

Entre o concreto, o virtual e o imaginário: frequências no modo de ensinar e aprender

Between the concrete, the virtual and the imaginary: frequencies in the way of teaching and learning

Entre lo concreto, lo virtual y lo imaginario: frecuencias en la forma de enseñar y aprender

Lara Jatkoske Lazo¹

Resumo: Este artigo, com momentos ensaísticos, reflete e realiza análises sobre a estética das aulas de português no Ensino Fundamental II, em uma escola agrícola de período integral, e sobre o que é realidade e não-realidade, no que diz respeito a pensamento, linguagem e cultura, na relação com práticas de leitura e escrita. Delineia-se pela pesquisa narrativa e pela análise do discurso no viés bakhtiniano e integra uma pesquisa de doutorado em andamento. Conclui-se, até o momento, que as conexões lógicas dos níveis gramatical e semântico, ao fugirem da norma padrão na escrita, nem sempre são, simplesmente, equívocos, pois podem ser uma frequência de expressão de mais força imagética e espontânea do que narrativa a delinear um potencial estilístico.

Palavras-chave: Leitura e escrita; Estilo e estética do discurso; Ensino de português.

Abstract: This article with essayistic moments reflects and performs analyzes on the aesthetics of Portuguese classes in Elementary School II, in a full-time agricultural school, and on what is reality and non-reality, with regard to thought, language and culture, in relation to reading and writing practices. It is outlined by narrative research and discourse analysis in the Bakhtinian bias and is part of an ongoing doctoral research. It is concluded, so far, that the logical connections of the grammatical and semantic levels, by escaping from the standard norm in writing, are not always simply mistakes, as they can be a frequency of expression of more imagery and spontaneous force than narrative. to outline a stylistic potential.

Keywords: Reading and writing; Speech style and aesthetics; Portuguese teaching.

Resumen: Este artículo, con momentos ensayísticos, reflexiona y realiza análisis sobre la estética de las clases de portugués en la Enseñanza Básica II de una escuela agrícola de tiempo completo y sobre lo que es realidad y no realidad, en lo que se refiere al pensamiento, la lengua y la cultura, en relación con las prácticas de lectura y escritura. Está delineado por la investigación narrativa y el análisis del discurso en el sesgo bakhtiniano y es parte de una investigación doctoral en curso. Se concluye, hasta aquí, que las conexiones lógicas de los niveles gramatical y semántico, al huir de la norma estándar en la escritura, no siempre son simples errores, pues pueden ser una frecuencia de expresión de más fuerza imaginaria y espontánea que narrativa, y esbozar un potencial estilístico.

Palabras clave: Leer y escribir; Estilo y estética del discurso; Enseñanza del portugués.

¹ Unesp.

Introdução

Universo de versos;
 De música que escreve;
 De música que soa;
 Que rege o estilo
 E transborda inconsciente,
 Pelas mãos
 adolescentes.
 Se tocam, sentem as notas;
 Se tocados, são levados,
 No vai e vem da valsa então,
 Todos, ao seu modo,
 Num ritmo bailam
 E as frases vêm e vão.

Não imagino... Vivo e sinto a minha dança de palavras e de experiência.

Sobre tudo o que me surpreender ou me fizer refletir” (DOSTOIÉVSKI, 2016, p. 24) da literatura e da vida, há de me fazer existir como eu, como outros, como ser humano, como professora.

Surpreender e refletir: verbos de infinito território que dialogam comigo na leitura do autor russo e com as minhas observações e experiências da sala de aula.

Das minhas *surpresas e reflexões* literárias em diálogo interior e com a experiência em sala de aula, apresento análises e conjecturas, algumas em tom ensaístico, sobre a estética do discurso nas práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II. Vinculam-se à pesquisa de doutorado, em andamento, sobre a estética discursiva e a sua influência na forma de ler e no estilo da escrita.

