacreditalvel e éla […] só que o rei Marcos ficou muito triste e o rei foi matar**,** o dragão e o rei Marcos matou e todo mundo ficou, elogiando o rei de você […]”*(E16 – Santos, 7.ºA, 12/09, 2022). Das suas nove (9) redações analisadas, uma (a T9), que se trata de uma resposta a um enunciado, é, praticamente, uma paráfrase direta do T11 do E13: *“Para mim, “interessante” significa algo que seja diferente, algo do nosso interesse, alguma coisa nova; e “legal” é algo que seja bacana, uma coisa*

boa” (E13 - Mauro, 7.ºA, 05/12, 2022); *“Para mim, “interessante” é uma coisa diferente, algo donosso interesse, alguma coisa nova; e “legal” é algo bacana, uma coisa boa.”* (E16 - Santos, 7.ºA, 05/12, 2022). No geral, a construção linguística do E16 é simples, sem pontuação, com frases curtas e nenhuma ou apenas uma coordenação (as subordinações são menos frequentes);

n) o E17 (ver Apêndice A - Figura 17) apresenta um texto também com pouco uso de pontuação ou sem, o que foi melhorando com o tempo: *“Eu gostei* ((refere-se a um concerto de música clássica no Teatro Municipal da cidade, ao qual foi com a escola)) *muito por que relacho o corpo e me deixo feliz por que tava com meus amigos e me senti muito bem”* (E17 - Saulo, 7.ºA, 11/04, 2022). Das suas combinações de comprimento, as quatro que mais chamam a atenção pela expressiva quantidade acima da média da turma são as: AD21, AD22, AD52 e AD25. Não apresentou nenhum C7. O estudante, apesar de um texto muito aquém do esperado para o ano/série, utiliza constantemente, assim como o E16, as conjunções mais básicas, como *porque*, *e* e *mas*. O E17 apresenta muitos problemas de concordância verbal e nominal e também uma estrutura linguística, geralmente, simples, por mais que utilize conjunções. Em nove (9) T seus, de 422 C, 87 são conectivos de orações C5. Ele não apresenta um texto que destoa, ritmicamente, do comum para a turma (ver todas as figuras das tabelas por aluno, no Apêndice A), na utilização dos comprimentos, mas destoa pela reiteração de palavras em posições gramaticais idênticas. Ele apresenta, principalmente, simetrias de comprimento rítmico de valores: AD12 (35 vezes) / AD21 (34 vezes); AD25 (44) / AD52 (45) e AD14 (sete (7) vezes) / AD54 (19). (ver Quadro 17 e Apêndice A – Figura 17). Das 83 CC formadas com os seus sintagmas completos C4, em sete (7) delas o C4 é precedido de C1 (isto é: AD14), ou seja, de advérbios, locuções adverbiais e/ou alongamentos do complemento e palavras isoladas. O valor C4 é utilizado 43 vezes no total de 83 CC, considerando-se os tipos repetidos de CC nas 63 possibilidades de combinação, e pouco atenua as fragmentações rítmicas no total de 422 C. O C1 aparece 63 vezes a dar pausas entre a fluência das ideias e a atenuar o tom dos textos M, caracterizados pela ocorrência de 181 C2M mais 11 ME C3, a totalizar 192CM (a 22CC acontece 47 vezes, a tornar mais evidente a sensação do C2). Quanto aos elementos linguísticos que geram fragmentação na fluência rítmica e de pensamento, os 63 C1 FO somam-se aos 77 C5 FO a totalizar 140 CFO que se somam a 38 C0, isto é, pausas intencionais (pontuadas ou parágrafos e finalização do texto) e nove (9) C6, pausas por incoerência ou incerteza de sentido, pendendo o T para o tom de

frequência FO, de ritmo fragmentado. Ao total de 422 C para os nove (9) T analisados do E17, 187 quebras rítmicas na fluência linguística, a caracterizar cinco (5) dos seus nove (9) textos analisados, como FO;

o) a E18 (ver Apêndice A - Figura 18) era recente na escola, portanto, obtive dela apenas um T narrativo de 46 C, para a análise. Mesmo assim, ela fica na média da turma no uso do C5 antes de C0. Exemplo do seu T1: “Sabe...tava aqui Pensando, Por que ((muda de linha)) você não pensa em mim? tipo, eu te ((muda de linha)) mando varias cartas, mas você nunca ((muda de linha)) responde, nem pergunta se eu estou bem.” (E18 - Sol, 7.°A, 2/10, 2022).

O E16 é o estudante que apresentou, no 7.ºA, uma tendência rítmica mais evidente, mais expressiva, ritmicamente, na escrita, pelas simetrias rítmicas dos sintagmas e pela reiteração de palavras em posições sintáticas também repetidas.

Dos 18 E do 7.ºA, os oito (8) que mais apresentam, pelo desenho gráfico (ver Apêndice A – Figuras de 1 a 19), um estilo rítmico diferenciado dos demais, na totalidade, foram os que apresentaram parte das redações caracterizadas por quantidades muito diferentes da média geral da turma, simetrias rítmicas de comprimentos ou por considerável presença de lacunas de sentido e pausas em pontos diferenciados do comum, além de reiterações de palavras e de funções sintáticas de C e CC de “extensão” igual ou semelhante entre elas. Os T de tom FO já são um diferencial, por serem menos ocorrentes nas análises das turmas escolares (ver 18 e 20). Quadros e, mais comum, nos exemplos dos exertos das pessoas com esquizofrenia. Nos T dos E, o tom FO se apresentou mais comum aos E com mais defasagem no desempenho da escrita, para o ano série escolar, por serem mais expressivos do que narrativos. Os T de tom F seriam os mais diferenciados, pois, pelas análises, apresentaram-se raros nos T analisados, tendo ocorrido apenas uma (1) vez, nos T escandidos, ao E3, César do 7.ºA, para um T seu de, somente, três (3) C (ver Quadro 18), extensão esta que, provavelmente, corroborou para o tom F do T..

Visualmente, pelas Figuras (ver Apêndice A), observam-se, por aluno, os desenhos de estilo rítmico mais diferentes do gráfico do padrão da turma do 7.ºA para os seguintes oito (8) estudantes: E1, E2, E3, E4, E12, E15, E16 e E18 (ver Apêndice A - Figuras 1 - 19). O E13 não aparece entre eles, porque apresenta o ritmo fortalecido pela escolha e combinação de palavras, e não, em si, só pelo ritmo que, segundo os gráficos do desenho rítmico da CC (ver

Apêndice A – Figuras 1 - 19), não se diferencia muito do padrão da turma. Considera-se a diferença para o E15 e o E18, por causa da análise de apenas um texto de cada.

De um modo geral, as redações aqui analisadas não haviam sido cobranças para a nota, mesmo que tenham recebido conceitos, e a maioria dos meus alunos não se preocupa em saber se valem nota ou ponto, porque se habituaram a fazê-las por situações sociais do dia dia, como debates, declamações, leitura das redações para os colegas ou para ensaios de teatros etc. Isso torna a escrita mais leve e espontânea. Nenhuma das redações foi realizada com o propósito de pesquisa.

Os C3, C4 e C6 aconteceram nas redações em geral menos do que eu supunha ao início da pesquisa, visto que, principalmente, o C4 é a forma padrão de aprendizagem de uma oração completa, com sujeito, verbo e complemento; o C6 indicia problemas de coesão e coerência mais acentuados e o C3 soa-me comum nas leituras das redações. As CC com esses comprimentos foram menores. Porém, o C4, em que há fluência de ritmo e a ideia da frase completa, apareceu nas redações de estudantes com dificuldades de escrita mais do que eu supunha (eu imaginava que fragmentassem mais as orações), e deduzo que seja por esses estudantes precisarem exercer mais atenção na composição das frases, por terem a memória do modelo padrão aprendido nos anos inciciais da escola e por não terem incorporado a escrita como parte “natural” do dia a dia. É como se, para dirigir um carro, o motorista sem prática tivesse que pensar o tempo todo em qual pedal precisa pisar e buscar, na memória, as regras básicas de direção, enquanto acaba agindo com impulsividade. Esses alunos, portanto, em contraste com os momentos espontâneos na construção das frases, prendem-se mais às fórmulas acadêmicas que aprenderam no ensino fundamental I para a composição de frases simples: sujeito + verbo + predicado. Assim, a espontaneidade na escrita fica mais vinculada ao ritmo das frases, ao implulso de concluir a atividade do que ao aprendizado da sua estrutura básica, que se apresenta insegura. Escrevem em meio ao paradoxo do fluir e do pensar para escrever, sobresaindo-se a espontaneidade sobre o pensamento estrutural.

O comprimento C6, por se tratar da incompletude ou interrupção semântica brusca, aproximaria os textos de uma fala esquizofrênica, e foi escasso (ver Quadros 18, 20 e 22). As pausas em excesso (na proporção do tamanho do texto), como quando do uso excessivo do C0 e/ou do C6, e os sintagmas com valor um (1) de comprimento, como o C1 e o C5, e conforme a sua distribuição entre os sintagmas, geram também constantes interrupções que, além de

fragmentar a fluência da leitura, pode, conforme o grau, gerar, ou não, problemas de coerência.

A escassa ocorrência do C7, ou dissonância melódica, 22 vezes (ver C7 no Quadro 18), no total de 122 textos do 7.ºA e quatro (4) vezes, no total dos 18 T do 9.ºA (ver C7 no Quadro 20), deu-se, provavelmente, por exigir um esforço fora do padrão natural, confortável da fala para a prosódia da língua portuguesa (ver Quadros 18 e 20).

Há estudantes que, menos ou mais, apresentaram o mesmo estilo rítmico a todos ou parte dos seus textos analisados, porém não se configurou um estilo padrão rigidamente específico de sequências rítmicas individuais, e, sim, tendências que se repetem não, necessariamente, em todos as redações de um autor, mas em parte delas, a considerarem-se as influências da própria prosódia do português, dos tipos de escrita e de gênero narrativo ou argumentativo. Os E que mais se diferenciam da turma, utilizam simetrias rítmicas e, algumas, sintáticas, além de reiterações de palavras ma mesma ou semelhante função sintática., mas não em todos os seus T.

No Apêndice A - Figuras 1 - 19, cada estudante do 7.ºA de 2022 possue uma vista topográfica de eventos de comprimento rítmico semelhante à média geral da turma (Figura 44 e Apêndice A- Figura 19), em que se destacam, com mais quantidade, as combinações de C2 (A2) antes de C2 (D2), 45,22 ocorrências, como era previsto pela pluralidade de tipos de elementos gramaticais que representam; na sequência, destacam-se os sintagmas incompletos, adjuntos e locuções antes de pausas, ou C2 (A2) antes de C0 (D0), com a média de 44,61 ocorrências para a turma; em seguida, há mais ocorrências de elementos conectivos de orações ou C5 (A5) antes de sintagmas incompletos C2 (D2): 36,39. A ocorrência de C1, ou advérbios, palavras isoladas linguística e/ou semanticamente, palavras em listas e alongamentos do sujeito ou complemento em um sintagma foi menor do que eu supunha por minhas impressões rítmicas de leitora das redações, e apareceu mais antes de C2 (D2), com 27,83 ocorrências, e menos antes de C7 (D7), com 0,17 ocorrências. Também esperava mais presença e combinações com o valor C3, do que foi encontrado.

Além da média, realizou-se a descriação por desvio padrão, para apresentar as medidas que revelam o grau de dispersão do conjunto de dados do 7.ºA e do 9.ºA, em gráficos separados (respectivamente, Figura 45 e Apêndice A – Figura 19 e Apêndice B – Figura 10), ao indicar o quanto este é uniforme ou não. E, quanto mais próximo de zero (0), mais

homogêneo são os dados. Tal medida é importante ao expressar as distâncias de divergência entre os dados analisados, a fim de se compreender os graus de diferença.

Assim, ao analisar o desvio padrão das ocorrências do 7.ºA, descrito, a seguir, na Figura 45, nota-se que ele segue a mesma tendência do gráfico da média de eventos da turma (Figura 44), ou seja, a sua apresentação se dá concentrada em eventos acima e à esquerda da CC A7/D7, posição em que se encontram os eventos mais comuns, previsíveis para a escrita em português, conforme o método de análise estabelecido, a definir esteticamente a turma do 7.ºA como caracterizada por um estilo de escrita narrativa comum (entre pausas com valor de dois), de tom M, que chega a atingir o zero (0) de desvio, abaixo e à direita da diagonal para as CC AD71, AD67 e AD66, esta impossível de ocorrer para todos os grupos.

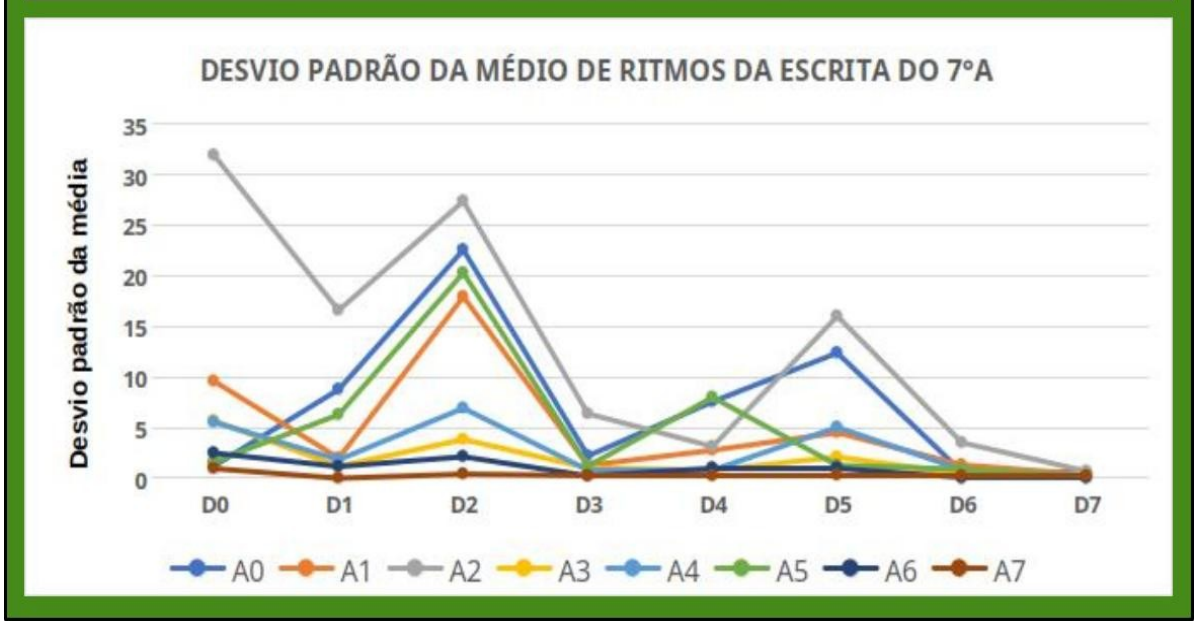
As taxas mais expressivas de desvio do 7.ºA (Figura - 45) ocorreram para as seguintes CC: o AD20 e o AD22; o AD02 e o AD05; o AD52; o AD12 e o AD25. Tais CC caracterizam a tendência do C2 (D2) de ser precedido ou seguido por pausa; das conexões entre as orações C5 serem seguidas e precedidas por C2, isto é, por adjuntos, locuções prepositivas, verbos isolados, sintagmas incompletos ou interrompidos C2, e não por sintagmas completos, que exigiriam um ritmo mais alongado e mais esforço; as extensões de sintagmas ou os cortes na linearidade linguística e/ou das ideias (C1) tendem a ocorrer antes dos verbos nas orações, e não no meio ou no final; e, como é natural ao limite entre as orações, houve mais ocorrências de desvio de silêncios/pausas (C0) antes de conectivos oracionais (C5), além do C2.

Ao realizar a observação do Gráfico da Média da Turma do 7.ºA com o de visão lateral ou desvio padrão (Desvio Padrão da Média de Ritmos da Turma do 7.ºA) da mesma turma, ao se considerar CC, nota-se uma grande similaridade entre ambos, o que denota que os eventos rítmicos que produziram a geografia do gráfico e as suas combinações são comuns a todos os alunos, porém alguns destes as utilizam de forma excessiva ou mínima ritmicamente, se comparado com o padrão desenhado.

Assim, o gráfico abaixo da tabela representa uma vista lateral dela, em que é possível verificar uma tendência da ocorrência das CC e sua intensidades, como as mais expressivas ocorrências, as CC com o C2, por exemplo, o AD20, AD22 e o AD52; assim como as ocorrências inexistentes para a turma, apenas o AD67 e o AD71 (é impossível a ocorrência da CC66 a todos, como descrito no na subseção 4.1):

Figura 45 - Desvio padrão da média rítmica das combinações de comprimento na escrita - 7.ºA (2022)

		DESVIO PADRÃO DA MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	1,21	8,77	22,57	2,21	7,56	12,39	0,69	0,56
	A1	9,59	1,99	17,94	1,27	2,77	4,51	1,31	0,37
	A2	31,93	16,60	27,38	6,37	3,13	16,02	3,51	0,68
	A3	5,68	1,18	3,83	1,01	0,80	2,09	0,50	0,37
	A4	5,54	1,82	6,92	0,83	0,88	5,03	0,83	0,31
	A5	1,63	6,28	20,29	1,19	8,00	1,28	0,90	0,23
	A6	2,49	1,15	2,13	0,23	1,01	1,01	0,00	0,00
	A7	0,96	0,00	0,42	0,23	0,23	0,31	0,23	0,23



Fonte: elaborada pela autora.

Observou-se que o ritmo da turma do 7.°A, em 2022, a partir da linguagem dos estudantes e da percepção de seus ritmos por mim, professora deles, apresentou a frequência rítmica ou tom M, com 78 textos para 43 de tom FO, e um (1) de tom F. Aos estudantes, cujo domínio das normas gramaticais na produção escrita é aquém ao esperado para a idade e o ano/série escolar, apresentou-se, de um modo geral, um ritmo impulsivo e espontâneo, com repetições de comprimento rítmico, sintático e léxico; com mais tendências a interrupções na coerência (C6); às vezes, a gerar um efeito “circular” que se apresenta como um direcionador “automático” da escrita.

Das 122 redações do 7.ºA e 18 do 9.ºA analisadas, verificou-se que há tendências estilísticas rítmicas menos ou mais expressivas, porém, nestes primeiros estudos, não se

corroborou um padrão para cada estudante, o que exigiria mais tempo de análise e mais dados, conforme os anos de aprendizagem da escrita, porém, identificou-se aos estudantes muito aquém na escrita para o que se espera ao ano/série, uma tendência a apresentarem o tom FO.

Observa-se que há T de adolescentes que, quando no tom FO, se parecem, ritmicamente, com os discuros orais das pessoas esquizofrênicas e, principalmente, mas nem sempre, os dos estudantes aquém do esperado em desempenho da escrita para o ano/série, e que apresentam, portanto, uma comunicação insuficiente aos interlocutores que desconhecem os contextos de produção discursiva.

Como professora, entendo que seja imortante descobrir formas positivas de abordagem e interferência no ritmo espontâneo da escrita dos estudantes, principalmente, dos que apresentam desempenho aquém do esperado, a fim de verificar se tal interferência pode auxiliar esses adolescentes na introjeção e no desenvolvimento da comunicação escrita mínima e suficiente para a vida, além da possibilidade de lhes permitir enxergar, ter atenção no próprio ritmo, e trabalhar com ele, no desenvolvimento de um estilo consciente de escrita.

14.1 Análises para a ampliação de resultados e de ângulos de observação

A seguir, a fim de verificar se o desenho gráfico do estilo rítmico de outra turma se assemelha ou difere da turma do 7.ºA, a fortalecer ou enfraquecer a tendência geral do padrão encontrado, foi realizada a “escansão de comprimentos rítmicos” de 18 T escolhidos, aleatoriamente, de nove (9) E do 9.ºA de 2022:

Quadro 19 – Frequências rítmicas por texto de nove (9) estudantes do 9.ºA (2022)

ESTUDANTE	T	FREQUÊNCIA RÍTMICA
E1 (Caio)	1	3021220-420-6212052622301225220-2054152520522260212215122022520-25262220222545220-135213520 (redação com problemas de coerência e coesão.
	2	24265220541212520205161225 20-22252101221225220
E2 (Fábio)	1	5413212053422220-230230452432521220622220525217 20-154405251220221305415415412 20-436502222354304230545220 1030 (Redação bem escrita e com estilo e considerável ocorrência do C4).
	2	425022012152230544 0-45452120521254205222220-13254540120
E3 (Geraldo)	1	265220521205225225222 0-54252252120
E4 (Heitor)	1	1520452120545205121045125042054040252 0-345225220
E5 (Jair)	1	4054054524202255240-42522052220521230525215121205142511220
	2	40404201010101515402021015123 0-4101010103510-42016101010101510-420101515220-401010101010101015204463212201043010 20-6212222126440 (Esse último parágrafo está escrito com outra cor de caneta, a indicar que pode ter sido escrito em um outro dia, do que não me recordo. O estudante o desenvolveu com listas e de forma mais sutil no último parágrafo).
	3	202122622220-23704323021252225152204054212532122525221210212352540
E6 (Lis)	1	4025403542054522304220521222352064520212024252062406452062254522042223021212020101020202022522522 5420
	2	2522302120420521201525254225020151121232022251254215212045212651212332 0-22252522022221302223521720- 335420212012235120
	3	4222302201021230221252205220230645420512012010225220112225120514120-42022520520
	4	3025202122304522521222520-32121225325405452205020212220435222 0-5125202520-15425222562105141252520
E7 (Ney)	1	2121230522202065401015522652515152216 0-54222610101010101052510-54521231051524225164625251251622222 0
E8 (Tonny)	1	1021222252305042542202021251254 0-132123054105212252510203021202212305453220512254540232204072021540425420425220520-212021052002021545154040512154522222220205122 0
	2	3204322053021523015430252525222 0-345425212010240154352 0-102122252152202205254 0-21220525254022220
E9 (Zé)	1	422420102510-215423626125212621226122152515262121252225120101522 0-32015152152521125252521522222252 20 (Texto fragmentado por omissões e muito uso de infinitivos)
	2	42022622525220252526212521522052125420522212020122022420262122 0

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 20 – Total de comprimentos rítmicos das frequências para nove E do 9.ºA (2022)

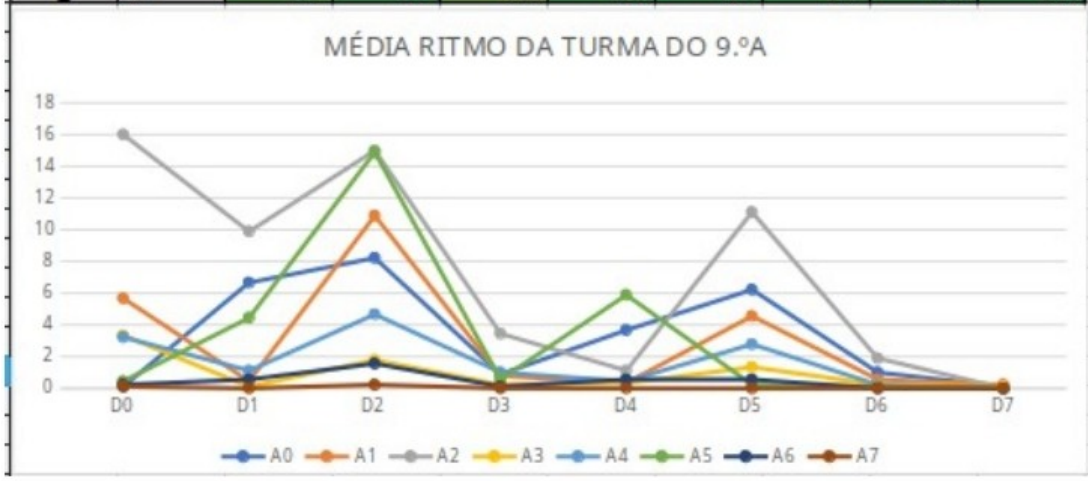
Estudante	Data	C0	C6	C1	C5	Total FO	C2	C3	Total M	C4	C7	Total F	C	Tom
1 (Caio)	12/09	14	4	9	13	**40**	39	4	**43**	3	0	**3**	86	**M**
		6	2	7	7	**22**	21	0	**21**	2	0	**2**	45	**FO**
2 (Fábio)	12/09	17	2	11	16	**46**	34	11	**45**	13	1	**14**	105	**M**
		9	0	6	10	**25**	18	2	**20**	8	0	**8**	53	**M**
3(Geraldo)	20/09	4	0	2	8	**14**	17	0	**17**	1	0	**1**	32	**M**
4 (Heitor)	20/09	10	1	5	11	**27**	13	1	**14**	7	0	**7**	48	**FO**
5 (Jair)	10/02	9	0	7	13	**29**	20	4	**24**	7	0	**7**	60	**FO**
	13/06	39	4	36	8	**87**	19	5	**24**	13	0	**13**	124	**FO**
	12/09	8	1	8	9	**26**	29	5	**34**	4	1	**5**	65	**M**
6 (Lis)	10/02	21	4	6	14	**45**	41	4	**45**	12	0	**12**	102	**M**
	05/05	15	1	18	17	**51**	49	9	**58**	5	1	**6**	115	**M**
	12/09	17	1	11	9	**38**	32	3	**35**	5	0	**5**	78	**FO**
	20/09	14	1	10	19	**44**	39	5	**44**	6	0	**6**	94	**M**
7 (Ney)	08/04	15	7	20	19	**61**	29	2	**31**	5	0	**5**	97	**FO**
8 (Tonny)	12/09	32	5	20	26	**83**	57	7	**64**	16	1	**17**	164	**FO**
	20/09	17	0	9	17	**43**	36	7	**43**	8	0	**8**	94	**M**
9 (Zé)	10/02	8	5	20	18	**51**	42	2	**44**	3	0	**3**	98	**FO**
	20/09	9	3	6	9	**27**	33	0	**33**	3	0	**3**	63	**M**
Turma	**Total**	**264**	**41**	**211**	**243**	**759**	**568**	**71**	**639**	**121**	**4**	**125**	**1523**	**M**
	Total de comprimentos (C) = 1.523 C (10TM + 8TFO)													
	Tom da escrita do 9.ºA = 764 CM (639 CM + 125 CF) que tende ao FO													
***** A média proporcional do tom é definida segundo a pouca diferença (de até cinco C) entre o total de C FO e M/F mais a forma de distribuição dos C nos textos de cada estudante. Mais C C4 e C7 também suavisam o texto.														

Fonte: elaborado pela autora.

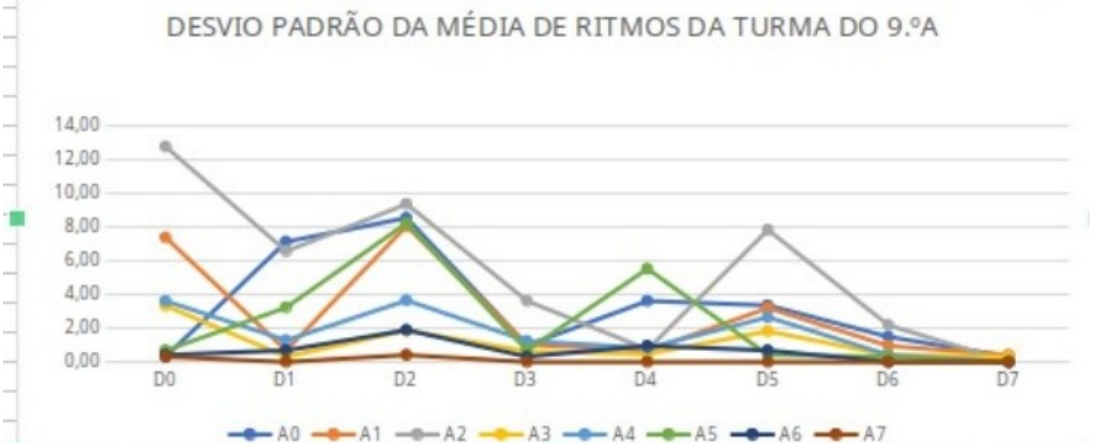
No Quadro 20, apesar da soma mais expressiva dos CFO, 759 C, a soma dos CM mais os CF, 764, os atenuaram. Mesmo com valores ainda próximos, os C com mais força de quebra na fluência rítmica/pensamento, os C0, C6 e C1 (o C5 quebra o ritmo, mas não o pensamento, portanto é mais tênue) tiveram menos efeito na forma como se distribuem nos T, o que ainda atribui a predominância do tom M, porém, um M com tendência à FO. Tanto que houve só a diferença de dois (2) T para que se igualasse à quantidade dos TM e dos TFO. O tom FO predominou para os E com mais defasagem na escrita, mas também apareceu a E com bom desempenho. O 9.ºA apresenta expressiva dificuldade de escrita e com muitas dificuldades na utilização de anáforas e elementos coesivos em geral. Atribuo a sua tendência à elaboração de TFO aos constantes cortes na lógica dos T e nos problemas de referenciação. As dificuldades na concordância verbal também tornam os seus T dificultosos de serem lidos, portanto acabam sem fluência ao leitor e aos próprios autores, quando o releem em voz alta para a classe. Com frequentes cortes na fluência linguística, o tom M, praticamente, vai para FO, de forma que, por uma margem muito pequena, o tom da tuma não é FO. Pode-se considerar, assim, o tom do 9.ºA como M ou MFO.

Figura 46- Desvio e média de eventos rítmicos: combinações de comprimentos - 9.ºA (2022)

		MÉDIA: RITMO DA ESCRITA DO 9.ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



		DESVIO PADRÃO DA MÉDIA DE RITMOS DO 9.ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,31	7,13	8,55	0,99	3,62	3,36	1,49	0,31
	A1	7,38	0,68	8,08	1,03	0,67	3,20	0,96	0,42
	A2	12,77	6,57	9,37	3,62	0,74	7,84	2,18	0,00
	A3	3,33	0,31	1,87	0,63	0,47	1,83	0,42	0,31
	A4	3,61	1,29	3,65	1,25	0,83	2,66	0,42	0,00
	A5	0,68	3,24	8,24	0,68	5,53	0,42	0,31	0,00
	A6	0,42	0,68	1,89	0,31	0,96	0,68	0,00	0,00
	A7	0,31	0,00	0,42	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 47 -Semelhanças/diferenças: médias dos comprimentos rítmicos do 9.ºA e 7.ºA (2022)

		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 9ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06

Fonte: elaborada pela autora.

Na Figura 47 (e no Apêndice A – Figura 19 e Apêndice B – Figura 10), diante da diferença de quantidade de textos analisados para cada turma e de participantes da pesquisa, os dados são considerados proporcionalmente: 122 T de 18 E para o 7.°A e 18 T de 9 E para o 9.ºA. Em cima e à esquerda, tem-se a tabela do 9.ºA e, embaixo e à direita, a do 7.º A. Os valores mais altos para o 7.ºA são proporcionalmente semelhantes aos valores mais altos do 9.ºA, com mais ou menos afastamento, porém a utilização de conjunções (C5) é proporcionalmente maior ao 9.ºA. Os T de tom M predominaram, porém o 9.ºA tende ao tom FO, visto que por pouco não tem um tom FO (ver Quadro 20): de 18 redações analisadas para o 9.ºA, oito (8) são de tom FO e 10 de tom M. A diferença é apenas de dois números e, ao contrário do que se pressupunha, há escritas de tom FO, mesmo para estudantes que apresentam mais desenvolvimento na aprendizagem da língua padrão, como é o caso da Lis

(Quadro 20). Porém, ainda, a tendência é o tom FO aos estudantes com menos desempenho na escrita. Para ambas as turmas, não ocorrem as CC: AD71, AD66 e AD67.

Pode-se interpretar, pela Figura 47 e pelos Apêndice A – Figura 19 e Apêndice B – Figura 10), que os sintagmas completos ou C4 (sujeito, verbo e predicado/complemento), que também eu sentia que eram bastante presentes nas redações, depois dos sintagmas incompletos, são, na verdade, bem mais escassos nos textos dos adolescentes e, certamente, mais característicos aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, durante o período de aprendizagem da composição básica das orações, o que indicia, aos estudantes do 7.ºA e do 9.ºA, a tendência comum a um ritmo moderadamente "picotado" em fragmentos de C2, em combinações que remetem a textos com fragmentação na linearidade, gerada por locuções, advérbios e pausas. O C7 (A7) não aparece antes do C1 (D1) na média de ambas as turmas, e o C2 (D2) antes do C0 (D0) e do C2 (D2) é o C mais ocorrente, seguido pelos conectivos de orações ou C5 (A5) antes de C2 (D2).

O desenho gráfico dos nove (9) E do 9.ºA é semelhante ao desenho gráfico dos 18 E do 7.ºA, a corroborar, segundo o método de escansão utilizado, um padrão geral de ritmo de escrita nessas turmas e o uso de tipos de sintagmas (mesmo com um *corpus* de tamanho muito diferente), representados pelas CC mais recorrentes e proporcionalmente semelhantes para ambas as turmas: AD20, AD22 e AD25; AD52. E as combinações que são menos comuns, as com o C7 ou dissonâncias rítmicas pelo alongamento do C destacam-se na AD72, visto que a média de 0,22 ocorrências de C7 (A7) antes de antes de C2 (D2) apresenta-se igual para ambas as turmas, apesar do 9.°A ter tido metade da quantidade de participantes da pesquisa e um *corpus* de análise consideravelmente menor em comparação ao 7.ºA, na escansão rítmica. A ambas as turmas predomina o padrão M no total das produções de texto analisadas, com a predominância do sujeito verbal oculto e interpolações (quebra rítmica) de sintagmas, pincipalmente, de advérbios (C1), locuções e adjuntos (C2 e C3), na linha lógica do sujeito mais o predicado; com o expressivo uso de conectivos de orações e pronomes relativos (C5), principalmente, antes de sintagmas incompletos.

Quadro 21 - Frequências rítmicas por texto de oito (8) esquizofrênicos para o grupo Pessoas

Pessoa	Discurso	FREQUÊNCIA RÍTMICA DO DISCURSO DE PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA
P1 Fala	**D1**	402640622262064220420640646064206232061062206462020
	D2	21010220206206306420640621062210202220
	D3	12106260222012106252206212021O
P2 Fala	**D1**	104065206540420622252206426064206105225260642061520626022012606 2620
	D2	212062252206420651225201265212206422520222062522064520620
	D3	206212606420642225210626252202206212522025262061206212l0
P3 Escrita	**D1**	152222220212 27010301032020512 20252541 2202151301 54212120222 21257320122051210 73201220020112210
	D2	212201022042502206220330622522010212752317152354O

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 22 - Total de comprimentos rítmicos das frequências dos esquizofrênicos - Pessoas

Pessoa	Discurso	C6	C0	C1	C5	Total FO	C2	C3	Total M	C4	C7	Total F	C	Tom
1	D1	13	13	1	0	**27**	15	1	**16**	8	0	**8**	51	**FO**
	D2	6	12	4	0	**22**	12	1	**13**	2	0	**2**	37	**FO**
	D3	4	7	6	1	**18**	12	0	**12**	0	0	**0**	30	**FO**
P2	D1	15	16	4	6	**41**	20	0	**20**	6	0	**6**	67	**FO**
	D2	8	10	4	7	**29**	25	0	**25**	3	0	**3**	57	**FO**
	D3	10	10	6	4	**30**	24	0	**24**	2	0	**2**	56	**FO**
P3	D1	0	19	19	8	**46**	36	5	**41**	2	3	**5**	92	**FO**
	D2	2	10	6	5	**23**	18	4	**22**	2	2	**4**	49	**M**
Total	**Pessoas**	**58**	**97**	**50**	**31**	**236**	**162**	**11**	**173**	**25**	**5**	**30**	**439**	**FO**
	Total de comprimentos = 439 C (07TFO + 01TM)													
	Tom da escrita da turma = 236 CFO													

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se, no Quadro 22, a considerável quantidade de silêncio por estranhamento pelo leitor e/ou comprometimento do significado/sentido (C6) no D (oral/escrito) de pessoas que sofrem de esquizofrenia: 58C6, no total. A P3, uma professora e pesquisadora universitária, apresenta apenas dois (2) C6, ou lacunas por incoerência em um dos seus D, e zero (0), no outro, no total de 69 C para ambos D, certamente, por ter prática na escrita acadêmica e ter submetido o T de que foram extraídos esses exertos de D à revisão da linguagem, antes de ter sido publicado. Nos outros casos, têm-se entrevistas transcritas da fala, com considerável ocorrência do C6 e, também, do C0, que, somadas com os C1, entrecortam consideravelmente a fluência e comprometem a coerência e a coesão do D.

Para o grupo Pessoas de esquizofrênicos, como se observa no Quadro 22, o padrão FO do ritmo da linguagem predominou, a caracterizar sete (7) de oito (8) excertos de discurso, de cuja exceção tem-se o excerto de um livro publicado por uma professora universitária, o qual, certamente, passou por revisão da linguagem.

Para facilitar a visualização dos dados “comparativos” tem-se a:

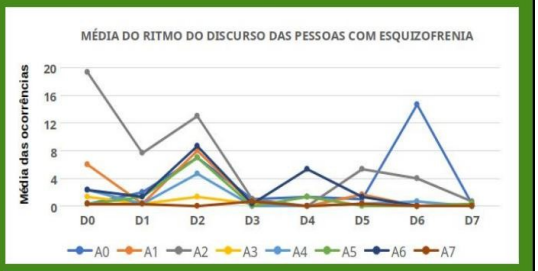
Figura 48– Observações rítmicas da fala da esquizofrênica P1, do Pessoas e da escrita do 7.ºA

RITMO PESSOA 1

OCORRÊNCIA ANTES	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A0	0	2	8	0	1	0	18	0
A1	8	0	3	0	0	0	0	0
A2	17	7	8	1	0	1	3	0
A3	1	0	1	0	0	0	0	0
A4	4	0	4	0	0	0	2	0
A5	0	0	1	0	0	0	0	0
A6	2	1	11	1	8	0	0	0
A7	0	0	0	0	0	0	0	0

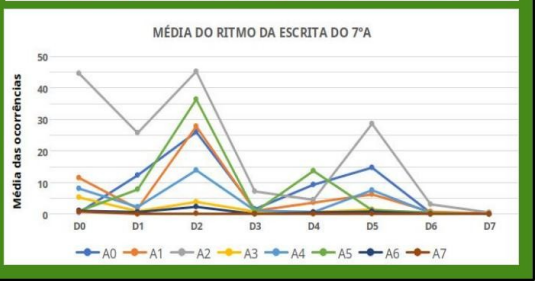
MÉDIA DO RITMO DO DISCURSO DAS PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA

OCORRÊNCIA ANTES	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A0	0,33	2,00	7,00	1,00	1,33	1,00	14,67	0,33
A1	6,00	0,33	8,00	0,33	0,00	1,67	0,00	0,33
A2	19,33	7,67	13,00	1,00	0,00	5,33	4,00	0,67
A3	1,33	0,33	1,33	0,33	0,00	0,33	0,00	0,00
A4	2,33	0,33	4,67	0,00	0,00	0,33	0,67	0,00
A5	0,33	1,33	7,00	0,00	1,33	0,00	0,00	0,33
A6	2,33	1,33	8,67	0,33	5,33	1,33	0,00	0,00
A7	0,33	0,33	0,00	0,67	0,00	0,33	0,00	0,00



MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA

OCORRÊNCIA ANTES	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



Fonte: elaborada pela autora.

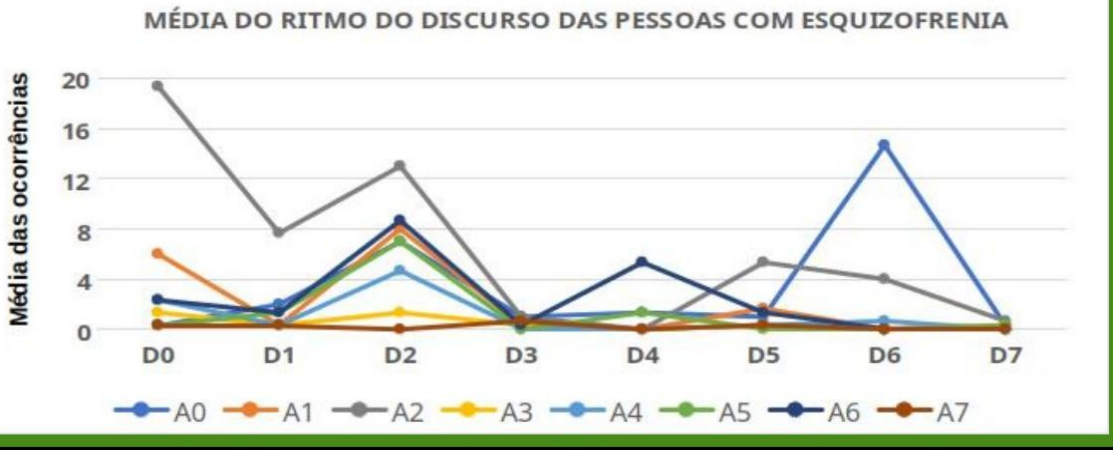
Na Figura 48, P1 destaca-se pela quantidade de AD06 e AD62, o que se espera a um discurso oral de pessoas com esquizofrenia, devido às pausas por pontuação e por lacunas de sentido. Diferencia-se, ainda, pela quantidade de CC com o valor zero.

A predominância de T de tom FO (ver Quadro 22) para o grupo Pessoas marca uma linguagem menos fluente rítmica e mentalmente, com imagens cênicas mais intensas do que as descritas pela coerência e pela coesão textuais. O grupo Pessoas se diferencia do 7.ºA, principalmente, na zero ocorrência de CC com C7, na quantidade proporcionalmente maior de uso de AD06 e, menor, de AD05.

A P1, em relação ao próprio grupo Pessoas, apresenta inferior utilização de conectivos oracionais C5 e uma quantidade maior de lacunas de sentido C6, como se observa na Figura 48. Para P1, ainda, observa-se que há eventos que não acontecem.

Figura 49 - Média das combinações de comprimento rítmico do grupo Pessoas (esquizofrênicos)

		MÉDIA DO RITMO DO DISCURSO DAS PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,33	2,00	7,00	1,00	1,33	1,00	14,67	0,33
	A1	6,00	0,33	8,00	0,33	0,00	1,67	0,00	0,33
	A2	19,33	7,67	13,00	1,00	0,00	5,33	4,00	0,67
	A3	1,33	0,33	1,33	0,33	0,00	0,33	0,00	0,00
	A4	2,33	0,33	4,67	0,00	0,00	0,33	0,67	0,00
	A5	0,33	1,33	7,00	0,00	1,33	0,00	0,00	0,33
	A6	2,33	1,33	8,67	0,33	5,33	1,33	0,00	0,00
	A7	0,33	0,33	0,00	0,67	0,00	0,33	0,00	0,00



Fonte: elaborada pela autora.

Na Figura 49, observa-se que o grupo Pessoas, constituído de excertos analisados dos D de três pessoas com esquizofrenia, caracteriza-se, em medidas proporcionais a cada grupo, por menos utilização de conjunções (C5) e mais ocorrências de lacunas de sentido (C6) do que para o 7.ºA e o 9.ºA (ver Figura 47 e Apêndices A - Figura 19 e B - Figura 10). Tais lacunas ocorrem ao Pessoas, principalmente, antecedidas de C0 (A0): AD06. Os sete (7) tipos de C estão presentes no Pessoas, sendo a segunda ocorrência mais alta para AD06, ou seja, para a presença de pausas por pontuação seguidas de lacunas de sentido, de incoerência. A

primeira ocorrência mais comum é a AD20, sintagma incompleto seguido de pausa por pontuação gráfica. Há poucos tipos de CC com o valor de zero ocorrência. Ao grupo Pessoas, o AD06 supera o AD22 em proporção de quantidade de ocorrências e a média dos dois grupos de estudantes descritos, mesmo havendo o diferencial de 8D analisados para o Pessoas e 140T para as turmas escolares, o que já se previa, pelas características linguísticas dos discursos de esquizofrênicos, e por serem, com exceção de um, excertos de fala.

Devido, principalmente, ao uso do C5, do C6 e das suas CC, o ritmo FO dos D dos esquizofrênicos diferencia-se do ritmo M do 7.ºA e, menos, do M do 9.ºA, por esta turma apresentar uma tendência mais FO, mesmo sendo de tom M. No entanto, no geral, os três grupos se assemelham nos tipos de uso dos comprimentos. Dessa forma, a diferença perceptível do Pessoas está mais no tom rítmico forte e "picotado" do que por padrões rítmicos sequenciais reiterados.

Figura 50 - Observações rítmicas da fala da P2 (esquizofrênica) e da escrita do 7.º A

RITMO PESSOA 2

OCORRÊNCIA ANTES	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A0	0	2	4	0	2	1	24	0
A1	4	0	9	0	0	1	0	0
A2	25	7	15	0	0	10	9	0
A3	0	0	0	0	0	0	0	0
A4	2	0	8	0	0	1	0	0
A5	0	1	15	0	1	0	0	0
A6	5	3	13	0	8	4	0	0
A7	0	0	0	0	0	0	0	0

MÉDIA DO RITMO DO DISCURSO DAS PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA

OCORRÊNCIA ANTES	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A0	0,33	2,00	7,00	1,00	1,33	1,00	14,67	0,33
A1	6,00	0,33	8,00	0,33	0,00	1,67	0,00	0,33
A2	19,33	7,67	13,00	1,00	0,00	5,33	4,00	0,67
A3	1,33	0,33	1,33	0,33	0,00	0,33	0,00	0,00
A4	2,33	0,33	4,67	0,00	0,00	0,33	0,67	0,00
A5	0,33	1,33	7,00	0,00	1,33	0,00	0,00	0,33
A6	2,33	1,33	8,67	0,33	5,33	1,33	0,00	0,00
A7	0,33	0,33	0,00	0,67	0,00	0,33	0,00	0,00

MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA

OCORRÊNCIA ANTES	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06

Fonte: elaborada pela autora.

Na Figura 50, destaca-se à P2 a quantidade de utilização da CC06 e a quantidade de CC de valor zero.

Figura 51 - Observações rítmicas entre escrita da P3 (esquizofrênica) e a do 7.º A

RITMO PESSOA 3

OCORRÊNCIA ANTES	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A0	1	8	9	3	1	2	2	1
A1	6	1	12	1	0	4	0	1
A2	16	9	16	2	0	5	0	2
A3	3	1	3	1	0	1	0	0
A4	1	1	2	0	0	0	0	0
A5	1	3	5	0	3	0	0	1
A6	0	0	2	0	0	0	0	0
A7	1	1	0	2	0	1	0	0

MÉDIA DO RITMO DO DISCURSO DAS PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA

OCORRÊNCIA ANTES	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A0	0,33	2,00	7,00	1,00	1,33	1,00	14,67	0,33
A1	6,00	0,33	8,00	0,33	0,00	1,67	0,00	0,33
A2	19,33	7,67	13,00	1,00	0,00	5,33	4,00	0,67
A3	1,33	0,33	1,33	0,33	0,00	0,33	0,00	0,00
A4	2,33	0,33	4,67	0,00	0,00	0,33	0,67	0,00
A5	0,33	1,33	7,00	0,00	1,33	0,00	0,00	0,33
A6	2,33	1,33	8,67	0,33	5,33	1,33	0,00	0,00
A7	0,33	0,33	0,00	0,67	0,00	0,33	0,00	0,00

MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA

OCORRÊNCIA ANTES	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06

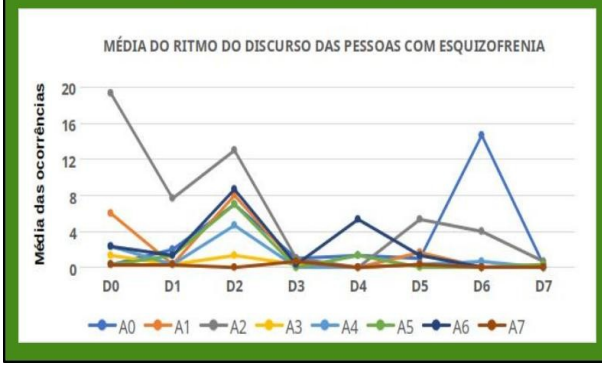
Fonte: elaborada pela autora.

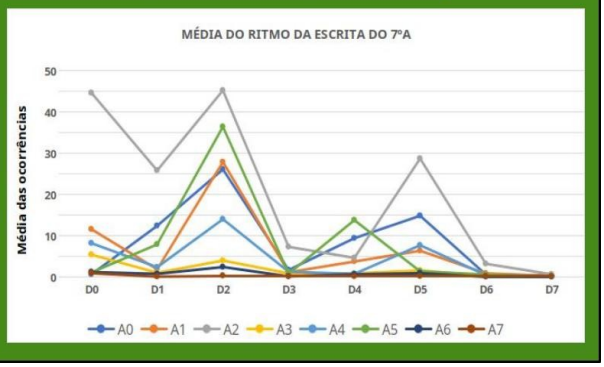
Na Figura 51, P3 destaca-se pela quantidade de utilização de CC com o C7 e pelo escasso uso de CC com o C6, este comum ao discurso oral e ao discurso de esquizofrênicos.

Figura 52 - Observações rítmicas entre o discurso de Pessoas (esquizofrênicos) e o do 7.ºA

		MÉDIA DO RITMO DO DISCURSO DAS PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,33	2,00	7,00	1,00	1,33	1,00	14,67	0,33
	A1	6,00	0,33	8,00	0,33	0,00	1,67	0,00	0,33
	A2	19,33	7,67	13,00	1,00	0,00	5,33	4,00	0,67
	A3	1,33	0,33	1,33	0,33	0,00	0,33	0,00	0,00
	A4	2,33	0,33	4,67	0,00	0,00	0,33	0,67	0,00
	A5	0,33	1,33	7,00	0,00	1,33	0,00	0,00	0,33
	A6	2,33	1,33	8,67	0,33	5,33	1,33	0,00	0,00
	A7	0,33	0,33	0,00	0,67	0,00	0,33	0,00	0,00

		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06





Fonte: elaborada pela autora.

Na Figura 52, evidencia-se que a ocorrência AD00, ou CC00, é quase nula (0,56) para o 7.°A, com 122 T, mas, ao se considerar a diferente proporção de T analisados para cada grupo, poporcionalmente, tal CC é mais comum no grupo Pessoas, com 0,33 para oito (8) D. Para ambos os grupos, é proporcionalmente maior o número de AD22, sendo a maior incidência dessa CC para o 7.ºA, com 45,22 CC ocorridas (essa foi a terceira maior ocorrência para o grupo Pessoas), e de AD20 ao Pessoas, com 19,33 C. A ambos os grupos é forte a presença do C2, porém o que diferencia o tom M do T ao 7.ºA (ver Quadro 18) do tom FO do D ao Pessoas (ver Quadro 22) é o número de cortes e pausas na “linha” predominante M: de C2 14,67 CC para Pessoas e 0,50 CC para o 7.ºA, mais característica à língua falada, como em Pessoas, este ao qual a segunda CC mais ocorrente é AD06: 14,67 CC vezes. A combinação AD06 é quase nula para o 7.°A: 0,50 CC. Porém a CC06 é frequente ao grupo Pessoas, com 14,67 ocorrências, que é o segundo maior tipo de CC que ocorre nos D analisados para esse grupo.

A ocorrência da C1 (A1) é mais frequente antes dos C0 (D0) e C2 (D2) para ambos os grupos.

A ocorrência da C2 (A2) antes do C0 (D0) e C2 (D2) é mais comum a ambos.

A ocorrência da C5 (A5) é maior na combinação C5 (A5) antes do C2 (D2), ou CC52, aos dois os grupos.

A ocorrência do C6 (A6) antes dos C0 (D0), C1 (D1), C2 (D2), C3, C4 (D4) e C5 (5) é pequena para o 7.°A em comparação com o grupo Pessoas, mesmo que este tenha tido menos D analisados, o que é previsível ao discurso esquizofrênico, com frequentes pausas e lacunas de coesão e coerência. Antes dos C6 (D6) e C7 (D7), para ambos os grupos, ocorreu zero (0) CC com o C6 (é impossível a combinação CC66 para qualquer texto. Ver seção 4.1).

A ocorrência do C7 (A7) acontece antes de todos os tipos de C, porém, em quantidades quase nulas, para o 7.ºA; para o Pessoas, ocorre antes dos C0 (D0), C1 (D1), C3 (D3) e C5 (D5), também em quantidades menos significativas.

Nota-se que, para o grupo Pessoas, cujo *corpus* de análise métrica rítmica constitui-se de oito (8) excertos de D, para 122 T do 7.ºA, há CC que ocorrem mais do que para este, como: CC06, CC26, CC60, CC61, CC71, CC63, CC73, CC64, CC65, CC75, CC07, CC17, CC27 e CC57. E outros valores, proporcionalmente ao número de discursos para cada grupo, ocorrem em quantidades semelhantes aos dois grupos. Há mais CC inexistentes nas análises para o grupo Pessoas do que ao 7.ºA, principalmente, antes as CC com C4 e C6 (D4 e D6).

Ao contrário do que eu imaginava, o tipo de escrita mais expressiva, como a do E16, apresenta mais sentidos de orações completas e narrativas (sujeito mais verbo e complemento), ou seja, não interrompidas na fluência do rítmo/pensamento, do que eu supunha (Ver quadro 18) e, certamente, por ser mais básica e uniformizada, como se aprende nos anos iniciais do ensino fundamental, nos primeiros passos na escrita de textos.

Figura 53 – Leitura, música e dança

Fonte: acervo da pesquisadora.

15 “ALGO SOBRE A MENTIRA” (RESULTADOS)

O orgulho cega. Quem ensina sabe que pouquíssimo ou nada sabemos, e que é mentira acreditar que qualquer estudo está concluído. A vida flui e o pensamento não para.

Este estudo corroborou a hipótese de que uma metodologia literária e estética pode possibilitar e direcionar ideias e o trabalho pedagógico e de que a palavra e a literatura podem ser um método a desenvolver também a percepção e possibilitar a consciência e o desenvolvimento das habilidades estilísticas, tanto para os professores quanto para os estudantes, a abrir portas a autoria docente e discente. Possibilitou a visibilidade do desenvolvimento de formas estilísticas em textos de adolescentes, sejam elas padrão ou não.

A observação das palavras ajudou a regular o método em delimitações do interesse da turmas e a direcionar os trabalhos e práticas pedagógicas que, nem sempre, estavam previstas, o que torna necessária a mudança, sem, no entanto, o afastamento do planejamento escolar da disciplina de português.

O método literário apresentou-se possível, mas trabalhoso diante da logística fragmentada do dia e das atividades escolares na realidade da escola de tempo integral e caráter agrícola, em que foi experimentado. Levou à percepção docente da fragmentação das práticas didáticas e da organização do dia a dia escolar; de um fenômeno estético, o da existência de uma musicalidade (não restrita à prosódia) da escrita dos estudantes e à criação do procedimento de “medição ou escansão do comprimento da voz autoral e do ritmo” dos textos, além do envolvimento intenso com práticas sociais e de linguagem, o que permitiu o desenvolvimento, principalmente oral, de falas argumentativas e reflexivas, com inferências dos textos lidos, além do desenvolvimento pelo gosto, pelo hábito da leitura e pela prática musical durante as aulas, como cantar e tocar instrumentos musicais.

No trabalho com poesia, a preocupação dos estudantes em compreender o sentido dos textos era mínimo ou inexistente, visto que a musicalidade poética, principalmente de poemas métricos com rimas, era o que cativava os estudantes e os fazia memorizar e declamá-los não só nas minhas aulas, mas também nas de outros professores e pelos corredores da escola. Foi preciso um esforço extra para dialogar com eles sobre o significado das palavras e os sentido do texto, para que o trabalho com poesia não se restringisse ao campo do prazer musical e social de declamar. A palavra, tanto quanto o ritmo e a melodia, tem um porquê de ser.