Objetiva-se, inicialmente, argumentar que erros na escrita são equívocos nem sempre por desconhecimento gramatical: podem ser cacoetes e *delitos* (BARZOTTO, 2020, p. 36-46) marcados por ritmos que subjazem à percepção racional, durante a escrita; podem ser expressões espontâneas em vez de premeditadas; podem ser marcações da retomada de um percurso musical que soa invisível e que pode estar modulado pelos hábitos. Nessa “música”, a intervenção docente precisa adquirir sintonia para interferir, ao que é necessário prestar a atenção na forma como os estudantes escrevem e conversar com eles sobre os equívocos cometidos, a fim de identificar o que há de real em termos de erro gramatical da norma padrão e o que é a expressão de equívocos impulsivos, rítmicos e espontâneos, ou, ainda, o que é de interferências ambientais, cognitivas e metodológicas. Pode haver uma soma desses fatores.

O descuido na abordagem da forma de escrever pode levar ao embotamento de um estilo do adolescente autor em desenvolvimento. Igualmente, o seu ritmo na leitura, ou seja, o seu

modo de ler, também, interfere na sua compreensão e interpretação, conforme observo nas aulas de português.

Na segunda parte deste artigo, faz-se uma breve descrição da escola municipal agrícola em que se dá a realização deste estudo que se delinea pela pesquisa narrativa (ARFUCH, 2002, p. 11-66) e pela análise do discurso no viés bakhtiniano (2020, 2015).

Para demonstrar a teoria, na terceira parte, são descritas práticas da sala de aula, e elementos estéticos linguísticos e musicais são analisados no desenvolvimento do texto.

O som dos textos

Surpreender-se é como sair do hábito, do conforto, do campo de visão; é deixar de ser levado pelos hábitos do cotidiano e por sua estética; é parar de ignorar, completamente, a música que envolve a nossa forma de agir e ler o ambiente. Surpreendi-me ao observar a música que envolve a estética de ensino / aprendizagem, surpresa a que a leitura de Dostoiévski em diálogo interior somada às observações nas aulas levaram-me. Há um ritmo na forma de fazer as coisas, assim como de ler e escrever. *Refletir* sobre o ambiente e as ações nele e dele pode enfraquecer a condição de subjugação por esse ritmo e ou possibilita interferir nele.

Se o estudante comete equívocos estruturais de escrita padrão, ele o faz pelo não domínio da língua, por condições ambientais, metodológicas, sociais; por distração, por condições cognitivas, por espontaneidade e ou por impulso rítmico. Dessa forma, a abordagem, pelo professor, dos equívocos cometidos é importante no desenvolvimento da consciência linguística e estilística.

Na leitura como na escrita, mas de forma diferente, também é possível identificar graus de realidade, ao se considerar o real com estratos sensíveis, perceptivos e ativos, como resultado da percepção do mundo concreto modulada pelo ritmo linguístico e extralinguístico. A força de imersão constitui a visualização intensa das imagens mentais (CALVINO, 2000).

O ritmo é impulsivo e não nasce inicialmente do contato com o mundo concreto, mas pode se modular por ele, pois 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” (BAKHTIN, 2011, p. 107).

A realidade envolve o nível concreto compartilhado com outros somado ao ângulo de visão, à localização do eu social, cultural e histórico do sujeito, ao ritmo de ler e interpretar o

mundo e à imersão em uma estética do ambiente que é modulada pelos sujeitos que a estruturam e a caracterizam e pelo sujeito que a percebe, visto que, mesmo de corpo presente, se a atenção e a imersão do sujeito não estão no local em que se encontra fisicamente, há um amortecimento sensorial do mundo concreto (LAZO, 2018). Então ele não está, inteiramente, naquela realidade e, no caso da aprendizagem da língua, ele não a introjeta. Na aprendizagem linguística, há necessidade da atenção e, depois, tendo sido introjetado o conhecimento e naturalizada a habilidade, de graus de maturidade e automatismo, como ao andar de bicicleta ou dirigir um carro. Na alfabetização escolar, a atenção da criança é levada à linguagem, como se observássemos como os nossos pés se movimentam, ao caminhar. Ao chegar à adolescência, espera-se que haja certa maturidade linguística e automatismo no uso das suas estruturas básicas, para que o estudante comece a trabalhar com construções gramaticais mais complexas. Para tanto, a aprendizagem básica da língua precisa estar naturalizada no sujeito como se fizesse parte do seu próprio corpo, como na linguagem falada, e, não, à parte dele, como algo estranho. Se o estudante chega no ensino fundamental II e ainda precisa observar os pés se movimentarem de forma básica para poder andar, significa que a linguagem escrita, ainda, não faz parte estética e praticamente da sua realidade de sujeito físico, mental, psicológico e social, já que não lhe faz sentido concreto, ou seja, é-lhe como uma não-realidade, tanto na escrita como na leitura.