Dos meus alunos, principalmente dos oitavos e nonos anos, que eram falantes nativos do português, com exceção de um que não é participante desta pesquisa, a omissão do uso da conjunção dava-se por imaturidade linguística, pressa, economia e ritmo (não, necessariamente, por desconhecimento, pois, principalmente nos oitavos e nonos anos, ensino, frequentemente, o uso das conjunções), ou seja, por uma musicalidade da Língua Portuguesa somada ao ritmo do falante, a possibilitar o estilo individual e não intencional na escrita. E, como na atividade com poema, é importante que o estudante passe a olhar para as próprias palavras e não apenas se deixe levar por sua música. Não só como afirmou Bakhtin (2013), a ausência de uso da conjunção possibilita, sim, um estilo mais espontâneo e expressivo, mas também a forma de uso dela permite outras possibilidades estilísticas. Em ambos os casos, pode haver um "embrião" estilístico, uma tendência, como aqui foi mostrado, conforme o uso e a recorrência de um mesmo tipo de conjunção ou outros elementos linguísticos, como anáforas, catáforas ou simetria e arranjos de sintagmas com e sem elementos conectivos.

Para a ideia surgida do método literário e das minhas impressões da sala de aula de "escandir comprimentos rítmicos" de textos em prosa produzidos por meus alunos, a fim de constatar se há um ritmo estilístico para cada estudante e para a sua turma, foi realizada a escolha aleatória e a escansão de 122 textos do total de 18 participantes da pesquisa da turma do 7.ºA de 2022, e, com o propósito de fortalecer ou enfraquecer o resultado, foi realizado o mesmo procedimento com 18 textos de nove (9) alunos do 9.ºA de 2022, o que totaliza textos "escandidos" de 27 estudantes dos 34 participantes da pesquisa. Para realçar e gerar reflexões e novas formas de olhar às questões estilísticas de efeito expressivo e efeito narrativo, realizou-se, ainda, o mesmo procedimento de "escansão" de oito (8) excertos de discursos (seis transcrições de entrevista e dois escritos de uma professora universitária) para três (3) pessoas (P) que desenvolveram a esquizofrenia, a fim de observá-los ao lado da escrita dos adolescentes.

Concluiu-se que, na totalidade, os dois grupos estudados, o 7.ºA e o 9.ºA, por "escansão rítmica" apresentaram a média do estilo do tom e da "frequência rítmica" de comprimento médio (M) para os textos em prosa da turma, ou seja, apresentaram a maioria das redações com entrecortes rítmicos e sintáticos na fluência da linguagem / pensamento, mas, em nenhum dos casos, os cortes (pausas por pontuação, inversão de posição, estranhamento e por lacunas de sentido na ausência de elementos linguísticos) na linha da linguagem foram excessivos ao ponto de atribuir um tom forte (FO) de fragmentação à

linguagem como ocorreu para o grupo das Pessoa com esquizofrenia. Porém, o tom do 9.ºA é M com tendência ao FO, podendo ser considertado, também, como MFO. Ao se levar em conta o total médio dos textos do 9.ºA e o desenho gráfico para os três grupos, e em se considerando as diferentes proporções de redações e participantes em cada, todos apresentaram dados semelhantes com menos ou mais distanciamento de elementos, principalmente no uso do C5 e do, C6, e o 9.ºA se mostrou mais próximo dos resultados do grupo de esquizofrênicos, o Pessoas, em vistude da tendência ao tom FO na escrita.

Oito (8) alunos do 7.ºA apresentam um estilo gráfico levemente diferenciado, porém não se corroborou a ideia de um ritmo específico a cada aluno, mas tendências, sim, a alguns deles, e todos os resultados descritos graficamente em tabelas podem ser conferido nas Figuras dos Apêndices A, B e C deste estudo.

A hipótese de que a literatura, o ambiente, o ritmo da fala e das aulas da docente, e não apenas o cognitivo e intelectual dos estudantes, interferem na maneira de construir os textos de forma coerente e coesa, ou não, está sem respostas, por não ter havido tempo suficiente para a realização dessa análise. Porém, é possível afirmar que as palavas e temas da literatura e da fala da professora em contato e diálogo com a vivência e com as palavras e temas da realidade dos adolescentes e das mídias aparecem com frequência em suas redações e, principalmente, nos discursos orais, e, portanto, potenciam a apendizagem da fala e da escrita, além de direcionarem o trabalho metodológico e didático das aulas.

Pelas as 122 redações do 7.ºA e 18 do 9.ºA analisadas, conclui-se que há tendências estilísticas rítmicas, menos ou mais expressivas, que partem de uma “modulação” da percepção da expressividade escrita do autor pelo leitor, mas, nestes primeiros estudos, não se corroborou um padrão para cada estudante, o que exigiria mais tempo de análise e mais dados, conforme os anos de aprendizagem da escrita, porém, identificou-se uma tendência, principalmente aos estudantes muito aquém na escrita para o que se espera ao ano/série, de apresentarem o tom FO de T, ou seja, com mais pausas na fluência do ritmo/pensamento e com simetrias sintáticas, reiteração de palavras ao longo do texto e em funções sintáticas idênticas ou semelhantes e rítmicas.

A combinação ou arranjos sintáticos reincidentes e a reiteração de palavras em funções sintáticas simétricas ou semelhantes, no limite de comprimentos rítmicos da mesma ou de aproximada “extensão”, sequenciais ou próximos no texto, intensificam a percepção rítmica das construções linguísticas.

Assim, além do uso ou não de conjunções (Bakhtin, 2013), para averiguar alguma possibilidade estilística, é preciso, também, observar se há um ritmo que parte de outros elementos linguísticos, como ele se combina com o uso de palavras de outros gêneros gramaticais e como se desenvolve e se mantém ou não no decorrer da aprendizagem da língua, para que se possa identificar um potencial nascimento estilístico.

Dessa forma, o estudante não se rende (ou não desenvolve) a um rítmo facilmente perceptível na escrita, à medida que domina a gramática básica aprendida e intenciona sobre ela.

Ao "comparar" a escrita de estudantes do ensino fundamental II, a minha fala e as minhas anotações de docente com exertos de discursos, principalmente, orais, de pessoas esquizofrênicas, observou-se que há discursos daqueles que se parecem, ritmicamente, com os destes e, principalmente, mas nem sempre, os dos adolescentes que estão aquém do esperado em desempenho da escrita para o ano/série e que apresentaram um tom forte, não fluente na escrita, no sentido de interrupções, problemas de referenciação e omissões de informação, a aparentarem incoerência, mas esta que não há, se forem considerados elementos significativos, extralinguísticos, que preencham os seus vazios de significação. No entanto, ao leitor que desconhece o contexto enunciativo, esses discursos não são suficientes na intenção comunicativa, e, portanto, exigem reflexões, estudos e experimentações metodológicas dos professores e educadores para o desenvolvimento da escrita desses estudantes na norma padrão, a fim de que escapem dos limites impulsivos do ritmo expressivo da sua escrita e passem a construir o texto com mais domínio da gramática e intencionalidade clara.

Mostrou-se, portanto, que, possivelmente, o limite entre um discurso e o outro é uma questão de *"frequência"* de *estilo*, ou seja, de expressividade ou de narratividade, conforme a intensidade das combinações e organização das ideias e as distâncias temporais dos contextos discursivos com que os sujeitos tecem memórias, emoções, intenções e a razão nos arranjos estruturais da língua. Dá-se o predomínio da espontaneidade expressiva (característica mais nominal e sintética) sobre a narratividade da língua (característica mais verbal e analítica), a delinear um estilo "picotado" por pausas próximas, imagético, com digressões, cuja expressividade/impulsividade explode em palavras de forma mais rápida do que a escrita complexa exige para ser mentalmente elaborada e escrita. As conjunções fragmentam, linguisticamente, o rítmo de forma sutil pela curta "extensão", mas não o pensamento, ao conectar as ideias.

Não houve tempo para experimentações de interferência nas produções textuais sobre algumas tendências rítmicas individuais mais evidentes, como ocorreram em textos do E16 do 7.ºA, a fim de se observar se, ao se “quebrarem” algumas tendências rítmicas de repetição espontânea, é possível agir de forma mais efetiva no ensino da língua sem, no entanto, rejeitar esse ritmo, e sim, mostrá-lo ao estudante de maneira que possa trabalhá-lo de forma linguisticamente consciente, já que a minha impressão de professora é a de que esse tipo de ritmo pode impedir que a interferência das correções gramaticais aconteçam na prática da escrita pelo estudante.

Não se atingiu a intenção surgida durante a pesquisa de desenvolver um programa e um aplicativo para as medições rítmicas e da voz autoral, por falta de mais tempo para a realização deste estudo. Porém, foi possível criar, na *Planilha Excel*, uma análise de dados das frequências rítmicas dos textos analisados, com gráficos ilustrativos da quantidade de combinações de comprimento predominantes e menos predominantes ou inexistentes para cada aluno e para a totalidade das turmas**.**

Figura 54 - Bastidores da apresentação da Minha Canção dos Saltimbancos

Fonte: acervo da pesquisadora.

16 “UM DOS ENGANOS DA ATUALIDADE”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro sem encerrar uma parte da minha história pessoal, acadêmica e profissional, em um mundo em que a ciência e as pesquisas são negadas a dar vez às *fake new* e a outras ilusões e estados de espírito fanáticos que arrastam multidões com seus ritmos maliciosos. Mas é no movimento da dança, da música, da literatura, do estudo, da calma, que se alça voo.

O método literário e o procedimento de “medição do comprimento da voz autoral e do ritmo” dos textos podem ser aperfeiçoados e simplificados, visto que, por falta de mais tempo para a pesquisa (o prazo é somente de quatro anos), foi impossível realizá-la em toda a sua proposição inicial. Sugere-se o desenvolvimento de um programa e um aplicativo para realizar as “medições” ou “escansões”, visto que são trabalhosas manualmente. Ainda seria interessante fazer testes de interferência rítmica em oficinas de escrita, a fim de se verificar a possibilidade ou não de interferência na escrita com mais evidência rítmica, a fim de efetivar o ensino da língua padrão, visto que é perceptível a dificuldade do estudante de mudar o ritmo, a fim de aprender a escrita padrão.

Para fechar, espera-se que a docência de todos nós, professoras e professores de Língua Portuguesa, permita que a música de cada texto dos nossos estudantes, seja ele na norma padrão ou fora dela, possa soar, sem que, tampouco, se deixe de ensinar a língua padrão e cobrá-la na prática escolar. Vamos dançar, compor e tocar juntos?!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Teodore W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro: Zahar, 2006. (PDF)

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos**: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

ALVES, Rubem. Mares pequenos – Mares grandes. In: MORAIS, R. de (Org.). **As Razões do Mito**. Campinas: Papirus, 1988. p. 25-30.

ARFUCH, Leonor. **El espacio biografico**: Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fundo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2002.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativas(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cad. Est. Ling**., Campinas, n. 19: 25 – 42, jul./dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montreé et Hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l´autre dans le discours. DRLAV – **Revue de linguistique,** Paris, v.26, p. 91-151, 1982. Disponível em: < https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9 >. Acesso em: 11 mai. 2020.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. O estrato meta-enunciativo, lugar de inscrição do sujeito em seu dizer: implicações teóricas e descritivas de uma abordagem literal. O exemplo das modalidades irrealizantes do dizer. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p. 33-p. 63, jan./jun. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. e 5. reim. 2020. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011. p. 475.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2015a.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino de língua.** 1. ed. e 1. reim. 2015. Trad., posf. e not. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I:** a estilística. 1. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance III:** o romance como gênero literário. 1. ed. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. A morte do autor. *In* BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. 2. ed. Tradução de Maria Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland**. O grau zero da escrita**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** *E-book*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa:** nova edição revista e ampliada pelo autor. 38. ed., rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira / Editora Lucerna, 2015.

BORBA, Patrícia Laubino. Entre a coincidência e a não-coincidência: um estudo sobre as falas de esquizofrênicos no campo da enunciação. Anais do 6o Encontro Celsul – Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul. Florianópolis: UFSC, 2004.

BORBA, Patrícia Laubino. **O funcionamento da referência na perspectiva da análise do discurso**: um estudo sobre o discurso do esquizofrênico. Dissertação (Mestrado). 2006. 175fl. Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRAIT, Beth. **Bakhtin:** conceitos-chave. 5. ed., 6. reim. São Paulo: Contexto, 2020a.

BRAIT, Beth. **Bakhtin:** outros conceitos-chave. 2. ed., 2. reim. São Paulo: Contexto, 2020b.

BRITO, Marisa A. P.; CAVALCANTE, Mônica M. A fala do esquizofrênico – uma interface entre Linguística de Texto e Psicanálise. **Letras de Hoje**, v. 47, n. 1, p. 65-75, jan./mar. 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9639/7422. Acesso em 07 ago. 2019.

BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Reflexões sobre a (in)coerência na fala do esquizofrênico**. (Dissertação). 2005. 112f. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-graduação em Linguística. Fortaleza, 2005.

BUFFON, George L. L. de. **Discurso sobre o estilo.** Tradução de Artur Morão. Covilhã: LusoFia: Press, 2011. (Textos Clássicos de Filosofia).

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio.** 2. ed. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** Tradução de Nilson Moulin; 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

CAMARGO, Maria R.R.M. de. Da vida à morte à vida: a linguagem é a ponte. Reflexões acerca do ato de escrever. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 60, p. 669-684, jul./dez. 2016.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e escrita**: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. [*E-book*]. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CASTAÑEDA, Carlos. **Viaje a Ixtlán.** [PDF]. [*S.I*] p. 161.

CHACON, Lourenço. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. **Revista Delta**, v. 13, n. 1, fev. 1997.

CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. 2. ed. Berlin - New York: Mouton de Gruyter, 2002.

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian. Como as categorias linguísticas foram criadas, desenvolvidas e nomeadas? *In* **Uma história das Ideias Linguísticas**. 1. ed. Tradução LÉON, Jacqueline; LEITE, Marli Quadros. São Paulo: Editora Contexto, 2017. p. 101 - 105.

DAVIS, Philip. **Reading and the reader.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

DAVIS, Philip. **The experience of reading.** Taylor & Francis e-Library, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, 2011.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Diário de um escritor (1873)**. 1 ed. São Paulo: Hedra, 2016a.

ДОСТОЕВСКИЙ, Федор. М. **Дневник писателя.** Сост., комментарии А. В. Белов / Отв. ред. О. А. Платонов. Москва: Институт Русской Цивилизации, 2010. 880 с. (Серия «Русская цивилизация») Disponível em: https://rusinst.su/trudy-instituta/russkaya-civilizaciya1/dnevnik_pisatelya.html Acesso em: 07 jul. 2020.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os Demônios**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; PAULON, Clarice Pimentel; MILÁN-RAMOS, José Guillermo. **Análise psicanalítica de discursos**: perspectivas lacanianas. 2. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

EGER, Edith E. **A bailarina de Auschwitz**. Rio de Janeiro, Sextante, 2019.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. 11. ed. Tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

EVERETT, Daniel L. **Linguagem**: a história da maior invenção da humanidade. Tradução de Maurício Resende. São Paulo: Editora Contexto, 2019. 400 p.

FIORIN, José L. **Elementos de análise do discurso.** 15 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FRANK, Joseph. **Dostoiévski**: um escritor em seu tempo. Tradução de Pedro Maia Soares. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FREUD, Sigmund. **Arte, literatura e os artistas: obras incompletas**. Tradução de Ernani Chaves. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed. 2021

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**: Obras Completas**.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Belo Horizonte: Plano, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Nicole M.; PASIAN, Sonia R.; BARBIERI, Valéria. A equação simbólica como recurso terapêutico: contribuições para análise do questionário desiderativo. **Paidéia**, v.

16, n. 35, p. 365-376, 2006. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35a07.pdf >. Acesso em: 16 jun. 2019.

HUGO, Victor. **Os Miseráveis.** São Paulo: Ed. das Américas, 1956. Tomo II.

HUGO, Victor. **Os Miseráveis.** Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Ed. das Américas, 1956. Tomo I.

JAEGER, Werner. **Lugar dos gregos na história da educação**. In: Paideia: a formação do homem grego. 6. ed. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

JARDIM, L. L. A fragmentação do eu na esquizofrenia e o fenômeno do transitivismo: um caso clínico. **Revista Mal-estar e Subjetividade,** v. XI, n.1, p. 267-284, 2011.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos ε o inconsciente coletivo.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

JUNIOR, E. G. C. ; GAGLIARDI, M. (Org.). Seminário Leitura de Imagens: a epistemologia de Nise da Silveira. Anais do I Seminário de Leitura das Imagens – a epistemologia de Nise da Silveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Hólos, 2017. (Grupo de Pesquisa Memória, Museus e Patrimônio Hólos Consultoria e Assessoria. Museu de Imagens do Inconsciente, Instituto Municipal Nise da Silveira - PDF). Disponível em: <http://www.museuimagensdoinconsciente.org.br/>. Acesso em: 23 mai. 2019.

LAZO, Lara Jatkoske. A Literatura clássica na formação do leitor adolescente na escola. **Linha Mestra,** n. 46, p. 291–300. jan./abr. 2022. Disponível em: https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1030/920. Acesso em: 21 set. 2023.

LAZO, Lara Jatkoske. **Literatura Clássica e práticas artísticas:** narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente. 2018. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biologia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2018.

LIMA, Fernanda Raquel Oliveira; MIRANDA, Neusa Salim. O Frame Semântico como uma ferramenta analítica de compreensão de experiências sociais educacionais. **Revista Gatilho**, v.16, p. 2013.

LOPARIC, Zeljko. **Winnicott e Jung.** [*E-book*] 1. ed. São Paulo: DWW Editorial, 2014. *(Winnicott em foco).*

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2002.

NARZETTI, Claudiana. A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. **Alfa**, São Paulo, n.° 57, v. 2, p. 367 -388, 2013.

NARZETTI, Claudiana. Pêcheux e Bakhtin em contraponto: marxismo e lingüística em questão. UNESP-Araraquara/Anais FAPEAM, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Claudiana%20Narzetti.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023)

NICOLELIS, Miguel. Muito além do nosso eu. 1. ed. Tradução de Beyond Boundaries, São Paulo: Planeta, 2017.

NOVASKI, A. Mito e racionalidade filosófica. In: MORAIS, R. de (Org.) **As Razões do Mito**. Campinas: Papirus, 1988.

O'SULLIVAN, N.; DAVIS, P.; BILLINGTON, J.; GONZALEZ-DIAZ, V.; CORCORAN, R. "Shall I compare thee": The neural basis of literary awareness, and its benefits to cognition. Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior, v.73, p.144-157, 2015.

OLIVEIRA, Gabriela R. Práticas de ensino de literatura e de leitura literária / Literary reading and teaching practices. **Revista Graphos**, v. 22, n. 2, p. 79-95, UFPB/PPGL, 2020.

ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY Schizophrenia. [S.l.], 2019. Disponível em: <http://www.etymonline.com/index.php?term=schizophrenia>. Acesso em: 15 jun. 2019.

OVÍDIO. Metamorfoses. In: NOVAK, M. G.; NERI, M. L. (Org.) Poesia lírica latina. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.1- 85.

OVÍDIO. Metamorfoses. Tradução de Bocage e introdução e notas de João Angelo Oliva Neto. São Paulo, Hedra, 2000.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, ESCÓSSIA, Liana. Orgs. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina 2009. 207 p.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin**: pensamento interacional. 1. ed. 2011.

PEREIRA, Mario E. C. Bleuler e a invenção da esquizofrenia. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental,** v. III, n.1, p. 158-163, 2000. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rlpf/v3n1/1415-4714-rlpf-3-1-0158.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2019.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana.** São Paulo: Contexto, 2009.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. Linguagem e identidade. In: **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 177 - 201.

POPPER, Karl. O problema da demarcação. In_**Textos escolhidos**: Karl Popper. Organização e introdução de David Miller. Tradução de Vera Ribeiro; revisão de tradução de César Benjamin. 1. ed; 1. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2010. p.117 - 128.

PRETI, Dino. (org) **O discurso oral culto.** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

SAGAN, Carl. Capítulo III – Viajando no espaço e no tempo. **Cosmos.** Tradução de Angela do Nascimento Machado. Edição Comemorativa 135 Anos, Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alvez, 1989.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SILVA, Gustavo Adolfo Pinheiro da. Aspectos da estilística portuguesa. [*S. I.*]. Disponível em: http:/ /www.filologia.org.br/ixcnlf/5/08.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, Manuel José Lopes 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.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes e. Sobre a análise do discurso. **Revista de Psicologia da UNESP**, 4(1), p. 16 - 40, 2005.

SIMAS, Maria Lúcia de Bustamante. **Esquizofrenia:** seus fenômenos perceptivos e cognitivos na primeira pessoa. [*E-book*] 1. ed. Curitiba - PR: Editora Appris, 2018.

SOBRAL, A. Benveniste: uma interface possível entre Saussure e o Círculo de Bakhtin? In: Campinas: Mercado de Letras, 2013. 3 v. (Série Bakhtin – Inclassificável).

SOLOMON, Andrew. Esquizofrenia. In: SOLOMON, Andrew (Org.). **Longe da Árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 348-415.

THORMANN, Lea Lubianca, DIESEL, Marlete, CARON, Nara Amália, LOPES, Rita de Cássia Sobreira. A vida por um fio. **Revista De Psicanálise Da SPPA**, v. 20, n. 2, p. 319, 2013. Disponível em: https://revista.sppa.org.br/RPdaSPPA/article/view/55. Acesso em: 19 jun. 2024.

TODOROV, Tzvetan. El discurso psicótico. In _____. **Los generos del discurso**. 1. ed. Tradução de J. R. León. São Paulo: Monte Avilas Editores Latinoamericanas, 1996. p. 83-91.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A arte como catarse. In: **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 249-272.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O problema psicológico da arte. In: **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 7-31.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 395 – 486.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório: Sheila Ghillo. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p. (Círculo de Bakhtin).

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Tradução de Breno Longhi. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital:** os desafios da leitura na nossa época. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

ВОИНОВА. Н. Я. et al. **Русско-португальский словарь**: 53 000 слов / Р89. / **Dicionário russo-português**: compreende 53 000 palavras. 2-е издание, переработанное и дополненное — Москва.: Русский язык, 1989 — 816 с. / 2 ed., corrigida e aumentada. Moscou: Língua Russa, 1989. 816 p.

ДОСТОЕВСКИЙ, Федор. М. **Дневник писателя**. Сост., комментарии А. В. Белов / Отв. ред. О. А. Платонов. Москва: Институт Русской Цивилизации, 2010. 880 с. Disponível em: https://rusinst.su/docs/books/F.M.Dostoevskii-Dnevnik_pisatelya.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARON, S. Naomi. **Words Onscreen**: the fate of reading in a digital world. [*E-book*]. New Work: Oxford University Press: 2015.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Gramática do português brasileiro.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. **Revista da Anpoll.** v. 1, n. 39, p. 25-48, 2015.

FULGENCIO, Leopoldo. A constituição do símbolo e o processo analítico para Winnicott. **Paidéia**, v. 21, n. 50, 393-401, set.-dez. 2011.

JUNG, Carl Gustav. **A Natureza da Psique**. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia do Inconsciente**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

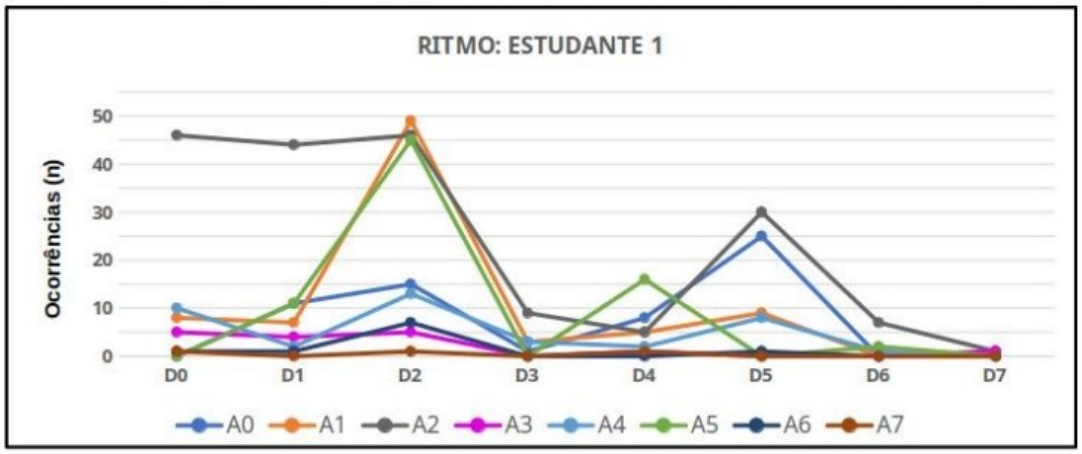
ULIN, David L. **The Lost art of reading**: books and resistance in a troubled time. 2. ed. Seattle, WA: Sasquatch Books, 2018.

WOLF, Maryanne. **Proust and the Squid**: the story and Science of the reading brain. [*E-book*]. New York, London, Toronto, Sydney, New Delhi e Auckland: Harpe Perennial, 2007.

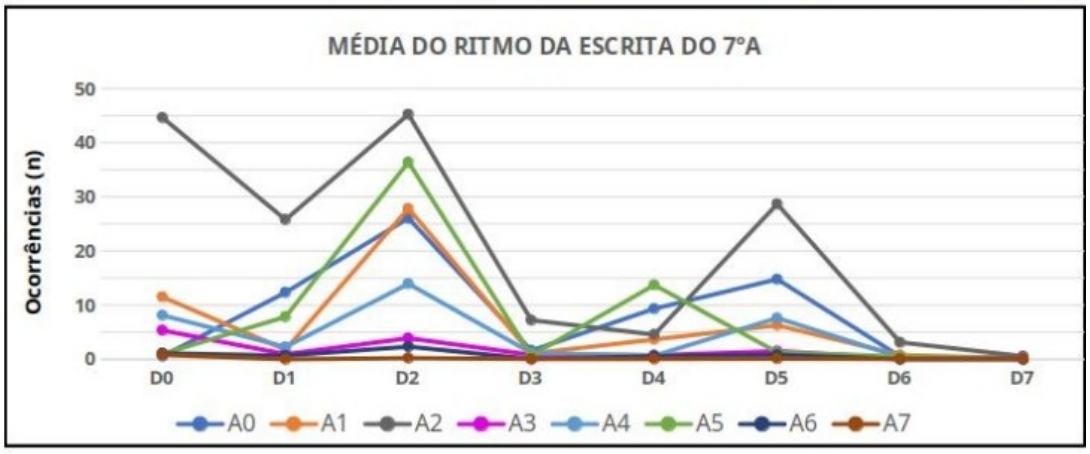
APÊNDICE A – Figuras de combinação de comprimento (CC) rítmico do 7.ºA

Figura 1 – Ritmo da escrita do Estudante 1 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 1							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	11	15	1	8	25	0	1
	A1	8	7	49	3	5	9	0	0
	A2	46	44	46	9	5	30	7	1
	A3	5	4	5	0	1	0	0	1
	A4	10	2	13	3	2	8	1	0
	A5	0	11	45	0	16	0	2	0
	A6	1	1	7	0	0	1	0	0
	A7	1	0	1	0	1	0	0	0



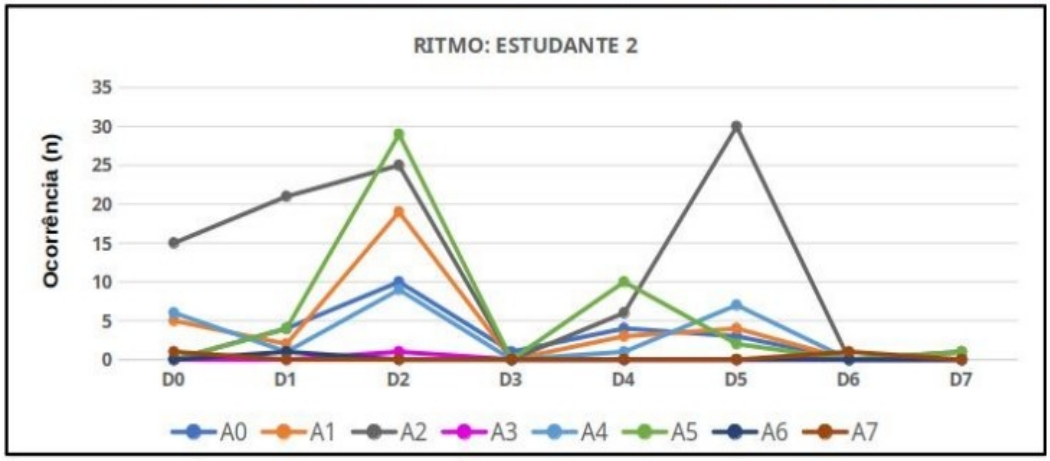
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



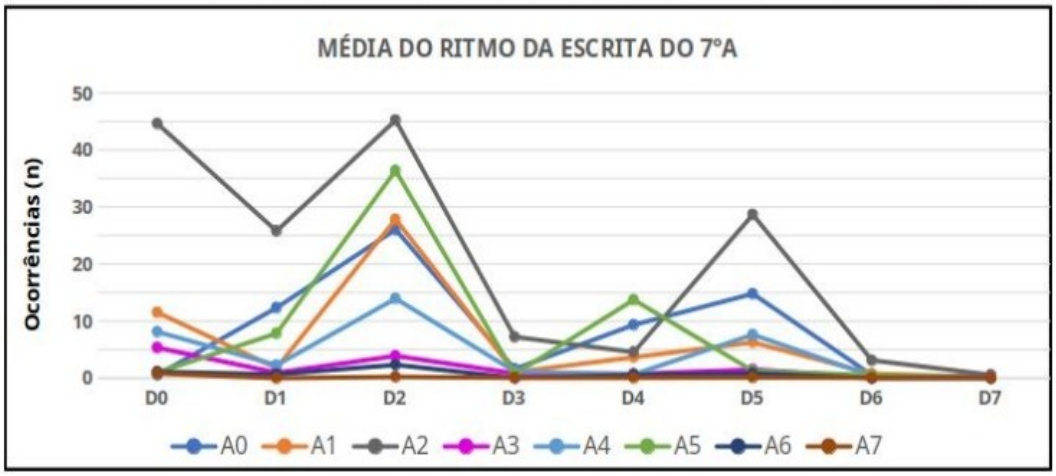
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 2 - Ritmo da escrita do Estudante 2 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 2							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	4	10	1	4	3	0	0
	A1	5	2	19	0	3	4	0	0
	A2	15	21	25	0	6	30	0	1
	A3	0	0	1	0	0	0	0	0
	A4	6	1	9	0	1	7	0	0
	A5	0	4	29	0	10	2	0	1
	A6	0	1	0	0	0	0	0	0
	A7	1	0	0	0	0	0	1	0



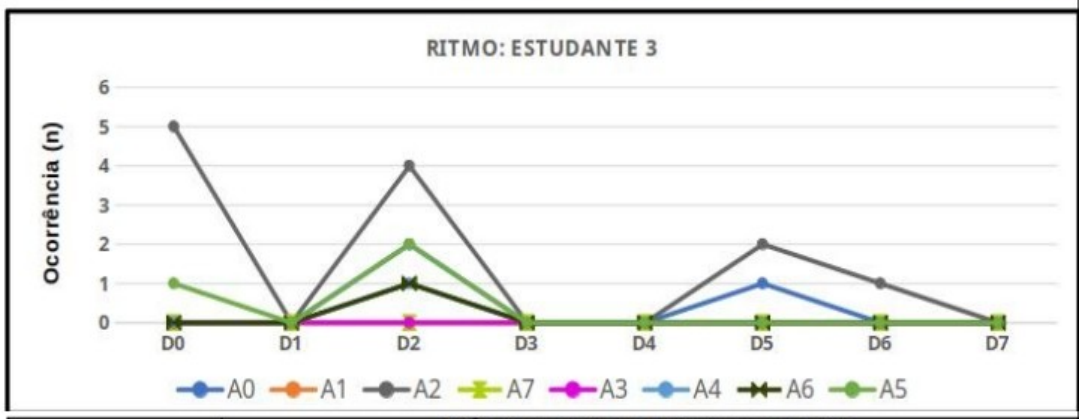
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



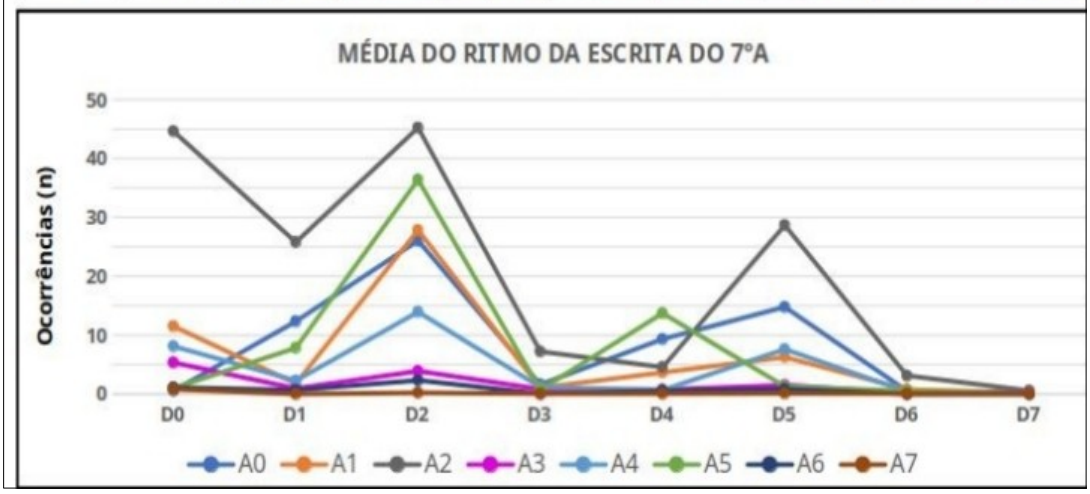
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 3 - Ritmo da escrita do Estudante 3 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 3							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	0	2	0	0	1	0	0
	A1	0	0	0	0	0	0	0	0
	A2	5	0	4	0	0	2	1	0
	A3	0	0	0	0	0	0	0	0
	A4	0	0	1	0	0	0	0	0
	A5	1	0	2	0	0	0	0	0
	A6	0	0	1	0	0	0	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



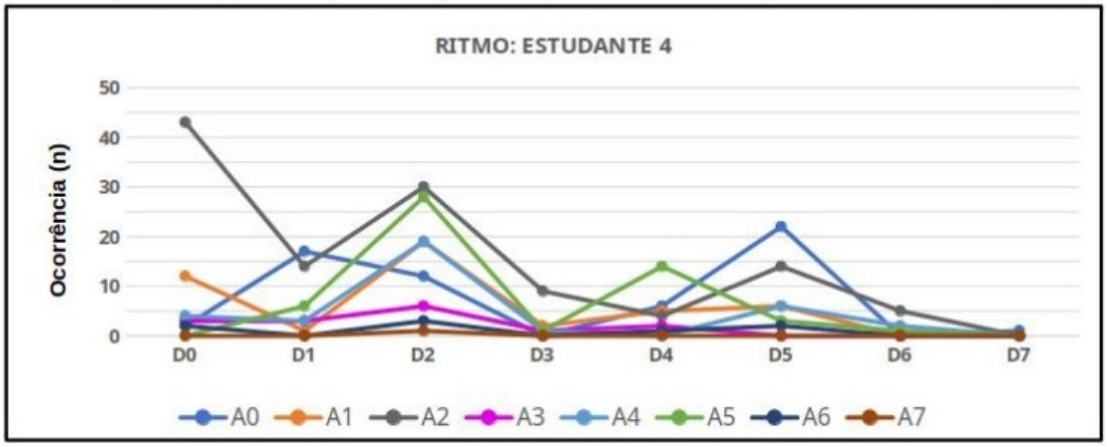
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



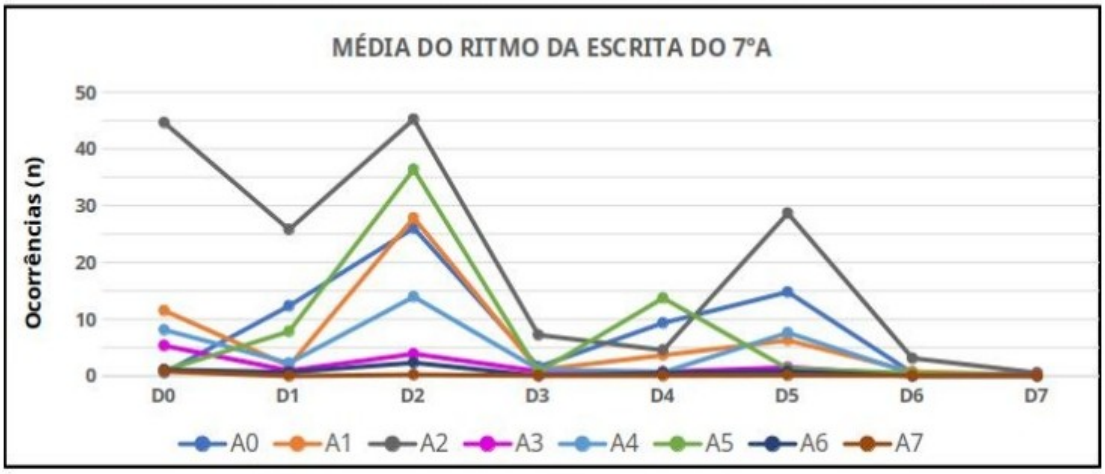
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4 - Ritmo da escrita do Estudante 4 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 4							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	2	17	12	0	6	22	0	1
	A1	12	1	19	2	5	6	0	0
	A2	43	14	30	9	4	14	5	0
	A3	3	3	6	1	2	0	0	0
	A4	4	3	19	1	0	6	2	0
	A5	0	6	28	1	14	3	1	0
	A6	2	0	3	0	1	2	0	0
	A7	0	0	1	0	0	0	0	0



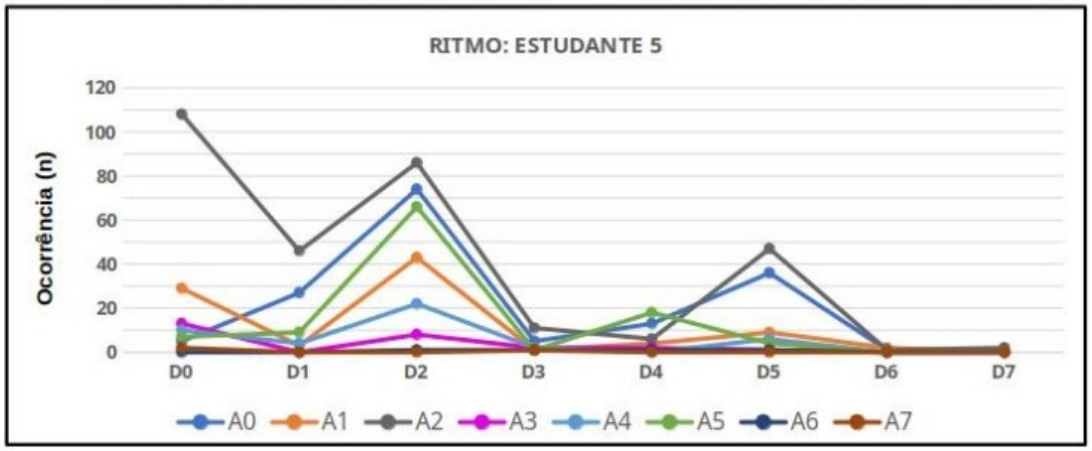
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



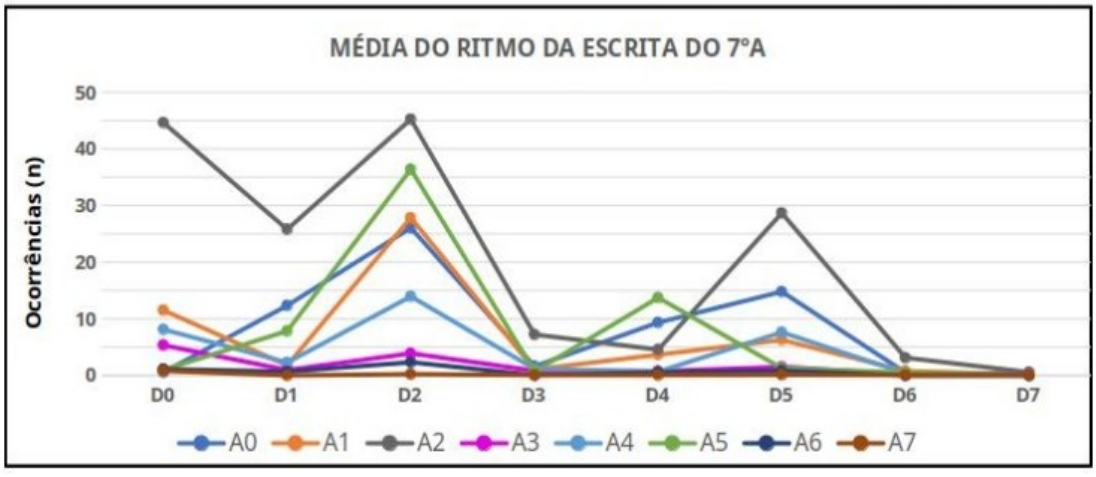
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 5 - Ritmo da escrita do Estudante 5 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 5							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	5	27	74	5	13	36	1	1
	A1	29	3	43	1	4	9	2	0
	A2	108	46	86	11	6	47	1	2
	A3	13	0	8	2	2	1	0	0
	A4	10	4	22	2	0	6	0	0
	A5	7	9	66	1	18	4	0	0
	A6	0	0	1	1	1	1	0	0
	A7	2	0	0	1	0	0	0	0



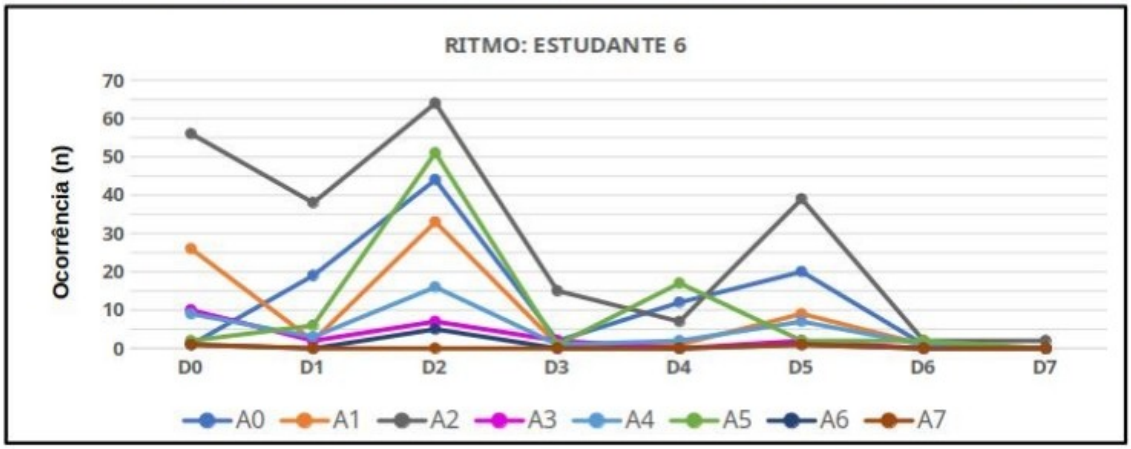
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



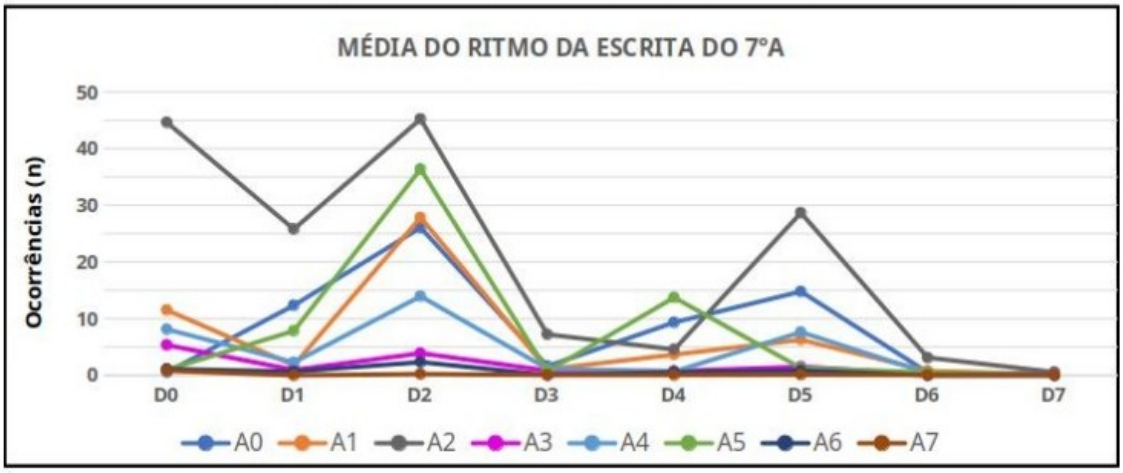
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 6 - Ritmo da escrita da Estudante 6 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 6							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	1	19	44	2	12	20	1	0
	A1	26	2	33	1	1	9	1	0
	A2	56	38	64	15	7	39	2	2
	A3	10	2	7	2	0	2	0	0
	A4	9	3	16	1	2	7	1	0
	A5	2	6	51	1	17	2	2	0
	A6	1	0	5	0	0	1	0	0
	A7	1	0	0	0	0	1	0	0



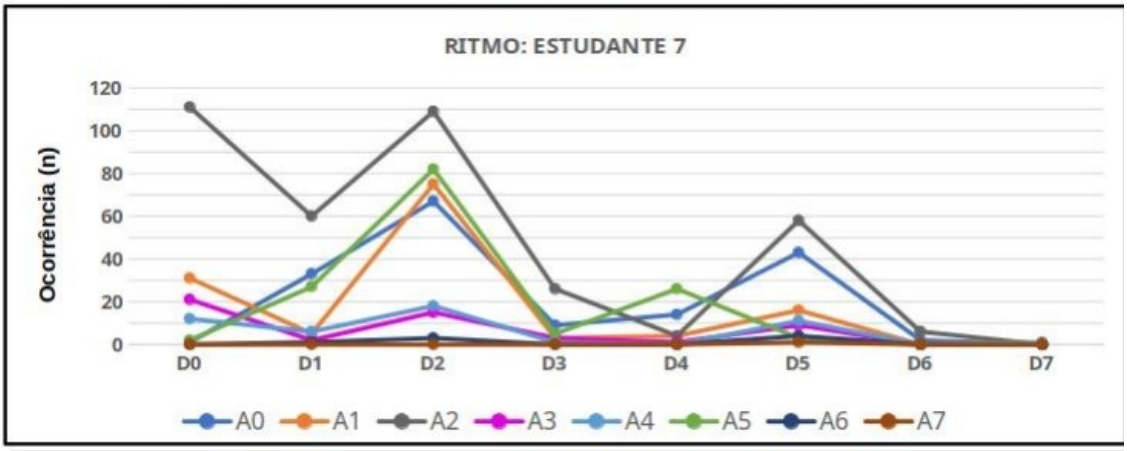
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



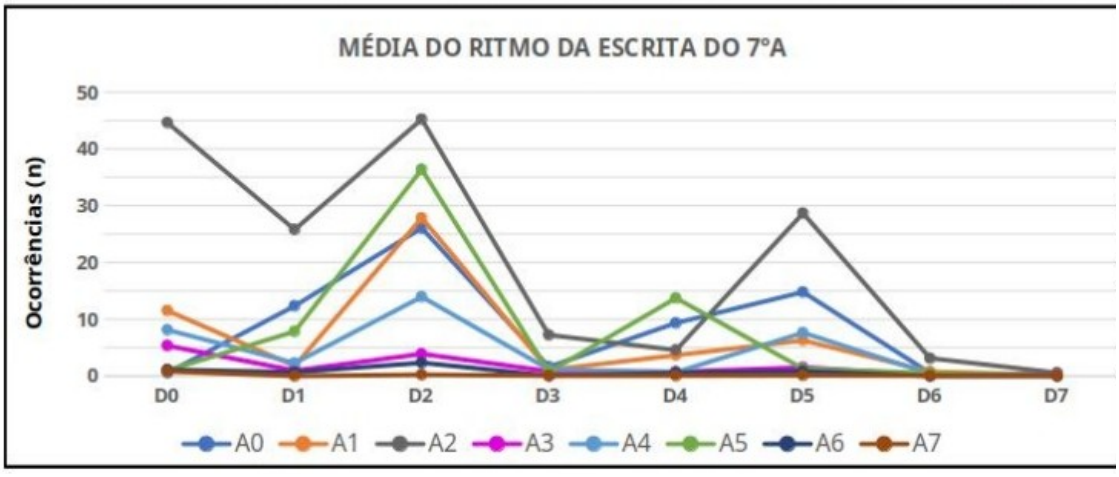
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 7 - Ritmo da escrita do Estudante 7 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 7							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	1	33	67	9	14	43	2	0
	A1	31	5	75	3	4	16	0	0
	A2	111	60	109	26	4	58	6	0
	A3	21	2	15	3	1	9	0	0
	A4	12	6	18	1	0	11	0	1
	A5	2	27	82	5	26	3	0	0
	A6	0	1	3	0	0	4	0	0
	A7	0	0	0	0	0	1	0	0



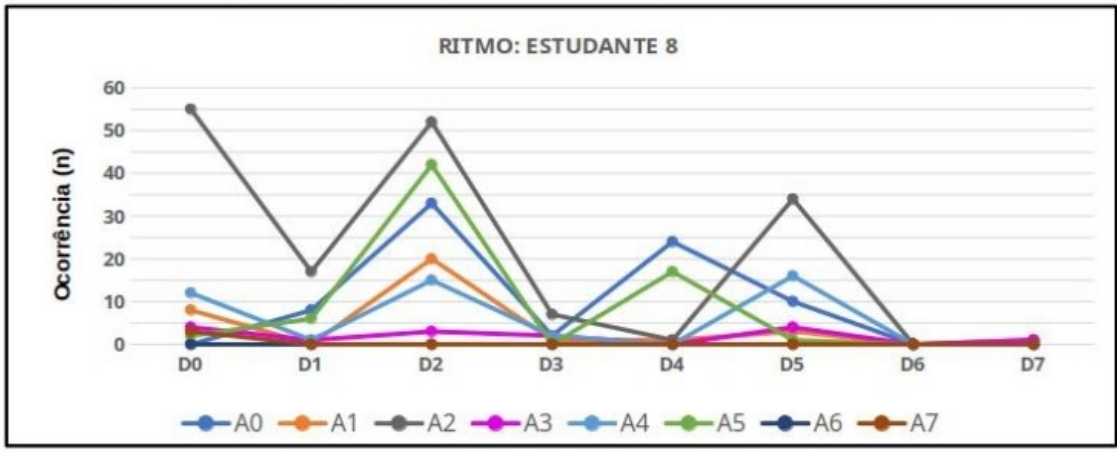
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



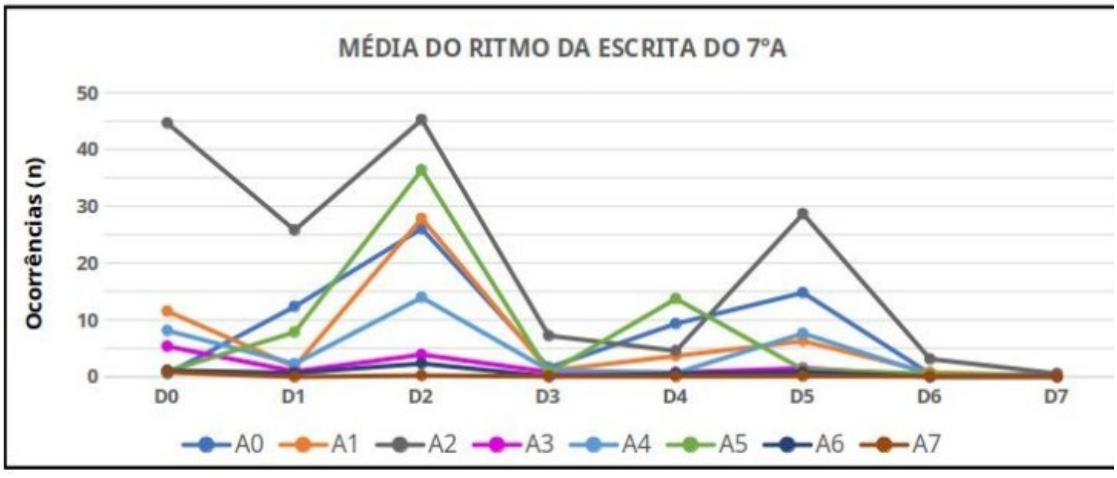
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 8 - Ritmo da escrita do Estudante 8 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 8							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	8	33	2	24	10	0	0
	A1	8	0	20	1	1	3	0	0
	A2	55	17	52	7	1	34	0	1
	A3	4	1	3	2	0	4	0	1
	A4	12	1	15	2	0	16	0	0
	A5	2	6	42	0	17	1	0	0
	A6	0	0	0	0	0	0	0	0
	A7	3	0	0	0	0	0	0	0



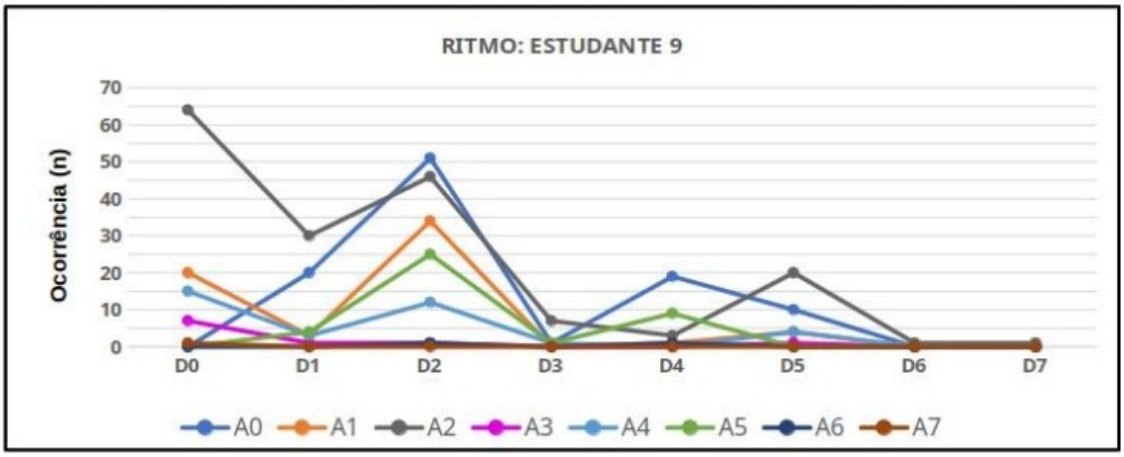
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