Nas minhas aulas de português no ensino fundamental II, evidencia-se, também, que a imaginação e a realidade estão intrinsecamente conectadas no dia a dia escolar, com limites sutis, quando as narrativas ficcionais passam a ser reais na tecitura e no vivenciamento, pela imersão nas narrativas. Há um intercâmbio constante entre a ficção, a realidade da ficção e a realidade do mundo da experiência concreta, o que, hoje, se articula, também, com as reflexões sobre a realidade concreta, a virtual e as *fake*. Por exemplo, a cultura com suas lendas tem um espaço de realidade estética na forma de se fazer sentir e se concretizar, pela imersão, na vivência imaginativa da fantasia, na tradição do conto, nas práticas intelectuais de leitura e escrita, teatrais, lúdicas, sociais, organizacionais, entre outras. Um espaço de fantasia não como fuga da realidade compartilhada, mas como lugar lúdico (WINNICOTT, 2019). As lendas são ficções, porém se transformam em realidade compartilhada na medida em que interferem, modificam as ações e ideias e se misturam à organização da vida escolar em práticas intelectuais, sociais e culturais.

Breve descrição do ambiente escolar

O ambiente que se constitui integrante das minhas aulas de português é um sítio arborizado. Trata-se de uma escola agrícola, pública, de formação integral. Nela, há sala ambientes das disciplinas; há chão de terra, gramado, árvores de monte; há animais diversos; plantações, tanque de piscicultura e lendas rurais, como a do Corpo-seco e a da existência de uma sucuri no rio próximo à escola; há arte nas práticas sociais e no ensino; há ciência que trata sobre agropecuária, sustentabilidade e agrofloresta, além das disciplinas do currículo básico. Tudo isso, cada qual com seu tipo de linguagem, faz parte do que se pode chamar de realidade da escola, a gera sensações que criam uma unidade de sentir, perceber e ler o ambiente e a identidade local, conforme a percepção de cada sujeito.

Ensino / aprendizagem da língua materna

“O fato que me afligia aqui era o nível de educação, o desenvolvimento intelectual e uma noção mínima de realidade; e me afligia terrivelmente.” (DOSTOIÉVSKI, 2016, p. 57).

Diante da complexidade da realidade, o quanto esperar e exigir de desenvolvimento intelectual dos conteúdos escolares? Há um planejamento de acordo com o desenvolvimento etário de cada ano / série, o que, na prática, não é simples. As dificuldades de aprendizado não se restringem, apenas, ao método, mas a toda uma estética e um modo de viver que ultrapassam o espaço da escola.

No entanto, foco o desenvolvimento intelectual e espero que os estudantes atinjam os objetivos da disciplina de português, mas a frustração é constante, por mais que haja mudanças no método e na didática para buscar atingir a todos. Portanto, ao ensinar os conteúdos e exercitá-los, a abordagem docente diante dos erros e acertos é importante no processo da aprendizagem. Foi então que observei ritmos no ambiente escolar e na leitura e na escrita a interferirem na aprendizagem.

Há práticas na escola que partem do concreto ao teórico. Por exemplo, o plantio de abóboras. A turma prepara a terra, planta, cuida, colhe e prepara para si algum alimento na agroindústria. A partir dessa realidade concreta e ativa, ao aprenderem a estrutura textual do gênero descritivo (primeiro oralmente) e, inicialmente, escreverem com a professora nas aulas de produções do gênero, as dificuldades são equivalentes às dificuldades dos estudantes que não têm a oportunidade de uma aprendizagem vinculada ao concreto. A dificuldade de vincular