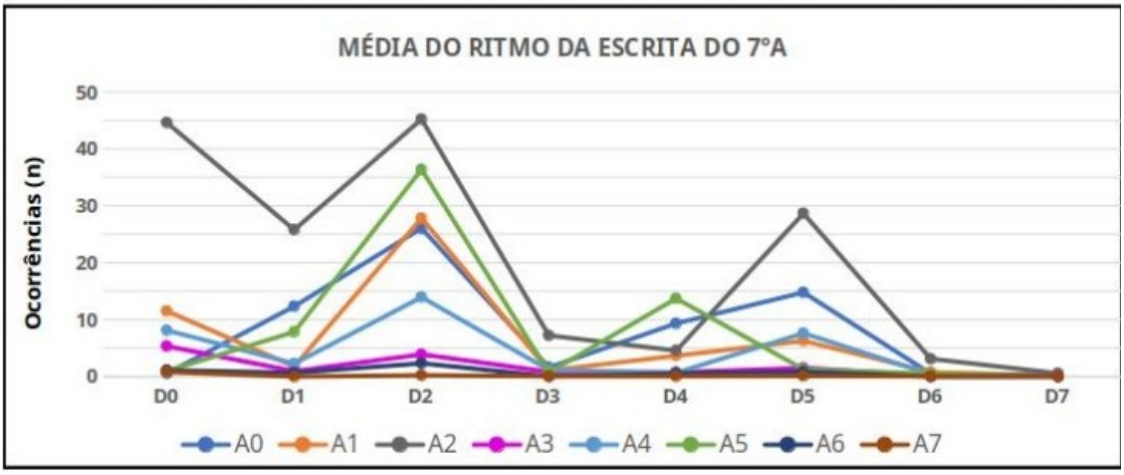
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 9 - Ritmo da escrita do Estudante 9 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 9							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	20	51	1	19	10	0	0
	A1	20	3	34	0	1	4	0	0
	A2	64	30	46	7	3	20	1	1
	A3	7	1	1	0	0	1	0	0
	A4	15	3	12	1	0	4	0	0
	A5	0	4	25	1	9	0	0	0
	A6	0	0	1	0	1	0	0	0
	A7	1	0	0	0	0	0	0	0



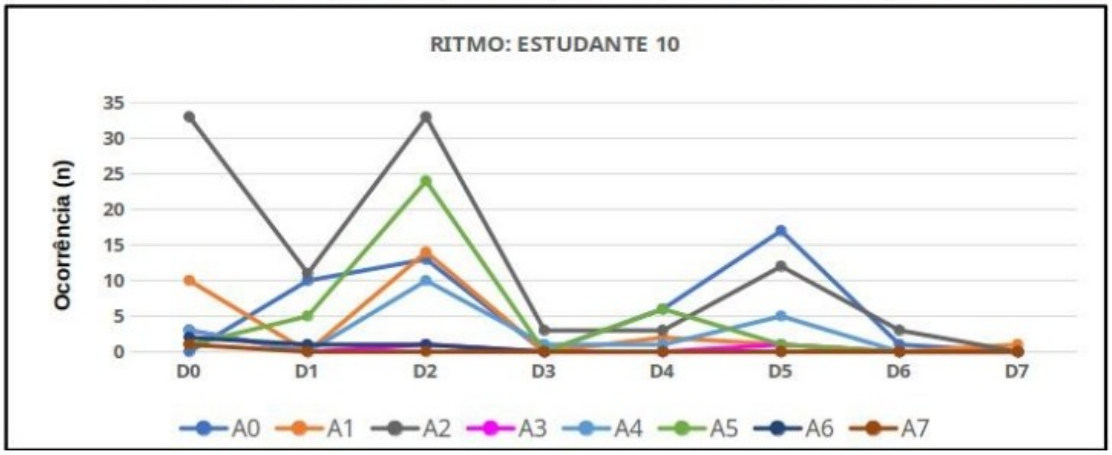
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



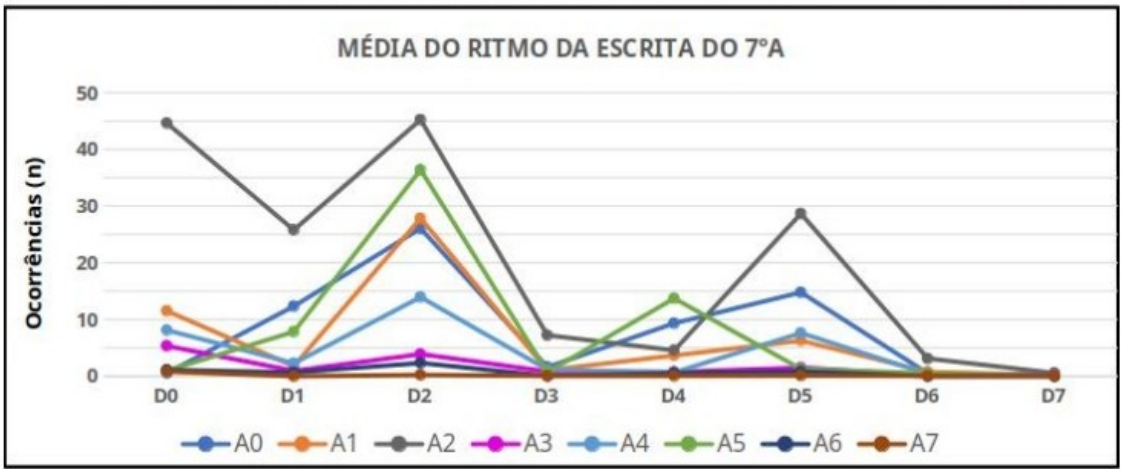
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 10 - Ritmo da escrita do Estudante 10 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 10							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	10	13	0	6	17	1	0
	A1	10	0	14	0	2	1	0	1
	A2	33	11	33	3	3	12	3	0
	A3	3	0	1	0	0	1	0	0
	A4	3	0	10	1	1	5	0	0
	A5	1	5	24	0	6	1	0	0
	A6	2	1	1	0	0	0	0	0
	A7	1	0	0	0	0	0	0	0



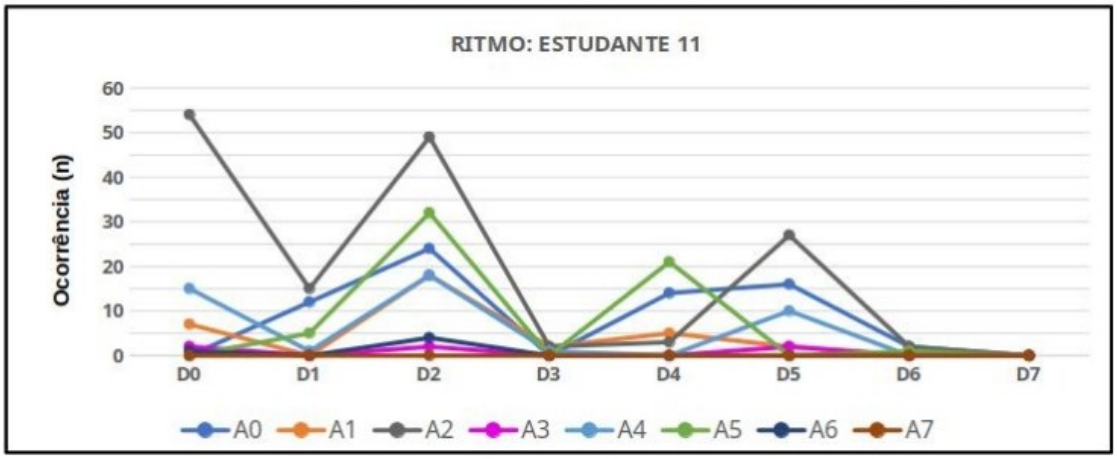
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



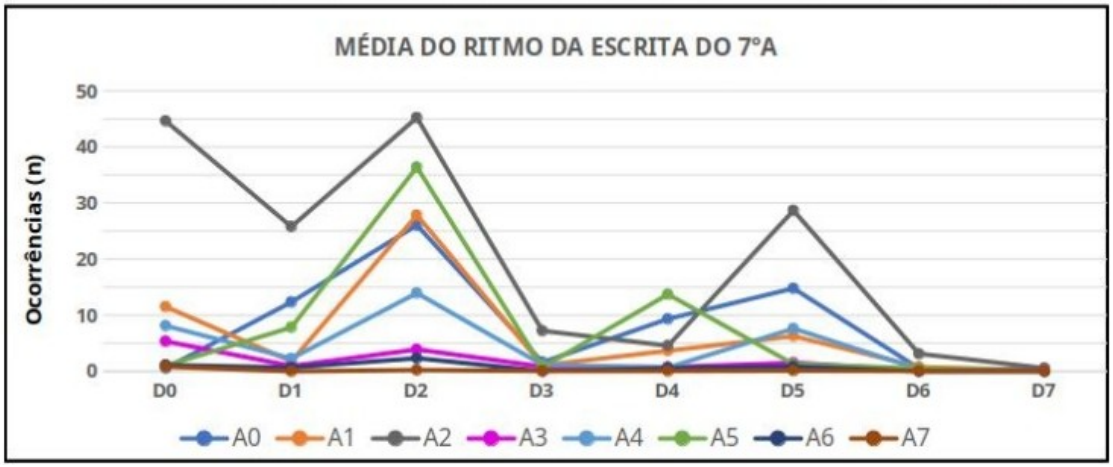
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 11 - Ritmo da escrita do Estudante 11 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 11							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	12	24	0	14	16	2	0
	A1	7	0	18	2	5	2	0	0
	A2	54	15	49	2	3	27	2	0
	A3	2	0	2	0	0	2	0	0
	A4	15	1	18	1	0	10	0	0
	A5	0	5	32	0	21	0	1	0
	A6	1	0	4	0	0	0	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



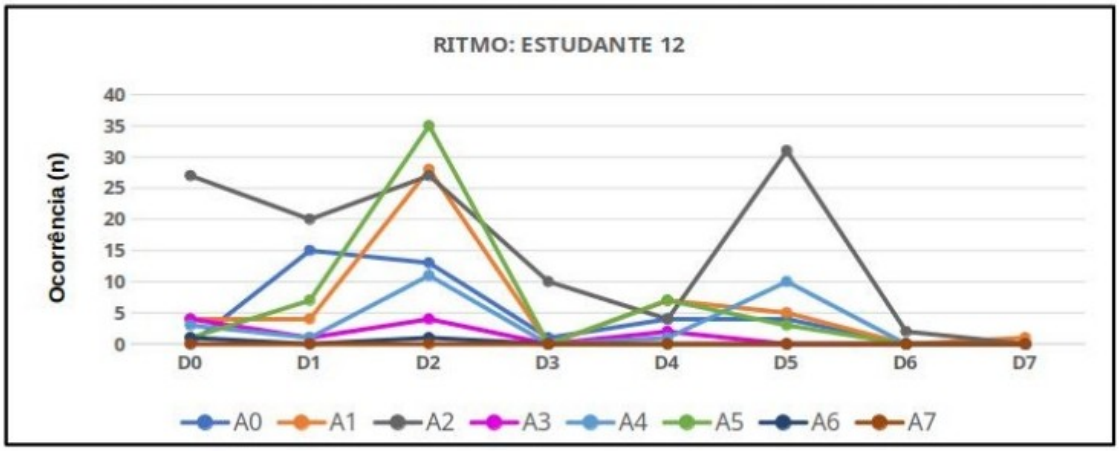
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



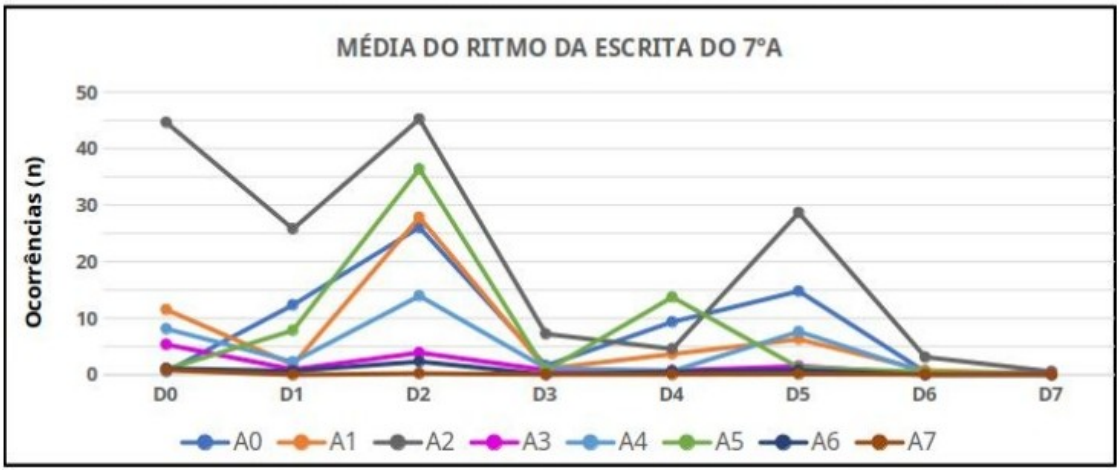
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 12 - Ritmo da escrita do Estudante 12 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 12							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	15	13	1	4	4	0	0
	A1	4	4	28	0	7	5	0	1
	A2	27	20	27	10	4	31	2	0
	A3	4	1	4	0	2	0	0	0
	A4	3	1	11	0	1	10	0	0
	A5	1	7	35	0	7	3	0	0
	A6	1	0	1	0	0	0	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



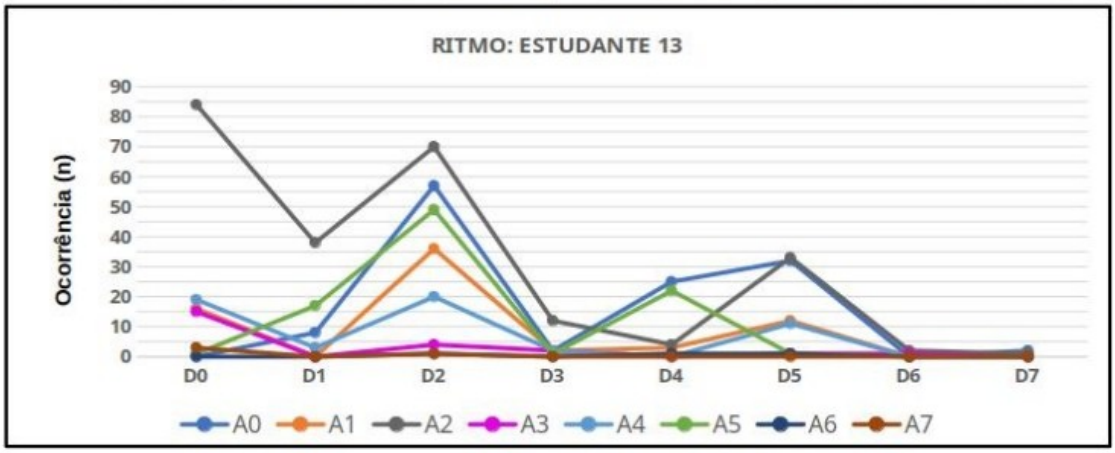
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



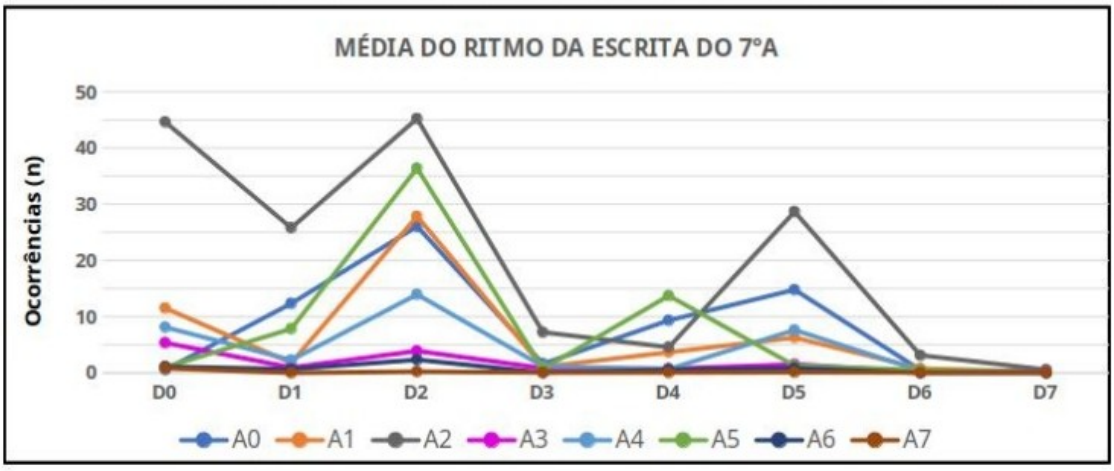
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 13 - Ritmo da escrita do Estudante 13 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 13							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	8	57	2	25	32	0	2
	A1	16	0	36	2	3	12	0	1
	A2	84	38	70	12	4	33	2	1
	A3	15	0	4	2	0	1	1	0
	A4	19	3	20	2	0	11	0	0
	A5	1	17	49	1	22	1	0	0
	A6	0	0	1	0	1	1	0	0
	A7	3	0	1	0	0	0	0	0



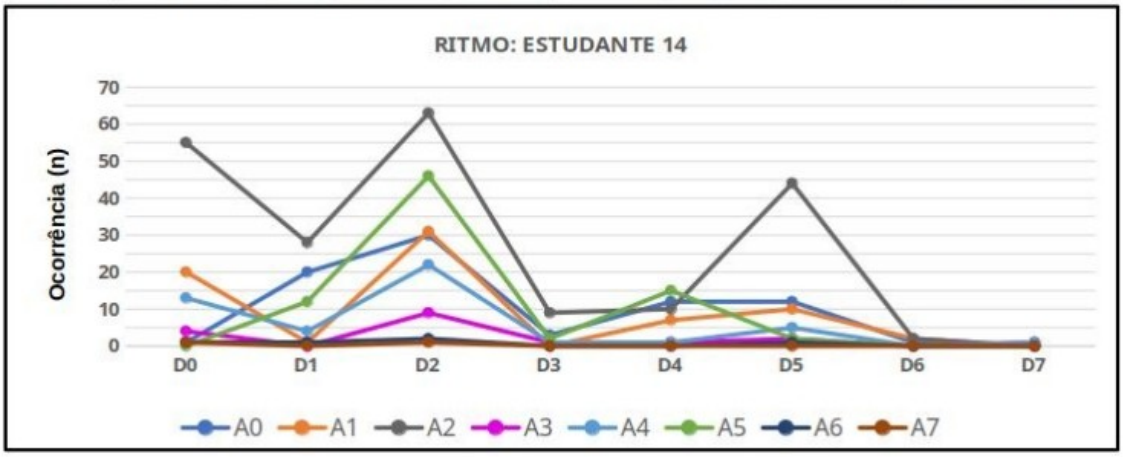
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



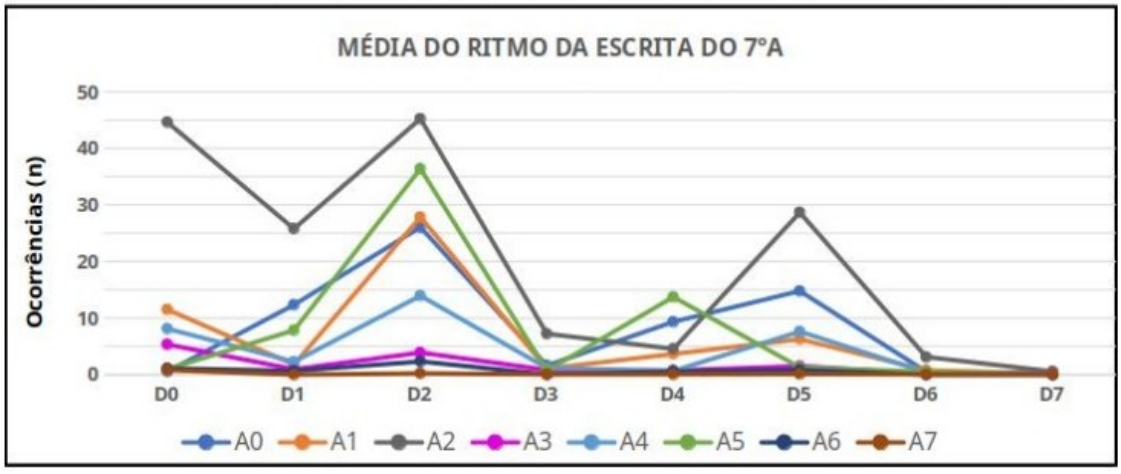
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 14 - Ritmo da escrita do Estudante 14 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 14							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	1	20	30	3	12	12	1	0
	A1	20	1	31	0	7	10	2	0
	A2	55	28	63	9	10	44	2	0
	A3	4	0	9	1	1	2	0	1
	A4	13	4	22	1	1	5	0	1
	A5	0	12	46	2	15	2	0	0
	A6	1	1	2	0	0	1	0	0
	A7	1	0	1	0	0	0	0	0



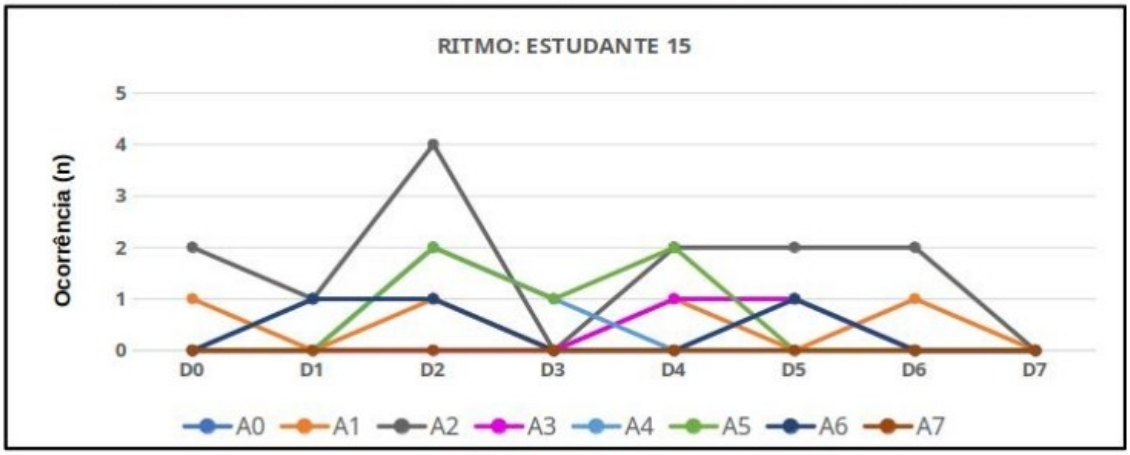
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



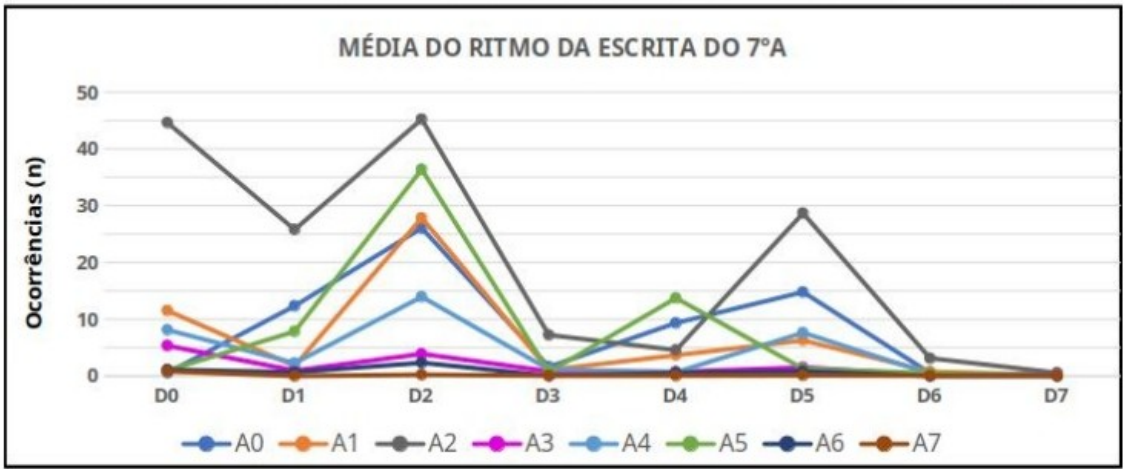
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 15 - Ritmo da escrita do Estudante 15 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 15							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	1	1	0	0	0	0	0
	A1	1	0	1	0	1	0	1	0
	A2	2	1	4	0	2	2	2	0
	A3	0	0	0	0	1	1	0	0
	A4	0	0	2	1	0	1	0	0
	A5	0	0	2	1	2	0	0	0
	A6	0	1	1	0	0	1	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



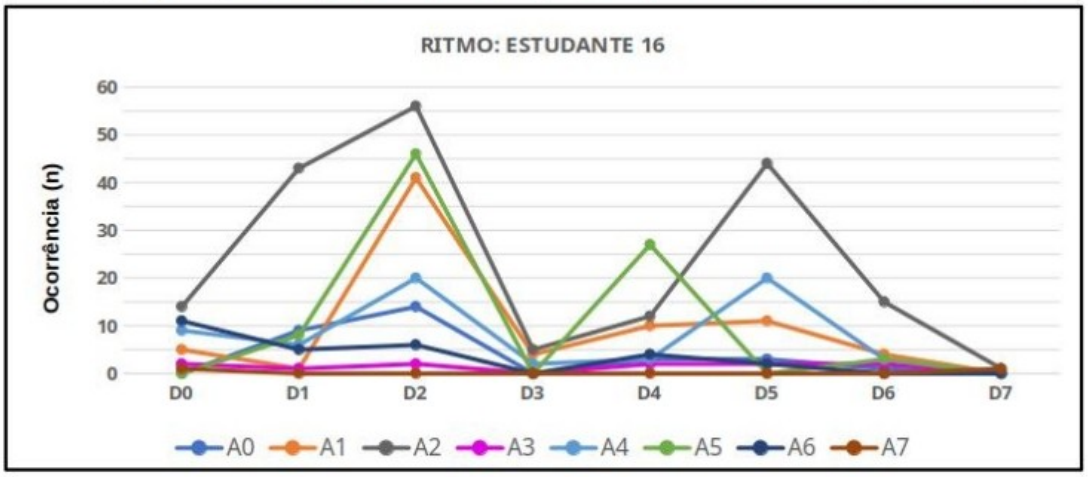
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



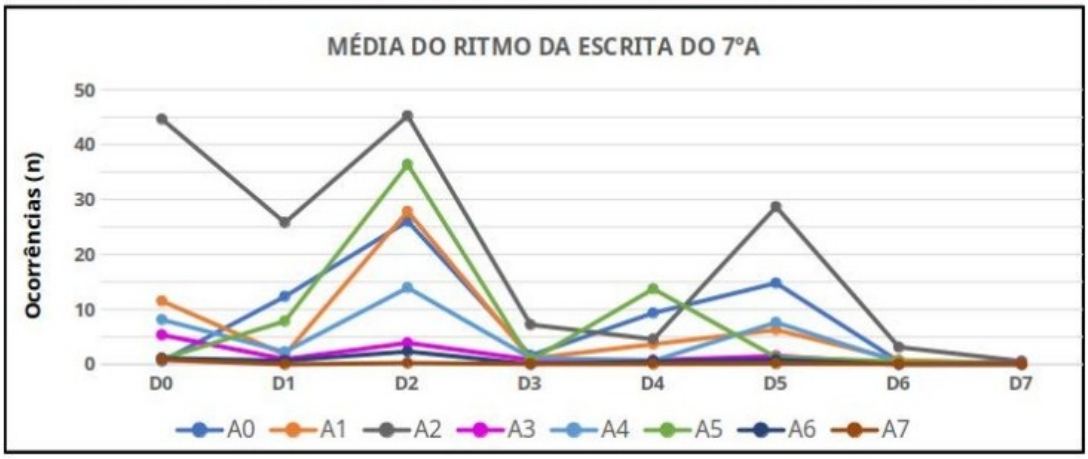
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 16 - Ritmo da escrita do Estudante 16 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 16							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	9	14	0	3	3	1	0
	A1	5	1	41	4	10	11	4	0
	A2	14	43	56	5	12	44	15	1
	A3	2	1	2	0	2	2	2	0
	A4	9	6	20	2	3	20	3	0
	A5	0	8	46	0	27	0	3	0
	A6	11	5	6	0	4	2	0	0
	A7	1	0	0	0	0	0	0	1



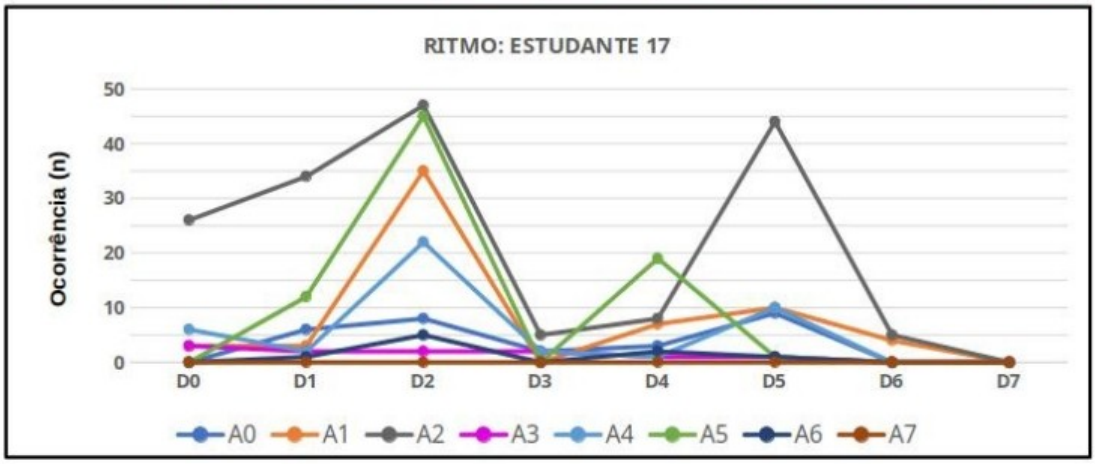
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7°A							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



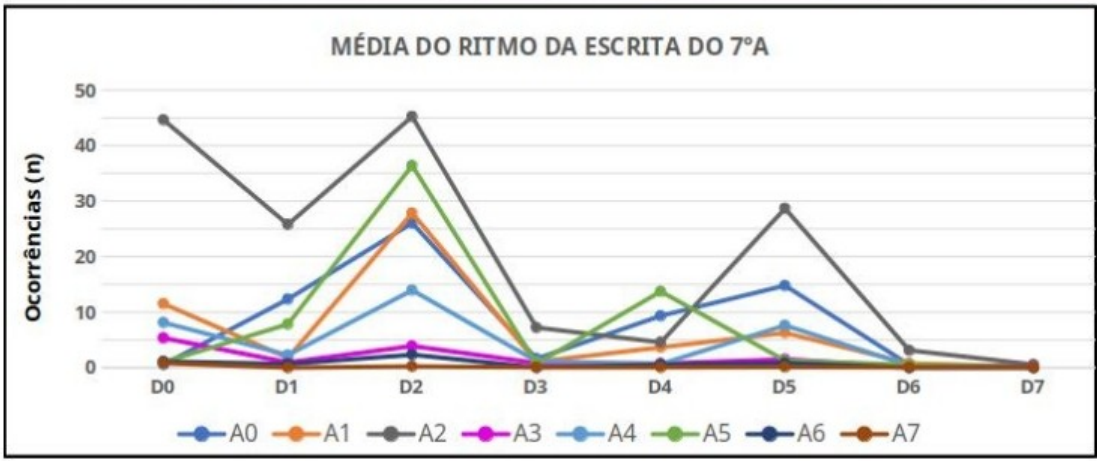
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 17 - Ritmo da escrita do Estudante 17 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 17							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	6	8	2	3	9	0	0
	A1	3	3	35	0	7	10	4	0
	A2	26	34	47	5	8	44	5	0
	A3	3	2	2	2	1	1	0	0
	A4	6	2	22	2	1	10	0	0
	A5	0	12	45	0	19	1	0	0
	A6	0	1	5	0	2	1	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



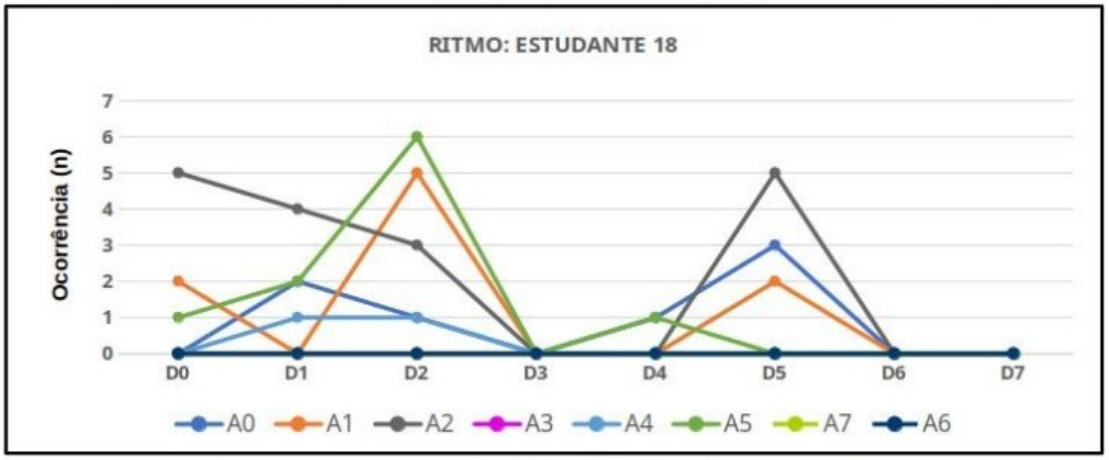
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



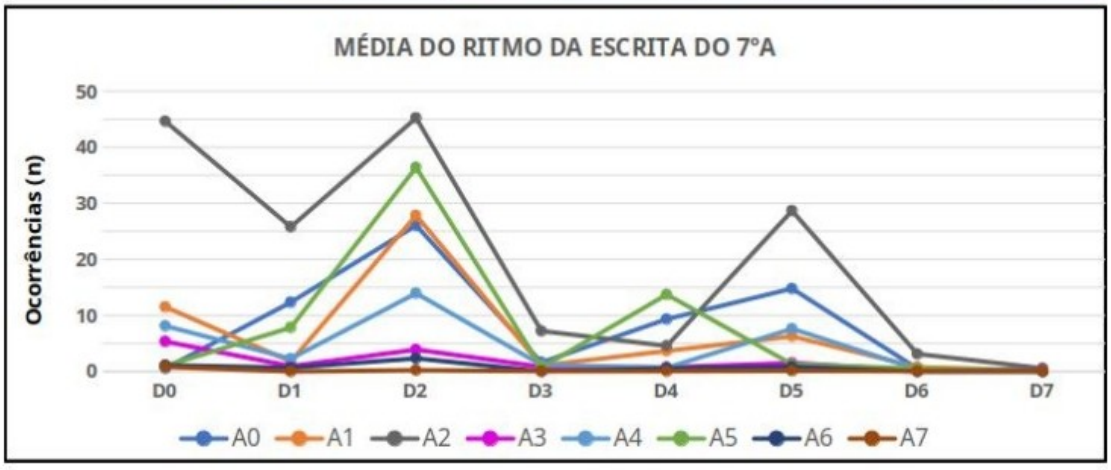
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 18 - Ritmo da escrita do Estudante 18 do 7.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 18							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	2	1	0	1	3	0	0
	A1	2	0	5	0	0	2	0	0
	A2	5	4	3	0	0	5	0	0
	A3	0	0	0	0	0	0	0	0
	A4	0	1	1	0	0	0	0	0
	A5	1	2	6	0	1	0	0	0
	A6	0	0	0	0	0	0	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



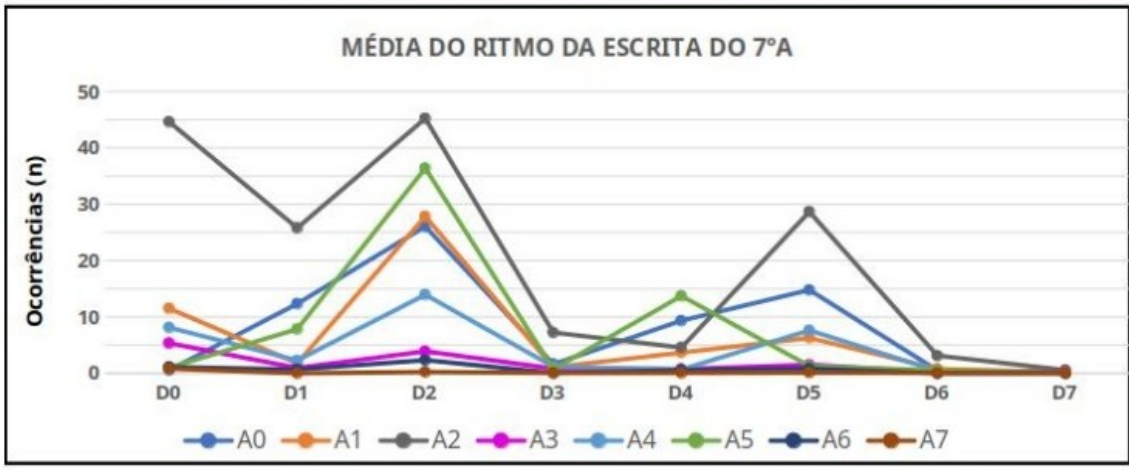
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



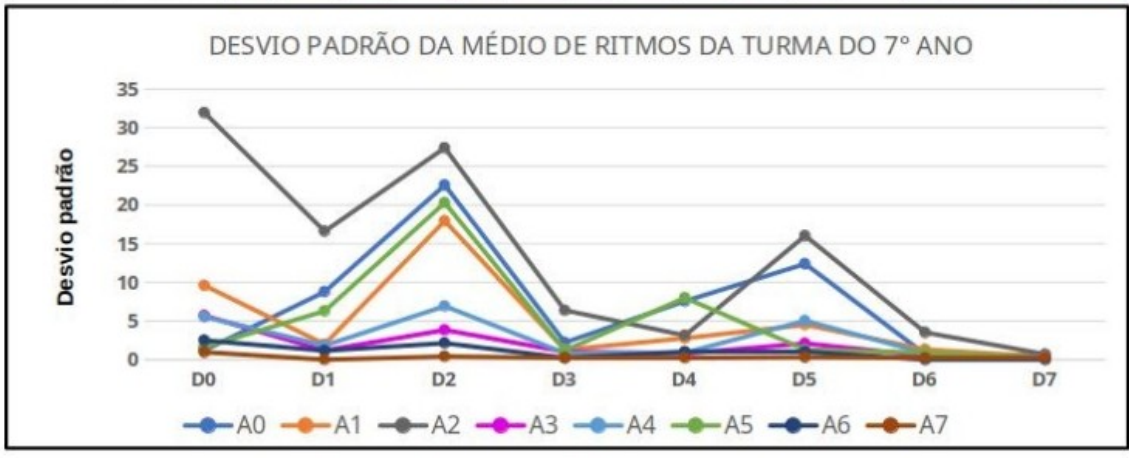
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 19 - Média do 7.ºA e Desvio padrão da média

		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,56	12,33	26,06	1,61	9,33	14,78	0,50	0,28
	A1	11,50	1,78	27,83	1,06	3,67	6,28	0,78	0,17
	A2	44,61	25,78	45,22	7,22	4,56	28,67	3,11	0,56
	A3	5,33	0,94	3,89	0,83	0,72	1,50	0,17	0,17
	A4	8,11	2,28	13,94	1,17	0,67	7,61	0,39	0,11
	A5	1,00	7,83	36,39	0,72	13,72	1,28	0,50	0,06
	A6	1,11	0,67	2,33	0,06	0,56	0,83	0,00	0,00
	A7	0,83	0,00	0,22	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06



		DESVIO PADRÃO DA MÉDIA DE RITMOS DA TURMA DO 7ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	1,21	8,77	22,57	2,21	7,56	12,39	0,69	0,56
	A1	9,59	1,99	17,94	1,27	2,77	4,51	1,31	0,37
	A2	31,93	16,60	27,38	6,37	3,13	16,02	3,51	0,68
	A3	5,68	1,18	3,83	1,01	0,80	2,09	0,50	0,37
	A4	5,54	1,82	6,92	0,83	0,88	5,03	0,83	0,31
	A5	1,63	6,28	20,29	1,19	8,00	1,28	0,90	0,23
	A6	2,49	1,15	2,13	0,23	1,01	1,01	0,00	0,00
	A7	0,96	0,00	0,42	0,23	0,23	0,31	0,23	0,23

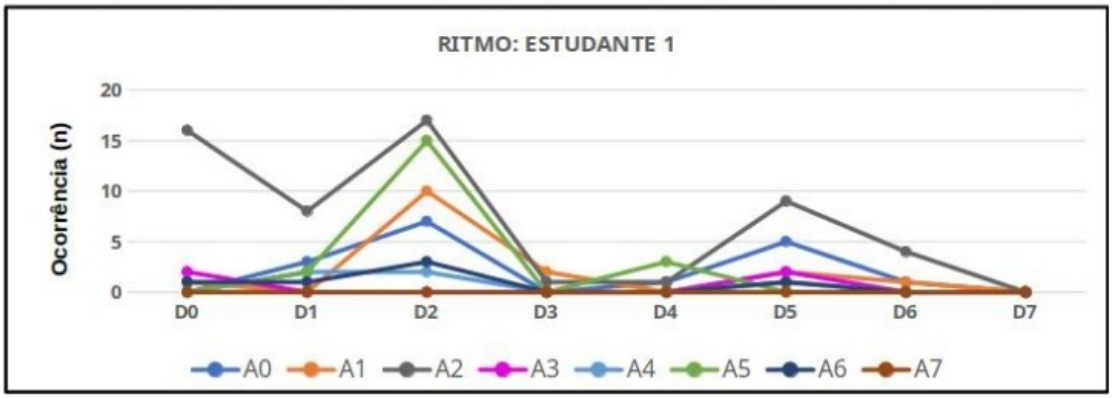


Fonte: elaborada pela autora.

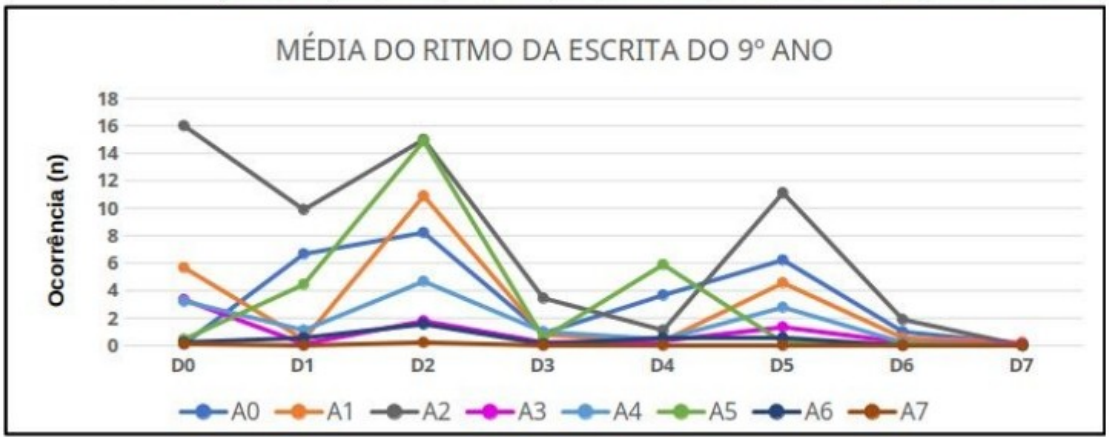
APÊNDICE B - Figuras de combinação de comprimento (CC) rítmico do 9.ºA

Figura 1 - Ritmo da escrita do Estudante 1 do 9.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 1							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	3	7	0	1	5	1	0
	A1	1	0	10	2	0	2	1	0
	A2	16	8	17	1	1	9	4	0
	A3	2	0	0	0	0	2	0	0
	A4	0	2	2	0	0	1	0	0
	A5	0	2	15	0	3	0	0	0
	A6	1	1	3	0	0	1	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



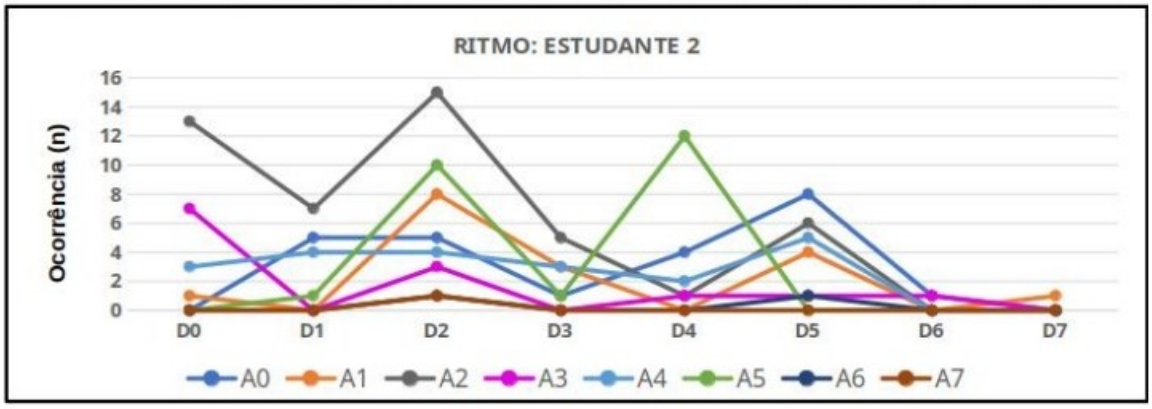
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 9º ANO							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



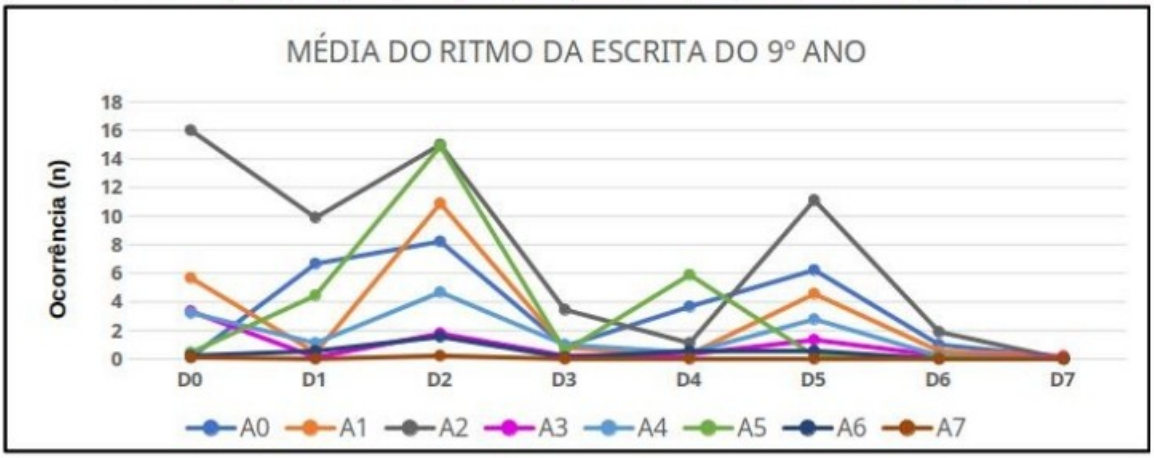
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 2 - Ritmo da escrita do Estudante 2 do 9.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 2							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	5	5	1	4	8	1	0
	A1	1	0	8	3	0	4	0	1
	A2	13	7	15	5	1	6	0	0
	A3	7	0	3	0	1	1	1	0
	A4	3	4	4	3	2	5	0	0
	A5	0	1	10	1	12	0	0	0
	A6	0	0	1	0	0	1	0	0
	A7	0	0	1	0	0	0	0	0

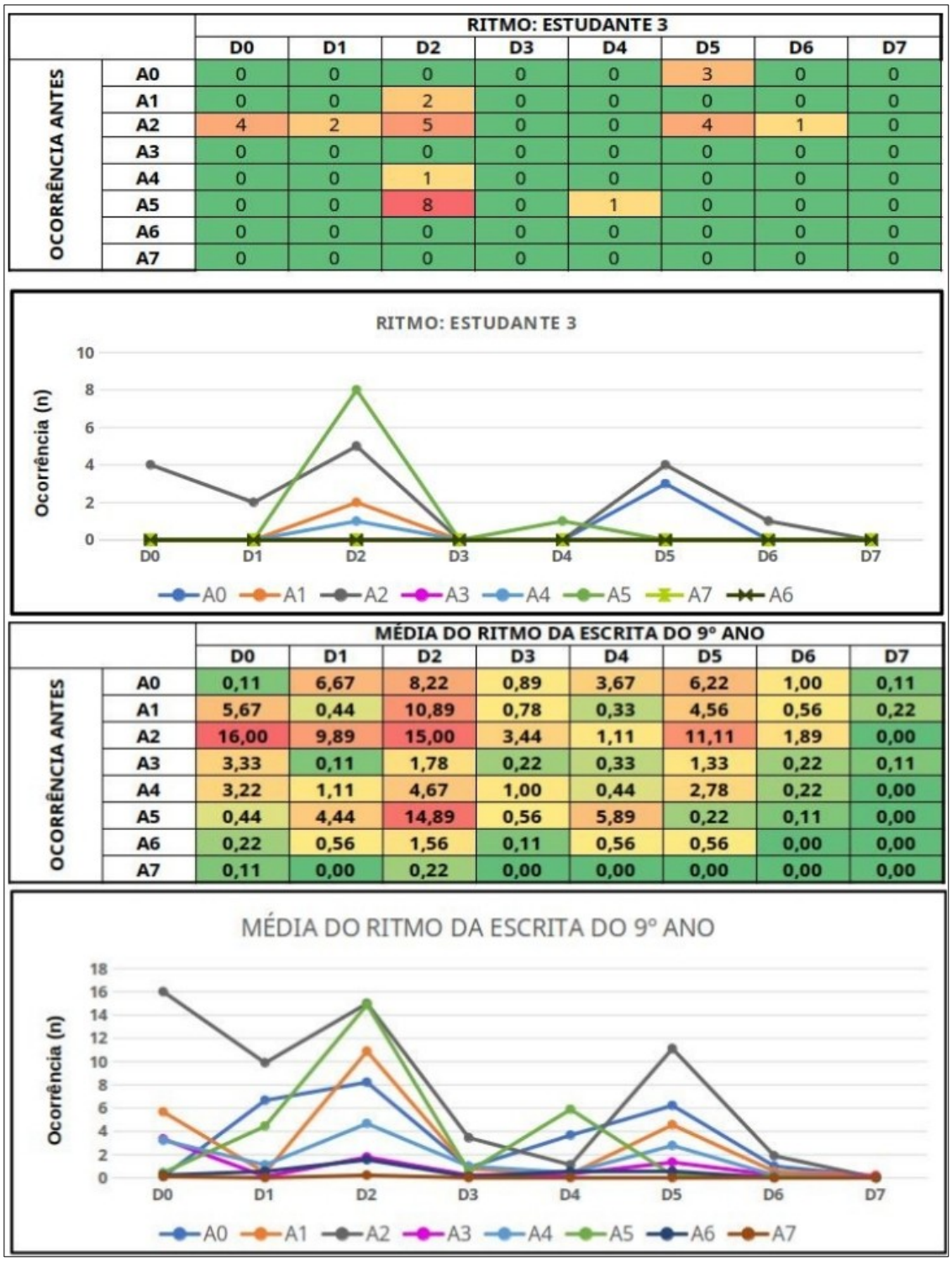


		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 9º ANO							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 3- Ritmo da escrita do Estudante 3 do 9.ºA



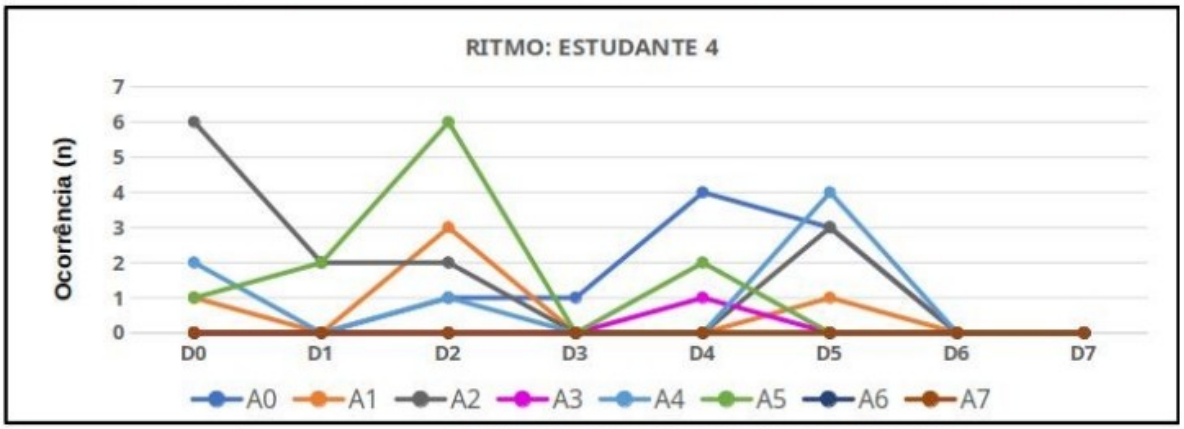
		RITMO: ESTUDANTE 3							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	0	0	0	0	3	0	0
	A1	0	0	2	0	0	0	0	0
	A2	4	2	5	0	0	4	1	0
	A3	0	0	0	0	0	0	0	0
	A4	0	0	1	0	0	0	0	0
	A5	0	0	8	0	1	0	0	0
	A6	0	0	0	0	0	0	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0

		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 9º ANO							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

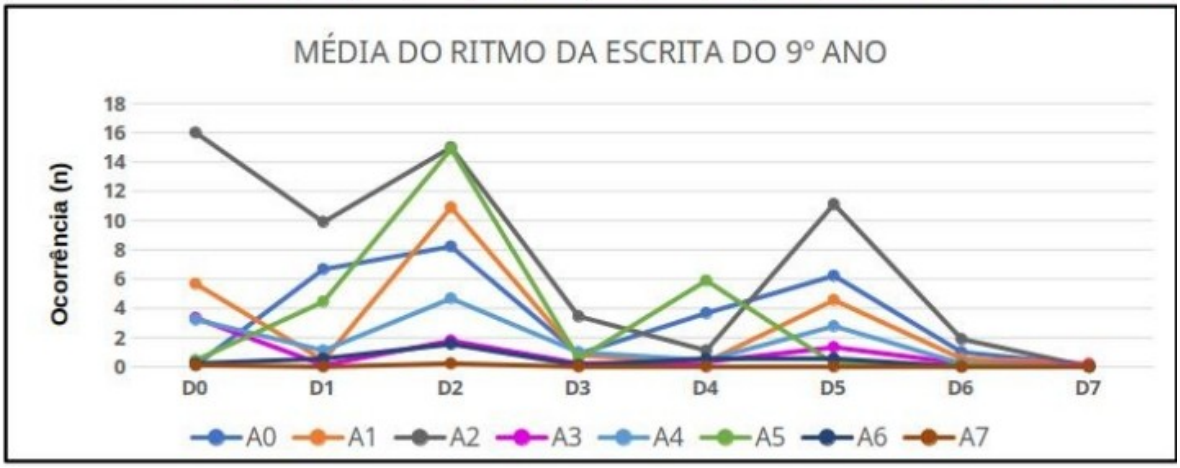
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4 - Ritmo da escrita do Estudante 4 do 9.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 4							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	0	1	1	4	3	0	0
	A1	1	0	3	0	0	1	0	0
	A2	6	2	2	0	0	3	0	0
	A3	0	0	0	0	1	0	0	0
	A4	2	0	1	0	0	4	0	0
	A5	1	2	6	0	2	0	0	0
	A6	0	0	0	0	0	0	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