o concreto ao teórico e vice-versa envolve a percepção da inteireza da unidade de sentido. Tem-se uma estética em pedaços e não coordenada, cujas conexões são realizadas pela articulação da duração de tempo entre uma parte e outra pelo sujeito inserido no seu contexto de realização. Essa sensação de unidade de sentido torna-se aprendizagem, se o pensamento complexo, com o desenvolvimento da associação, das noções temporais e sequenciais, da coordenação e da inferência, articula e coordena as partes em um todo dependente do método e da didática do professor, ao que o trabalho com narrativas, seja na contação de histórias, na apreciação de filmes, na leitura ou na escrita, é fundamental. Nesse caso, a metodologia e a didática do professor, assim como o seu ritmo de se comportar e ensinar, também são de suma importância. Sem o desenvolvimento da habilidade de realizar conexões, teoria e prática não se vinculam, por mais que estejam atreladas metodologicamente. Além disso, o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito, também, envolve a aprendizagem. Da mesma forma ocorre com a correção de equívocos nas redações: a intencionalidade da escrita tem um papel significativo no todo do texto, não apenas no local do erro. A introjeção necessária à aprendizagem está além da consciência; está na capacidade de conferir unidade às partes do sentido da aprendizagem. Sem a unidade, o real adquire a semelhança das janelas de informações nas mídias, em que a linguagem escrita se torna simples, de curta extensão e fragmentada (WOLF, 2019). Perde-se, por vezes, a noção de sequência e lógica, à semelhança do discurso esquizofrênico, em que há uma frequência mais expressiva do que narrativa na linguagem (SIMAS, 2018). A expressividade entra em desequilíbrio com a narratividade.

Ler e escrever têm a ver com essa realidade, porque permite reflexões e críticas para organizar, definir e construir o que é real, em meio a linguagens diversas. Estratos do real e de ideias se trançam em uma unidade.

Pode-se resumir a filosofia em dualidade real / não-real. Às vezes o subjetivo é de tal forma incorporado à realidade da vida concreta que deixa de ser subjetividade. Por exemplo: estipulou-se, subjetivamente, que a semana tem sete dias. A partir daí, todos os sujeitos organizam concretamente as suas vidas com base nessa definição que, de científico, pouco tem, além de ser uma convenção criada na antiguidade com ligação a eventos astrológicos, astronômicos e culturais. E não se pode dizer, por isso, que não seja real que a semana se constitua de sete dias.

Disso se entende que os limites entre o real e o imaginário são sutis ou inexistentes.

A importância disso, na prática da leitura e da escrita na escola, é entender este tênue limite na leitura (também das mídias) e na escrita dos adolescentes: o que pode ser tão real a

um estudante, na forma de se expressar pela escrita, pode não o ser ao professor. Há um embate entre a realidade do aprendiz e a realidade daquele que impõe a língua padrão, ao ritmo de um e ao ritmo do outro, seja na norma culta ou na forma coloquial.

O adulto que domina a língua afasta-se da realidade concreta do corpo biológico, ou seja, da realidade impulsiva, espontânea e rítmica de agir na escrita, visto que sofisticada, por padrões linguísticos aprendidos, os fragmentos e estruturas que, nos adolescentes, ainda estão em processo de introjeção e impulsividade rítmica. Para a escrita de um artista da linguagem, segundo Bakhtin (2011), o autor se afasta da sua escrita. Ele a tem naturalizada e amadurecida, sendo que, para alterar o seu ritmo conforme a sua intenção, precisa se distanciar dela, para “desnaturalizá-la”. Isso, por mais que ela seja viva pela experiência da sua vida. Esse afastamento permite que o autor ultrapasse os limites da norma padrão e construa um estilo seu, porém, se abster dela e sem cair na espontaneidade inconsciente de adolescentes aprendizes da escrita.

Compreende-se, pois, que escrever envolve distâncias entre sujeitos reais (de corpo físico) e sujeitos mentais. Isso torna o imaginário esteticamente tão real quanto o concreto e, conforme a criatividade e o comprimento dessas distâncias, a arte está posta.

Ritmo do texto e análise

“Uma ‘tendência’ geral não é sujeita à dúvida.” (DOSTOIÉVSKI, 2016, p. 35).

Essa frase de Dostoiévski levou-me a refletir sobre como os hábitos se tornam invisíveis e aceitáveis; podem se tornar *cacoetes* (BARZOTTO, 2011, p. 36 - 46) e podem ser conduzidos em um ritmo que passa despercebido.