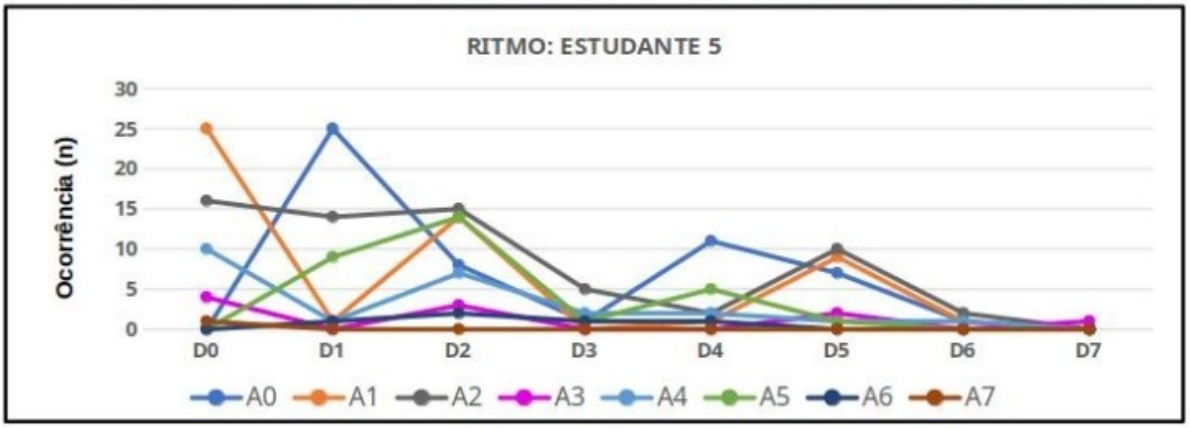
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 9º ANO							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



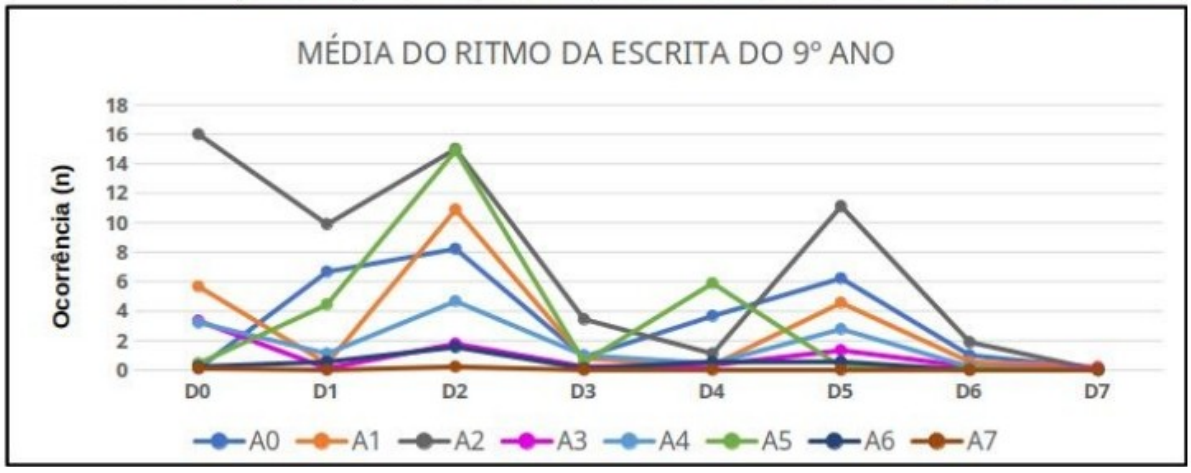
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 5 - Ritmo da escrita do Estudante 5 do 9.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 5							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	25	8	1	11	7	1	0
	A1	25	1	14	0	1	9	1	0
	A2	16	14	15	5	2	10	2	0
	A3	4	0	3	0	0	2	0	1
	A4	10	1	7	2	2	1	1	0
	A5	0	9	14	1	5	1	0	0
	A6	0	1	2	1	1	0	0	0
	A7	1	0	0	0	0	0	0	0



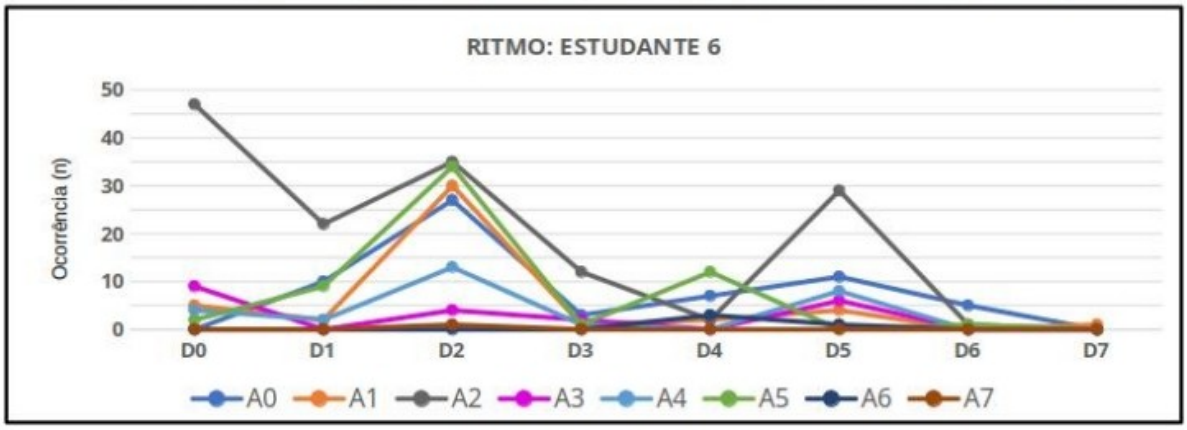
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 9º ANO							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



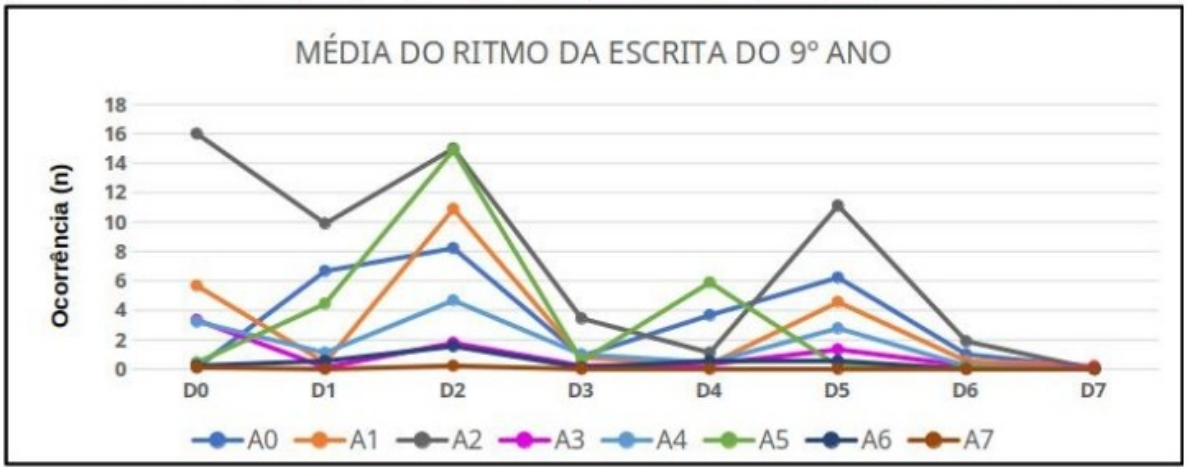
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 6 - Ritmo da escrita do Estudante 6 do 9.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 6							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	10	27	3	7	11	5	0
	A1	5	2	30	1	2	4	0	1
	A2	47	22	35	12	2	29	1	0
	A3	9	0	4	2	0	6	0	0
	A4	4	2	13	1	0	8	0	0
	A5	2	9	34	1	12	0	1	0
	A6	0	0	0	0	3	1	0	0
	A7	0	0	1	0	0	0	0	0



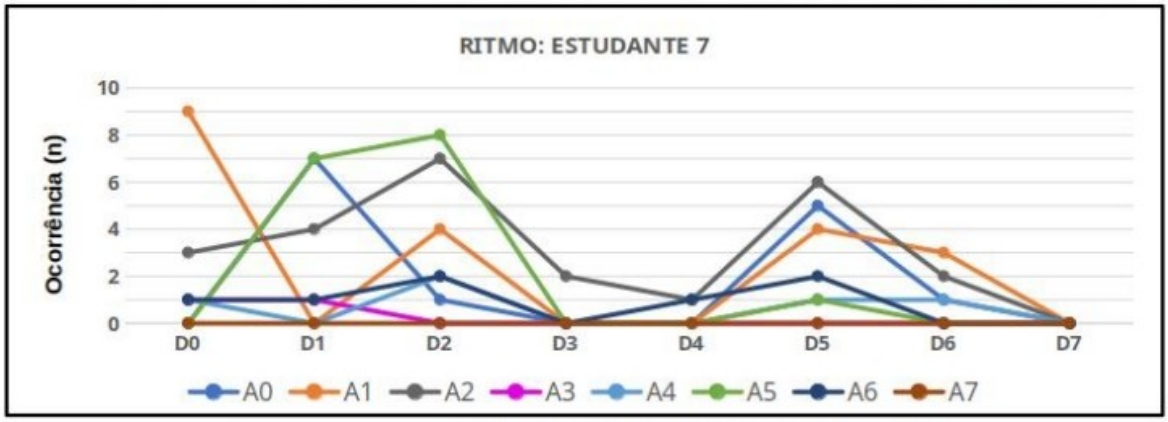
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 9º ANO							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



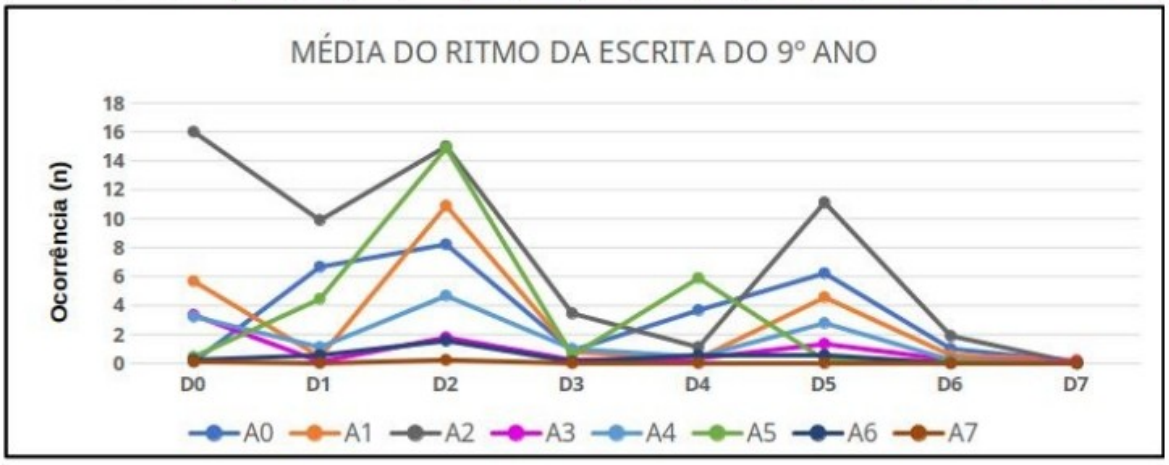
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 7- Ritmo da escrita do Estudante 7 do 9.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 7							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	7	1	0	0	5	1	0
	A1	9	0	4	0	0	4	3	0
	A2	3	4	7	2	1	6	2	0
	A3	1	1	0	0	0	0	0	0
	A4	1	0	2	0	0	1	1	0
	A5	0	7	8	0	0	1	0	0
	A6	1	1	2	0	1	2	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



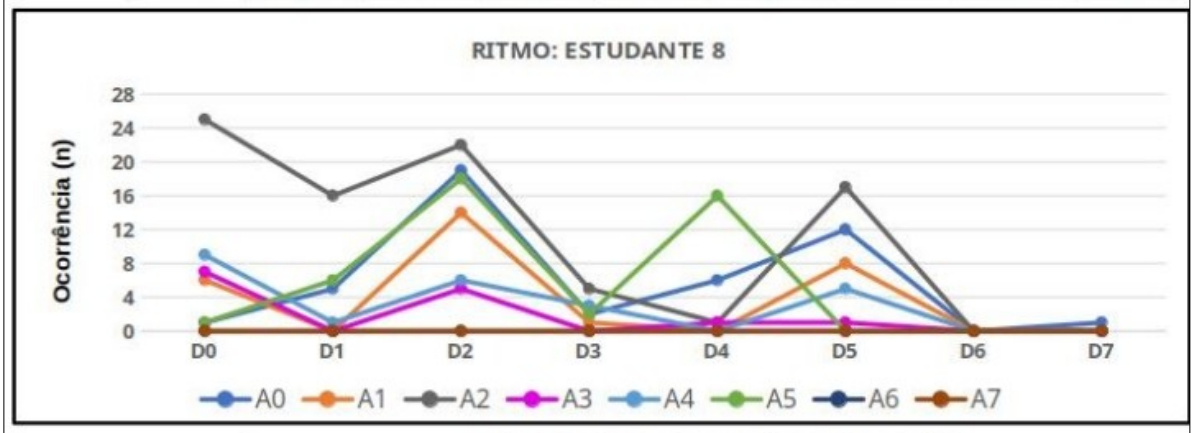
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 9º ANO							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



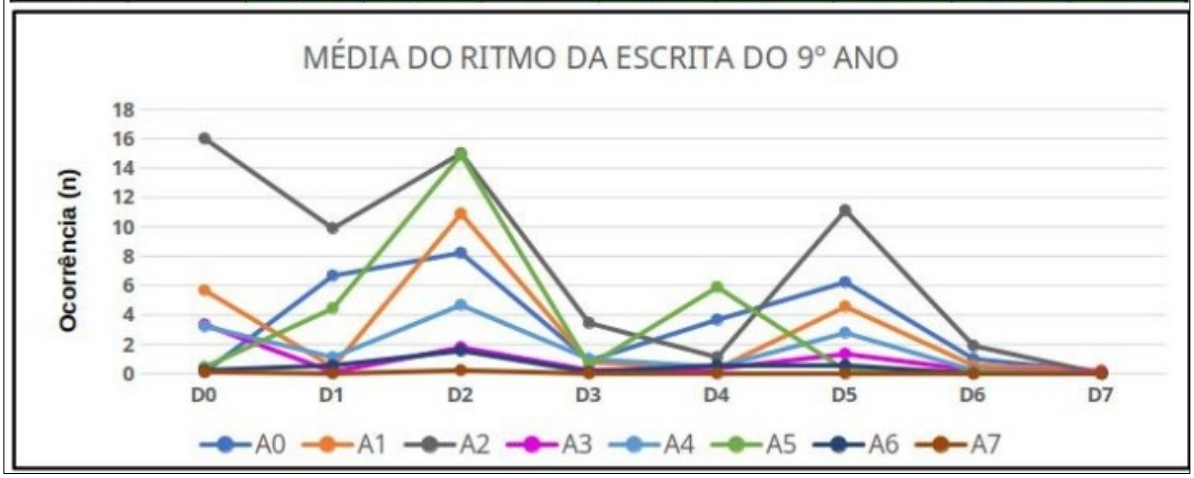
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 8 - Ritmo da escrita do Estudante 8 do 9.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 8							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	1	5	19	2	6	12	0	1
	A1	6	0	14	1	0	8	0	0
	A2	25	16	22	5	1	17	0	0
	A3	7	0	5	0	1	1	0	0
	A4	9	1	6	3	0	5	0	0
	A5	1	6	18	2	16	0	0	0
	A6	0	0	0	0	0	0	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



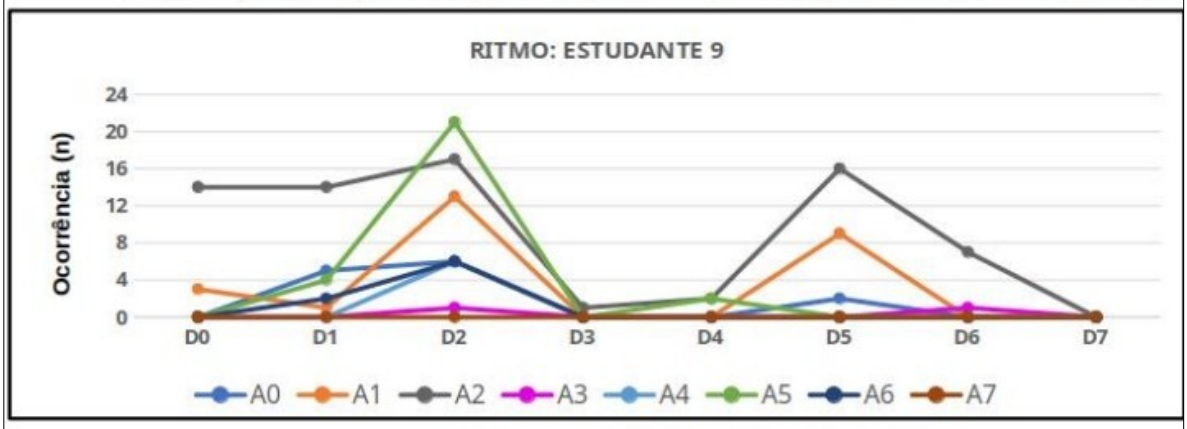
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 9º ANO							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



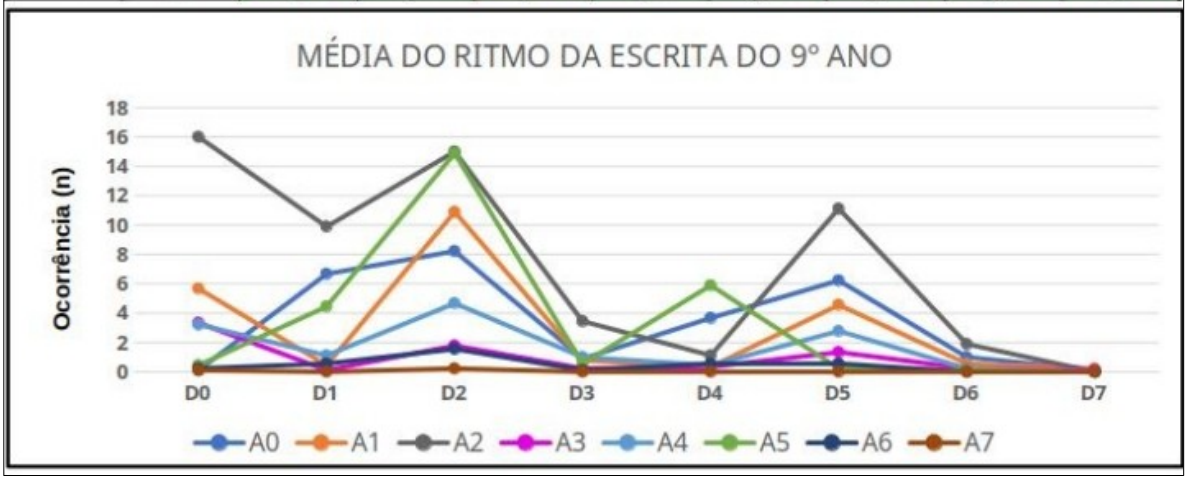
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 9 - Ritmo da escrita do Estudante 9 do 9.ºA

		RITMO: ESTUDANTE 9							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	5	6	0	0	2	0	0
	A1	3	1	13	0	0	9	0	0
	A2	14	14	17	1	2	16	7	0
	A3	0	0	1	0	0	0	1	0
	A4	0	0	6	0	0	0	0	0
	A5	0	4	21	0	2	0	0	0
	A6	0	2	6	0	0	0	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0



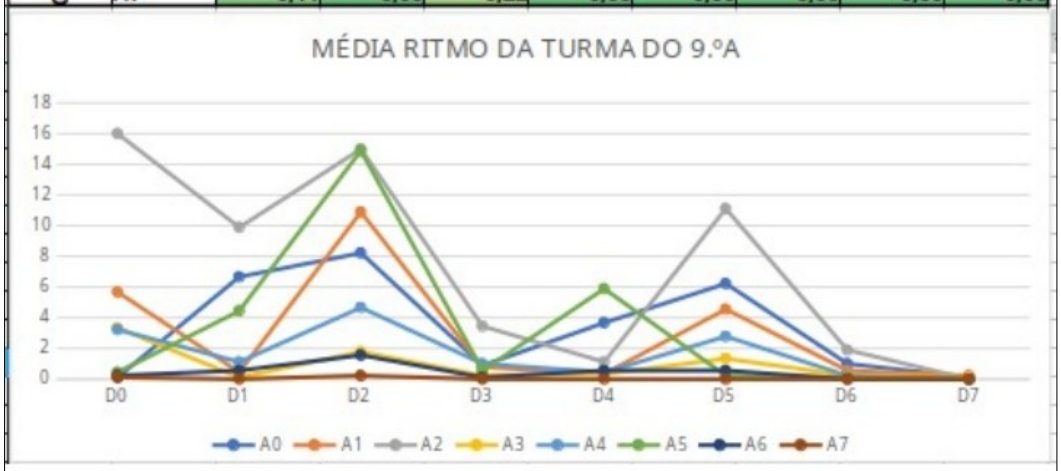
		MÉDIA DO RITMO DA ESCRITA DO 9º ANO							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



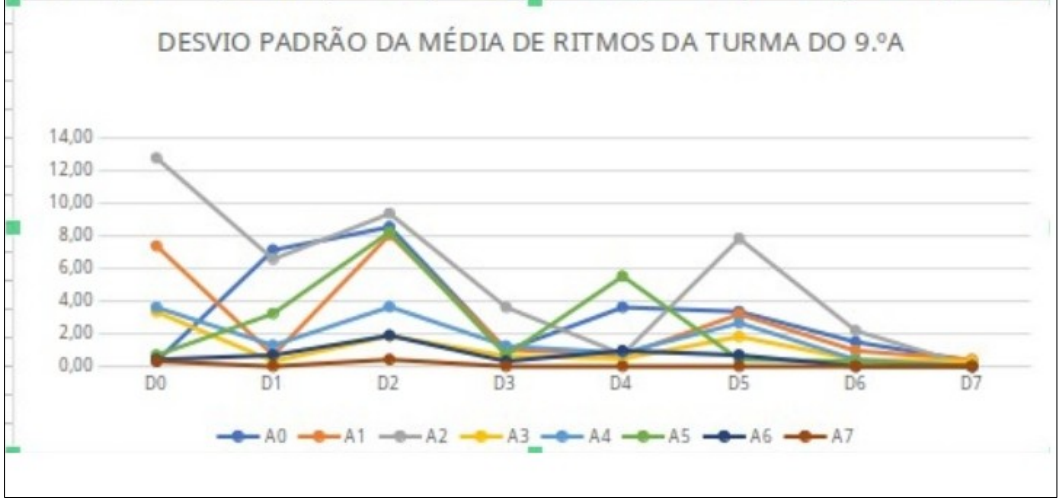
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 10 – Média da escrita do 9.ºA e o desvio padrão

		MÉDIA: RITMO DA ESCRITA DO 9.ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,11	6,67	8,22	0,89	3,67	6,22	1,00	0,11
	A1	5,67	0,44	10,89	0,78	0,33	4,56	0,56	0,22
	A2	16,00	9,89	15,00	3,44	1,11	11,11	1,89	0,00
	A3	3,33	0,11	1,78	0,22	0,33	1,33	0,22	0,11
	A4	3,22	1,11	4,67	1,00	0,44	2,78	0,22	0,00
	A5	0,44	4,44	14,89	0,56	5,89	0,22	0,11	0,00
	A6	0,22	0,56	1,56	0,11	0,56	0,56	0,00	0,00
	A7	0,11	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



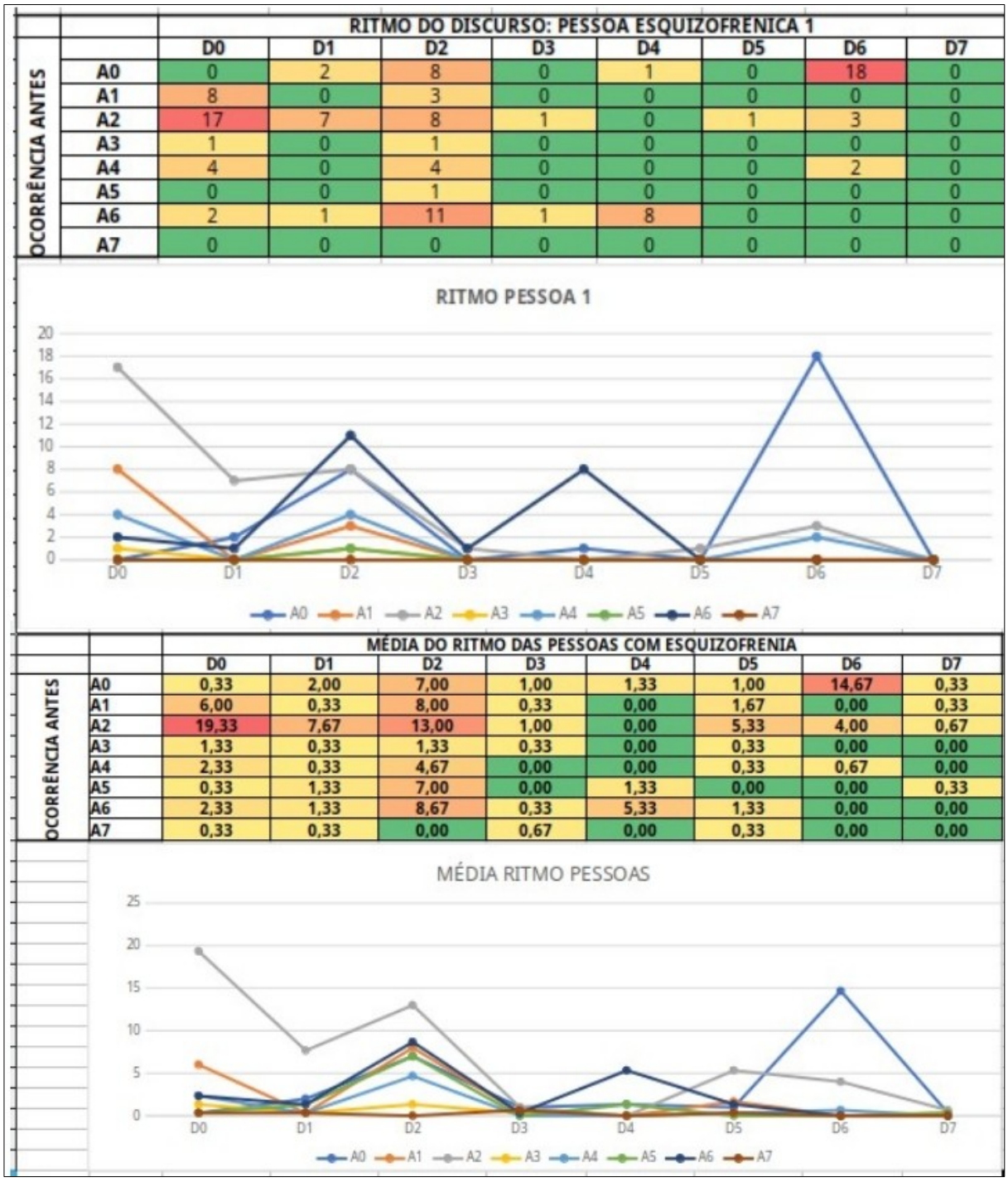
		DESVIO PADRÃO DA MÉDIA DE RITMOS DO 9.ºA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,31	7,13	8,55	0,99	3,62	3,36	1,49	0,31
	A1	7,38	0,68	8,08	1,03	0,67	3,20	0,96	0,42
	A2	12,77	6,57	9,37	3,62	0,74	7,84	2,18	0,00
	A3	3,33	0,31	1,87	0,63	0,47	1,83	0,42	0,31
	A4	3,61	1,29	3,65	1,25	0,83	2,66	0,42	0,00
	A5	0,68	3,24	8,24	0,68	5,53	0,42	0,31	0,00
	A6	0,42	0,68	1,89	0,31	0,96	0,68	0,00	0,00
	A7	0,31	0,00	0,42	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00



Fonte: elaborada pela autora.