As palavras são ideológicas (VOLÓCHINOV, 2019, p. 234-265), mas o ritmo, não. (BAKHTIN, 2011).

Para medir o ritmo da escrita, utilizarei, arbitrariamente, os seguintes símbolos e valores equivalentes a eles. Nessa partitura musical da escrita (diferente de uma análise do discurso oral), aos silêncios mais evidentes e característicos da prosódia da língua, ou realizados pela pontuação ou troca da posição padrão e fluente da construção das frases, entre palavras e orações, atribui-se, arbitrariamente:

- o valor zero (0) à barra (/), para pausa entre orações e períodos com a pontuação expressa;

- o valor zero (0) à dupla barra (//) ou pausa entre sintagmas nominais delimitados por vírgula ou orações com o verbo não expresso;
- o valor zero (0) ao símbolo Ø (vazio), para os silêncios na escrita, marcados pela ruptura da coerência e omissão de palavras e conjunções, quando do prejuízo de sentido;
- o valor um (1) ao símbolo U (breve ou curto), a palavras isoladas pela posição e ou pela pausa entre elas e quebra na fluência linear padrão das frases;
- os valores dois (médio: 2) e três (médio estendido: 3), respectivamente, os símbolos UU e UUU, a unidades de sentido com duas e três palavras ou mais, a comporem os sintagmas nominais (valores dois ou três) ou verbais incompletos e complementos de formas nominais dos verbos (apenas o valor dois);
- o valor quatro (longo: 4), aos sintagmas completos (sujeito expresso mais verbo mais um complemento verbal ou oração, sem quebra na fluência e na ordem direta por adjuntos e pontuações) e orações impessoais;
- o valor cinco (*stacatto* ou intenso: 5), ao sinal *stacatto* #, à palavra repetitiva no texto, escrita com destaque ou exclamação;
- os espaços entre as sequências numéricas nas frequências indicam a mudança de linha da escrita na página, cujo objetivo, apenas, é facilitar o relacionamento dos valores numéricos da frequência com os sintagmas rítmicos a eles referentes.

Esses símbolos medem, arbitrariamente, a musicalidade do texto:

Quadro 1: da musicalidade do texto da aluna Lis: Frequência rítmica: 4020222120 242042 422402 222020210

—	U U	U U	U U	U U	U	U U
<i>“Eu amo animes, // tipo muito, // desde criança eu assisto e isso marcou muito minha vida. /</i>						
U U	—	U U	—	U U		
<i>O primeiro anime que eu assisti foi Naruto, // eu adorava maratona os filmes de Naruto</i>						
—	U U	U U	—	U U		
<i>e a minha maior ansiedade era assistir um capítulo pra ver o que iria acontecer. / Sentir</i>						
U U	U U	U U	U U	U U		
<i>a emoção e os sentimentos das personagens como se fosse real... / É mágico, //eu amo</i>						
U						
<i>demais.” (LIS, 9.º A, 2022).</i>						

Fonte: acervo próprio.

Na escrita da estudante Lis, observa-se a sua realidade: o vocabulário escolhido na produção do texto (redação sobre o que a estudante gostava de fazer nas horas livres) e o foco que dá ao tema, que é seu a partir das escolhas e do contato social com a linguagem e com o meio onde vive.

Esse texto de Lis, que dominava razoavelmente a escrita e era cuidadosa com ela, é de pouca extensão, portanto, é mais difícil realizar uma observação de padrões rítmicos. No seu ritmo, por exemplo, não há um padrão no comprimento dos períodos, que apresentam a composição com uma quantidade de valores diferente, mas se pode observar que há 34 valores na frequência, sendo que a metade, 17, é de valor dois (2), para o restante de outros valores, o que indicia uma tendência de ritmo de comprimento médio, comedido, tal como era a estudante nos estudos e no comportamento. Ao analisar outras composições do mesmo gênero realizadas pela estudante, é possível verificar se há tendências de escrita e identificar se há, ou não, um estilo não intencional e concretizado por um ritmo próprio.

A tendência não é percebida pelo autor, a não ser que seja levado a olhar para ela; é e pode, ou não, se tornar cacofonias ou equívocos gerados pela não consciência da toada silenciosa da prosódia da língua casada com o ritmo não intencional do estudante autor. Dessa forma, no caso de equívocos e cacofonias, é preciso, conversar com o estudante, saber se ele desconhece a construção gramatical padrão, os usos possíveis da gramática, se se rendeu a um estilo próximo da fala, por espontaneidade, questões cognitivas, psicológicas ou por pressa em acabar a atividade; ou se, realmente, foi conduzido por um ritmo imperceptível que tendia a um estilo inconsciente. Nesse último caso, se a correção da gramática do texto não for cuidadosa pelo professor, o estudante pode ter o seu potencial estilístico destruído, pois há possibilidades de corrigir os equívocos linguísticos com o ensino de alternativas gramaticais da norma padrão que caibam no ritmo do estudante, sem que precise anular o seu modo de escrever. Também é importante apresentar a ele a sua tendência estilística, para que tome consciência da sua existência. Porém, não é uma tarefa simples e a demanda escolar atropela momentos preciosos de diálogo.

Assim as tendências, conforme o número de repetições e ou da sua posição no texto, podem revelar uma frequência rítmica inconsciente. Por exemplo, o texto do estudante Santos, mais extenso (com 50 valores na frequência) do que o de Lis (com 34 valores), apresenta padrões musicais mais evidentes que podem ser representados pela seguinte frequência rítmica: 2422252 320254 5453220 54045545 4252525 4545454 5212440 40 (Ver quadro 2, abaixo).

apresentava comportamentos infantis, muita dificuldade de concentração, interpretação e produção de textos, tendo sido encaminhado a avaliações cognitivas. Lis apresentava um razoável domínio dos conteúdos de todas as disciplinas escolares, praticava leitura e era uma estudante crítica e articulada discursivamente. Santos apresentava um comportamento impulsivo, espontâneo, no dia a dia, e, da mesma forma, durante a escrita de textos, enquanto Lis era comedida, preocupada com a escrita e não demonstrava pressa no desenvolvimento da redação. O ambiente das aulas de ambos alunos era agitado, o que favorecia a desatenção nas atividades por parte de Santos, que apresentava comportamento imaturo, sendo que a repetição dos advérbios na abertura das suas orações, no decorrer do texto, pode refletir as consecutivas interrupções e retomadas da sua escrita, como em um movimento de partir e retornar ao mesmo ponto em que parara antes de se distrair, para lhe dar continuidade, como se observa nas repetições rítmicas do seu texto, pelas anáforas: *ai* e *depois*.

Os ritmos podem ser gerados por questões sociais, culturais, cognitivas e ambientais, além de outros elementos extralinguísticos que influenciam na escrita.

A repetição do advérbio *ai* (a funcionar como sinônimo informal de *então*), no texto, ocorre seis (6) vezes (cinco sem o acento gráfico) e como elemento a conectar as orações de forma impulsiva, rítmica e repetitiva, semelhante à figura de linguagem Anáfora, mas não de forma intencional. O advérbio *depois* se repete cinco (5) vezes a impulsionar o ritmo do texto. O pronome *ele* é utilizado oito (8) vezes no lugar de outras opções de construção linguística, como o pronome relativo, o que apresenta uma linguagem mais básica. A constante repetição dos advérbios como elementos coordenativos soa como um *staccato* no alongamento frasal das orações. Além de *ai* (aí sem acento) e *depois*, a conjunção *e* aparece quatro (4) vezes no texto.