APÊNDICE C - Figuras de combinação de comprimento (CC) rítmico do grupo Pessoas (com esquizofrenia)

Figura 1 - Ritmo da fala de pessoa com esquizofrenia (P1)

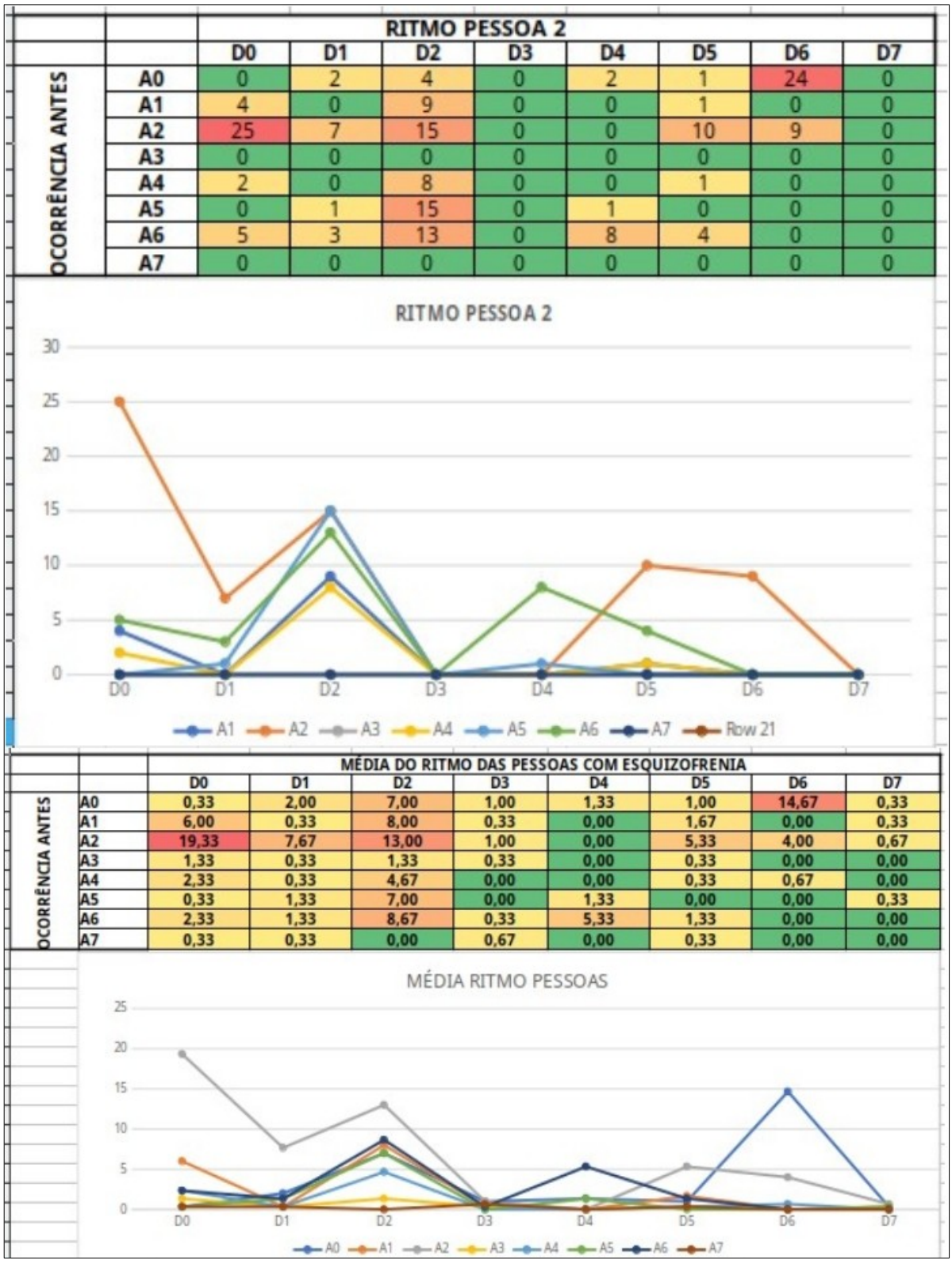


OCORRÊNCIA ANTES	RITMO DO DISCURSO: PESSOA ESQUIZOFRÊNICA 1							
	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A0	0	2	8	0	1	0	18	0
A1	8	0	3	0	0	0	0	0
A2	17	7	8	1	0	1	3	0
A3	1	0	1	0	0	0	0	0
A4	4	0	4	0	0	0	2	0
A5	0	0	1	0	0	0	0	0
A6	2	1	11	1	8	0	0	0
A7	0	0	0	0	0	0	0	0

OCORRÊNCIA ANTES	MÉDIA DO RITMO DAS PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA							
	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A0	0,33	2,00	7,00	1,00	1,33	1,00	14,67	0,33
A1	6,00	0,33	8,00	0,33	0,00	1,67	0,00	0,33
A2	19,33	7,67	13,00	1,00	0,00	5,33	4,00	0,67
A3	1,33	0,33	1,33	0,33	0,00	0,33	0,00	0,00
A4	2,33	0,33	4,67	0,00	0,00	0,33	0,67	0,00
A5	0,33	1,33	7,00	0,00	1,33	0,00	0,00	0,33
A6	2,33	1,33	8,67	0,33	5,33	1,33	0,00	0,00
A7	0,33	0,33	0,00	0,67	0,00	0,33	0,00	0,00

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 2 - Ritmo da fala de pessoa com esquizofrenia (P2)



		RITMO PESSOA 2							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0	2	4	0	2	1	24	0
	A1	4	0	9	0	0	1	0	0
	A2	25	7	15	0	0	10	9	0
	A3	0	0	0	0	0	0	0	0
	A4	2	0	8	0	0	1	0	0
	A5	0	1	15	0	1	0	0	0
	A6	5	3	13	0	8	4	0	0
	A7	0	0	0	0	0	0	0	0

		MÉDIA DO RITMO DAS PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,33	2,00	7,00	1,00	1,33	1,00	14,67	0,33
	A1	6,00	0,33	8,00	0,33	0,00	1,67	0,00	0,33
	A2	19,33	7,67	13,00	1,00	0,00	5,33	4,00	0,67
	A3	1,33	0,33	1,33	0,33	0,00	0,33	0,00	0,00
	A4	2,33	0,33	4,67	0,00	0,00	0,33	0,67	0,00
	A5	0,33	1,33	7,00	0,00	1,33	0,00	0,00	0,33
	A6	2,33	1,33	8,67	0,33	5,33	1,33	0,00	0,00
	A7	0,33	0,33	0,00	0,67	0,00	0,33	0,00	0,00

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 3 - Ritmo da escrita de pessoa (professora de universidade) com esquizofrenia (P3)

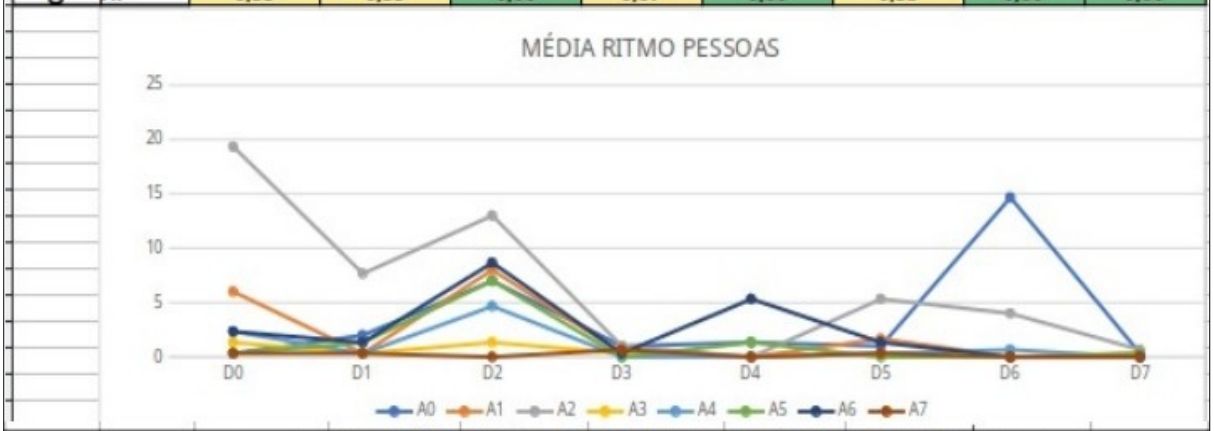
		RITMO PESSOA 3							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	1	2	9	3	1	2	2	1
	A1	6	1	12	1	0	4	0	1
	A2	16	9	16	2	0	5	0	2
	A3	3	1	3	1	0	1	0	0
	A4	1	1	2	0	0	0	0	0
	A5	1	3	5	0	3	0	0	1
	A6	0	0	2	0	0	0	0	0
	A7	1	1	0	2	0	1	0	0

		MÉDIA DO RITMO DAS PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,33	2,00	7,00	1,00	1,33	1,00	14,67	0,33
	A1	6,00	0,33	8,00	0,33	0,00	1,67	0,00	0,33
	A2	19,33	7,67	13,00	1,00	0,00	5,33	4,00	0,67
	A3	1,33	0,33	1,33	0,33	0,00	0,33	0,00	0,00
	A4	2,33	0,33	4,67	0,00	0,00	0,33	0,67	0,00
	A5	0,33	1,33	7,00	0,00	1,33	0,00	0,00	0,33
	A6	2,33	1,33	8,67	0,33	5,33	1,33	0,00	0,00
	A7	0,33	0,33	0,00	0,67	0,00	0,33	0,00	0,00

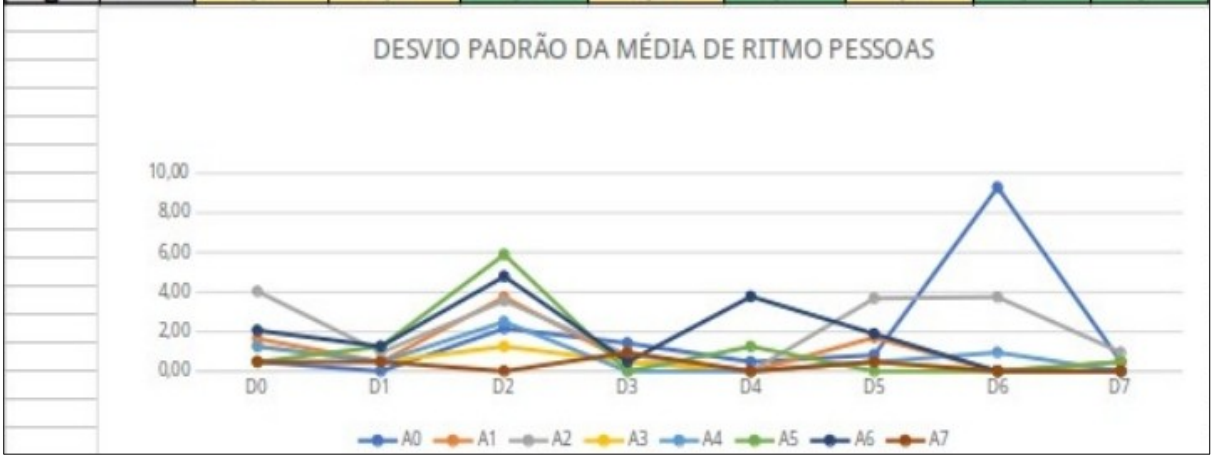
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4 – Média e desvio padrão dos discursos do grupo Pessoas (com esquizofrenia)

		MÉDIA DO RITMO DAS PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,33	2,00	7,00	1,00	1,33	1,00	14,67	0,33
	A1	6,00	0,33	8,00	0,33	0,00	1,67	0,00	0,33
	A2	19,33	7,67	13,00	1,00	0,00	5,33	4,00	0,67
	A3	1,33	0,33	1,33	0,33	0,00	0,33	0,00	0,00
	A4	2,33	0,33	4,67	0,00	0,00	0,33	0,67	0,00
	A5	0,33	1,33	7,00	0,00	1,33	0,00	0,00	0,33
	A6	2,33	1,33	8,67	0,33	5,33	1,33	0,00	0,00
	A7	0,33	0,33	0,00	0,67	0,00	0,33	0,00	0,00



		DESVIO PADRÃO DA MÉDIA DO RITMO DO GRUPO PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA							
		D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
OCORRÊNCIA ANTES	A0	0,47	0,00	2,16	1,41	0,47	0,82	9,29	0,47
	A1	1,63	0,47	3,74	0,47	0,00	1,70	0,00	0,47
	A2	4,03	0,94	3,56	0,82	0,00	3,68	3,74	0,94
	A3	1,25	0,47	1,25	0,47	0,00	0,47	0,00	0,00
	A4	1,25	0,47	2,49	0,00	0,00	0,47	0,94	0,00
	A5	0,47	1,25	5,89	0,00	1,25	0,00	0,00	0,47
	A6	2,05	1,25	4,78	0,47	3,77	1,89	0,00	0,00
	A7	0,47	0,47	0,00	0,94	0,00	0,47	0,00	0,00



Fonte: elaborada pela autora.

APÊNDICE D – Quadros complementares da Revisão bibliográfica

A seguir, no Quadro, tem-se a descrição, por ano, da quantidade de trabalhos anual e a quantidade por idioma e área/assunto, segundo os descritores buscados para o Quadro 3 para o banco de dados da *Scielo*:

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos na Scielo por idioma (dados do Quadro 3[51])

DESCRITORES *SCIELO*	**PORTUGUÊS**	**ESPANHOL**	**FRANCÊS**	**INGLÊS**	**TOTAL**
método literário	0	3	0	0	3
literary method	0	3	0	0	3
autoria docente	6	2	0	0	8
teaching authorship	0	2	0	0	2
autoria discente	0	0	0	0	0
student authorship	4	0	0	1	5
TOTAL	**10**	**10**	**0**	**1**	**21**

Fonte: elaborado pela autora.

51 Nos títulos dos quadros dos Apêndices, os outros quadros mencionados são referentes aos que estão na revisão bibliográfica no corpo do texto.

Quadro 2 - Quantidade de trabalhos na BDTD, por idioma e tipo, a partir do Quadro 4

DESCRITORES – BDTD	**PORTUGUÊS - TOTAL**	**DISSERTAÇÃO**
“método literário”	3	2
“literary method”	2	1
“autoria docente”	59	35
“teaching authorship”	9	5
“autoria discente”	7	5
“student authorship”	6	5
método literário and autoria docente	12	12
método literário and autoria discente	4	4
TOTAL	**102**	**69**
TOTAL APÓS MESCLA DE DADOS	**87**	

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 - Quantidade de trabalhos do Quadro 4, na ScienceDirect, por idioma e assunto

DESCRITORES: SCIENCEDIRECT	**IDIOMAS ENCONTRADOS**			
	INGLÊS	**ESPANHOL**	**PORTUGUÊS**	**TOTAL**
“método literário”	0	0	0	0
“literary method”	3	0	0	3
“autoria docente”	1	0	0	1
“autoria discente”	0	0	0	0
método literário and autoria docente	0	5	1	6
“student authorship”	6	0	0	6
literary method and teaching authorship	75	0	0	75
literary method and student authorship	14	0	0	14
TOTAL	**99**	**5**	**1**	**105**
TOTAL (MESCLA DE RESULTADOS)	**90**	**5**	**1**	**96**

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 4 - Quantidade de trabalhos por idioma e área/assunto (dados do Quadro 3)

DESCRITORES *SCIELO*	IDIOMAS ENCONTRADOS					TEMA / ASSUNTO EDUCAÇÃO (PORTUGUÊS/INGLÊS) CONSIDERAM-SE AS REPETIÇÕES DE TRABALHOS E PRESENÇA EM MAIS DE UM ASSUNTO OU ÁREA								
	Port	**Esp**	**Fran**	**Ingl**	**T**	**Ciências Humanas**	**Education**	**Educacional**	**Linguística**	**LinguLingüística, Letras e Artes**	**Language**	**Arte**	**Literatura**	**Multidisciplinar; interdisciplinar**
método literário	0	3	0	0	3	2	1	1	2	3	2	1	2	2
literary method	0	3	0	0	3	1	-	-	4	5	4	2	3	3
autoria docente	6	2	0	0	8	6	6	6	-	-	-	-	-	-
teaching authorship	0	2	0	0	2	12	12	12	1	1	-	-	-	-
Autoria discente	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
student authorship	4	0	0	1	5	3	1	2	2	2	2	-	-	1
TOTAL	**10**	**2**	**0**	**1**	**21**	**24**	**20**	**21**	**9**	**11**	**8**	**3**	**5**	**6**

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 5 - Quantidade de trabalhos na *BDTD*, por idioma e área / assunto, do Quadro 3)

DESCRITORES BDTD	**IDIOMAS**	**PESQUISA**		**TEMA / ÁREA DO CONHECIMENTO (PORTUGUÊS/INGLÊS)**						
	Português	**Dissertação**	**Tese**	Educação; Ciências Humanas	Linguística; Letras; Arte; Linguística Aplicada	Ciências Humanas::Sociologia; Ciências Sociais Aplicadas	Engenharias	Ciências humanas; Educação: currículo	Ciências Humanas: Educação; Ensino-Aprendizagem::Método; Técnicas de ensino	Ciências Humana: Educação: Tópicos Específicos de Educação
"métodoliterário"	3	2	1	-	2	-	-	-	-	-
"literary method"	2	1	1	1	-	-	-	-	-	-
"autoria docente"	59	35	24	13	7	1	-	1	-	-
"*teaching authorship*"	9	5	4	2	2	-	-	-	-	-
"autoria discente"	7	5	2	1	2	-	1	1	-	-
"student authorship"	6	5	1	1	1	-	-	2	-	-
"método literário and autoria docente"	12	12	0	1	1	1	-	1	1	1
"método literário and autoria discente"	4	4	0	-	3	-	-	-	1	-
TOTAL	**102**	**69**	**33**	**19**	**18**	**2**	**1**	**5**	**2**	**1**
TOTAL mescla de dados	**87**			-	-	-	-	-		-

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6 - Quantidade de trabalhos na ScienceDirect por idioma/área /assunto (Quadro 3)

DESCRITORES SCIENCEDIRECT	IDIOMAS ENCONTRADOS				TEMA / ASSUNTO EDUCAÇÃO (PORTUGUÊS/INGLÊS) CONSIDERAM-SE AS REPETIÇÕES DE TRABALHOS							
	Ingl	Espl	Port	TOTAL	Arts and Humanities	Computer Science	Social Sciences	Nursingand Health Professions	Medicine and Dentistry	Mathematics	Engineering	Economics, Econometrics and Finance
“método literário”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“literary method”	3	0	0	3	3	-	-	-	-	1	-	-
“autoria docente”	1	0	0	1	-	-	-	-	-	-	-	-
“autoria discente”	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-
método literário and autoria docente	0	5	1	6	-	-	4	-	2	-	-	1
“student authorship”	6	0	0	6	6	-	-	-	-	-	-	-
literary method and teaching authorship	75	0	0	75	75	-	-	-	-	-	-	-
literary method and stu dent aut horship	14	0	0	14	15	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	**99**	**5**	**1**	**105**	**99**	**0**	**4**	**0**	**2**	**1**	**0**	**1**
TOTAL com a mescla de resultados	**90**	**5**	**1**	**96**	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 7 - Quantidade anual de trabalhos na ScienceDirect (dados do Quadro 4)

DESCRITORES **Science Direct**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**TOTAL**
“literary method”	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	**3**
“autoria docente”	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	**1**
“student authorship”	1	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	1	**6**
método literário and autoria docente	1	-	-	-	2	-	2	-	1	-	-	-	**6**
literary method and teaching authorship	4	5	7	8	9	6	5	6	4	5	8	8	**75**
literary method and student authorship	-	3	0	5	0	0	0	0	1	1	2	2	**14**

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE E – Redações utilizadas em análises no corpo do texto

O *corpus* de análise não está reproduzido no Apêndice E pelo seu grande volume, que ocuparia muitas páginas além, e também por imagens de inúmeras atividades não se apresentarem com qualidade gráfica, quando fotografadas ou escaneadas.

A transcrição completa do excerto do meu diálogo com estudantes em uma prática de leitura, transcrito no exemplo da "partitura" textual **k)**, na página 187, também não está reproduzido neste Apêndice, por não haver sido encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, visto as dificuldades de aprovação do uso da fala mediante outras tentativas à época da minha pesquisa de mestrado. Só a reprodução total da minha fala, sem a dos estudantes, não seria suficiente para "mostrar" a situação dialógica contextual da aula, sendo inútil transcrevê-la. O objetivo, no exemplo **k)**, foi apenas o de apresentar como o ambiente "picota" a fluência rítmica / mental da linguagem.

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Diário de uma professora: implicações estéticas da docência na formação do leitor/autor

Pesquisador: Lara Jatkoske Lazo

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56710922.7.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.578.783

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de Doutorado sobre formas de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita intitulada "Diário de uma professora: implicações estéticas da docência na formação do leitor/autor", que será desenvolvida Lara Jatkoske Lazo, RG. 22.877.425-1, doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Rio Claro, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. Este estudo de foco autobiográfico na prática docente propõe descrever a metodologia literária apresentada e desenvolvida pela experiência docente e analisar o seu impacto sobre a produção escrita de 52 alunos em aulas de português de sexto a nono anos no biênio 2021/2022 (são os mesmos alunos nos dois anos, com exceção dos matriculados em 2022). A análise da linguagem de atividades escritas realizadas na disciplina de português, ministrada pela proponente desta pesquisa no biênio mencionado, será realizada em 2023.

Objetivo da Pesquisa:

Descrever a metodologia literária apresentada e desenvolvida pela experiência docente;

Analisar o impacto da metodologia literária sobre a produção textual discente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os eventuais riscos com relação à participação do estudante e dos pais e/ou responsáveis nessa

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Continuação do Parecer: 5.578.783

Considerações Finais a critério do CEP:
O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.

2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.

3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1902062.pdf	28/07/2022 13:29:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	28/07/2022 13:23:13	Lara Jatkoske Lazo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/07/2022 13:22:57	Lara Jatkoske Lazo	Aceito
Parecer Anterior	ParecerCEP.pdf	28/07/2022 13:21:27	Lara Jatkoske Lazo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	28/07/2022 13:17:24	Lara Jatkoske Lazo	Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	28/07/2022	Lara Jatkoske Lazo	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Continuação do Parecer: 5.578.783

Outros	CartaResposta.pdf	13:16:51	Lara Jatkoske Lazo	Aceito
Folha de Rosto	folhaRosto.pdf	07/03/2022 13:37:06	Lara Jatkoske Lazo	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO CLARO, 12 de Agosto de 2022

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

minimizar tais desconfortos, o(a) senhor(a) poderá selecionar o material escrito por seu(sua) filho(a) ou adolescente sob sua responsabilidade para uso na minha pesquisa. Alternativamente, poderei selecionar e apresentar o material escrito por seu(sua) filho(a) para a minha pesquisa, para que você tome ciência e aprove ou não, se assim desejar. Além disso, estarei a sua disposição a qualquer momento para elucidar e esclarecer qualquer aspecto da coleta e análise do material escrito.

O senhor(a) e/ou seu(sua) filho(a) ou o adolescente sob sua responsabilidade terão liberdade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, assim como você poderá solicitar a retirada seu(sua) filho(a) ou o adolescente sob sua responsabilidade do estudo, sem qualquer prejuízo. A qualquer momento o senhor(a) ou o adolescente poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa diretamente a mim. Cabe informar que a identificação de participação, tanto sua como a de seu(sua) filho(a) ou adolescente sob sua responsabilidade na pesquisa não será divulgada, respeitando sua privacidade. Os seus dados pessoais e os do adolescente serão mantidos em sigilo por mim. Os dados obtidos das coletas e as análises serão utilizados somente para fins científicos. Cabe ainda informar que a participação nessa pesquisa não lhe trará custo financeiro, bem como não haverá remuneração pela participação.

Se o(a) senhora(a) se sentir esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e a outra comigo.

Rio Claro, _____de_____ de _____.

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do representante legal

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: "Diário de uma professora: implicações estéticas da docência na formação do leitor/autor"

Pesquisador Responsável: Lara Jatkoske Lazo

Cargo/função: Doutoranda

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Instituição: Instituto de Biociências – Departamento de Educação / UNESP

Endereço: Av. 24 A, 1515. Rio Claro/SP CEP: 13.506-900

Fone:

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome:_____

Documento de Identidade:_____

Sexo:_____Data de Nascimento:___/___/_____

Endereço: _____

_____

Telefone para contato: _____

(OBS.- Informar os dados do representante legal, se for o caso).

CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A, n.º 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678
Número do parecer:_____

ANEXO 3 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e 510/16)

Você está sendo convidado para participar da minha pesquisa de Doutorado sobre formas de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita intitulada "Diário de uma professora: implicações estéticas da docência na formação do leitor/autor", que será desenvolvida por mim, Lara Jatkoske Lazo, doutoranda em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Rio Claro, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. Além de ser a sua professora de português, também sou a pesquisadora deste estudo.

Na presente pesquisa, tenho como objetivo descrever a metodologia literária apresentada/desenvolvida pela experiência de professora. Em específico, desejo analisar o impacto da metodologia literária sobre a produção textual dos alunos. Eu quero entender como essas aulas de leitura, da forma como as realizei, em 2021 (a distância) e em 2022 (presencialmente), influenciaram e/ou influenciam o aprendizado de ler e escrever de vocês estudantes. A sua participação na pesquisa é importante, pois com os resultados e análises poderemos compreender os impactos da prática e estética de ensino baseadas na experiência docente.

A sua participação na pesquisa consiste em permitir que eu utilize para a minha pesquisa os materiais escritos por você em folhas avulsas ao caderno nos anos de 2021 e 2022, que são os seguintes:

- de 2021: 12 das atividades impressas e individuais de interpretação de texto de literatura e de escrita de redação, realizadas a distância, dentre elas, um questionário sobre hábitos de leitura;
- de 2022: 12 das atividades individuais de interpretação de texto, realizadas na escola; 12 redações individuais escritas, presencialmente, na escola, como relatos, narrativas de ficção, poemas, mensagens, textos argumentativos e de opinião, notícia, propaganda e descrições, e que tinham a ver com as leituras realizadas com a classe; e quatro questionários sobre os gostos e os hábitos de leitura, respondidos para as aulas de português.

Os seus materiais escritos de 2021 estão arquivados em portfólios na escola, e as de 2022, estão guardados no armário da sala de aula. Esses materiais serão reapresentados ao final deste ano a você e a seus pais e/ou responsáveis para que tenham conhecimento dos materiais escritos que servirão para a minha pesquisa. Talvez eu nem utilize todos os textos e trechos das suas atividades, mas os trechos e textos que utilizar para a minha pesquisa eu irei reproduzir e analisar na minha tese e/ou artigo para refletir como você escreve e farei comparações com outros tipos de escrita. As reproduções dos materiais escritos serão apresentadas na tese e trabalhos acadêmicos e não vão revelar o nome do estudante ou outro qualquer dado que identifique de quem é o trabalho. Os trechos reproduzidos para publicação na pesquisa serão identificados por meio de um pseudônimo.

Eu só coletarei os materiais escritos para pesquisa no final do ano de 2022, depois que você já tiver fechado as notas finais do ano. Dessa forma, você poderá se decidir de forma independente da avaliação final da disciplina se participa ou não da minha pesquisa. A sua participação, ou não, na pesquisa, não afetará em qualquer modo as suas notas ou qualquer aspecto da sua vida escolar. Não ficarei triste ou chateada se você não desejar participar da pesquisa.

Como pesquisadora, eu preciso te falar que toda pesquisa envolve riscos, ainda que mínimos. Os eventuais riscos com relação à sua participação nessa pesquisa são mínimos e limitam-se ao desconforto pelo receio, vergonha ou por sentir-se inseguro(a) pelo material escrito por você estar sendo analisado por mim, sua professora, mas no papel de pesquisadora. Para minimizar tais desconfortos, você poderá selecionar o material escrito por você mesmo para uso na minha pesquisa. De outra forma, podemos combinar de eu selecionar e apresentar o material escrito por você para a minha pesquisa para que tome ciência e aprove ou não, se assim desejar. Além disso, estarei a sua disposição a qualquer momento para esclarecer qualquer aspecto da coleta e análise do material escrito.

Ainda, preciso que saiba que você tem liberdade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. A qualquer momento você poderá fazer perguntas para tirar dúvidas