Os substantivos: *nuvem*, *caverna*, *floresta*, *fogo*, *macaco*, *coelho* e *tatu*, expressos no texto de Santos, são palavras representativas das figuras ou de suas legendas expressas na atividade de produção textual de narrativa. Os substantivos *amigos*, *chão* e *urso* relacionam-se com os substantivos dados pela proposta da redação, sendo a palavra *urso* um elemento criativo, no sentido de pertencer à ideia de personagens *animais* e não estar entre os expressos na atividade, tampouco presente na realidade da cultura e da fauna do Brasil. Os substantivos *dia* e *tempo* compõem locuções adverbiais. A expressão *Um dia* marca a aprendizagem de uma forma introdutória do gênero narrativo, principalmente, da fábula. O tema da redação foi proposto pela atividade, e a extensão do texto foi delimitada pelo espaço disponível (15 linhas, das quais a primeira era para o título da redação) em uma folha de almaço A4, metade ocupada pelas figuras, pelo título e pelo enunciado da atividade, o que não permitiu ao estudante

desenvolver mais a história. Ele utilizou a linha menor em extensão, destinada ao título, para iniciar o corpo do texto, visto que não compreendeu a sua função e nem se recordou das orientações docentes para a realização da atividade.

O texto não tem pontuação além do uso do ponto final em dois momentos. Seu ritmo é marcado pela repetição de palavras e de suas funções sintáticas e classificações gramaticais. A narrativa tem coerência e começo meio e fim, com coesões repetitivas, mas seu ritmo é muito expressivo, mesmo se servindo de conjunções, estas, que tornariam o seu texto mais narrativo (BAKHTIN, 2013), se não fosse a repetição dos elementos de forma rítmica e impulsiva.

O estudante autor do texto apresenta dificuldades de aprendizado da língua e dificuldades de concentração durante as aulas: brinca e conversa o tempo todo, com um comportamento imaturo diante dos colegas da classe, além de não condizente com a sua idade. É um estudante, cuja mãe é presente na escola, e a família tem uma situação econômica de classe média baixa. Também apresenta dificuldades de transferir o conhecimento adquirido na prática agropecuária para as atividades intelectuais vinculadas a ela.

O método de ensino que utilizo, e que tem constantes interrupções por conta do próprio método, da didática, da realidade escolar e de projetos enviados pela Secretaria de Educação, gera uma estética fragmentada, porém, com uma unidade de sentido na coordenação e construção de significações da união das “partes”, visto que as certas interrupções são retomadas com um espaço de tempo de um mês ou dois, com exceções.

Cabe entender se as propostas fragmentadas, para o estudante, alcançam o sentido de inteireza, como para a docente. Na escrita não é diferente, e a percepção da realidade e da não-realidade envolve o ritmo que está atrelado ao nosso modo de ser, de ler, interpretar e agir no mundo. Se trocarmos de sílaba todos os acentos das palavras de um texto, não o compreenderemos se o ouvirmos, por conta da mudança musical. Da mesma forma, a música de cada um de nós nos leva a um modo de ler, compreender e dançar a vida.

Para fechar sem conclusões

A estudante Lis, por ter razoável domínio da norma padrão e ser preocupada no modo de escrever, mostrava-se menos suscetível a ser conduzida, espontaneamente, pelo seu ritmo impulsivo do que Santos, que era espontâneo e desatento a práticas intelectuais. Ao dominar a língua, tem-se um estilo mais narrativo; com menos domínio, mais expressivo. No primeiro caso, também pode haver potência expressiva, se for da intenção do autor.

Assim, as conexões lógicas mais complexas de níveis gramatical e semântico apresentam mais espaço autoral pelos estudantes adolescentes, diante de ritmos menos impulsivos, quando de um razoável domínio da língua escrita.

Há desvios da norma padrão que nem sempre se reduzem, simplesmente, a equívocos linguísticos ou cacoetes, pois podem ser uma frequência de expressão de mais força imagética e espontânea do que narrativa e complexa, a direcionar o modo de escrever e delinear um potencial estilístico inconsciente.

A expressividade espontânea na escrita adolescente torna o imaterial da imaginação mais sensível, ou seja, com uma frequência mais próxima da percepção do mundo concreto e da fala, pela intensidade rítmica.

As frequências rítmicas da escrita atribuem graus de expressividade ao texto, e a maneira dos professores interferirem na escrita e reescrita das redações pode potencializar ou apagar as tendências estéticas, quando existem. Quais os limites entre coerência e incoerência, equívoco linguístico e estilo na escrita do adolescente? Podem ter a ver com o modo como o ritmo conduz o olhar, a leitura, a interpretação e a criação da realidade.

Para fechar:

Surpresas e reflexões:

soa um ritmo surdo,

Com a razão não combina.

É varinha de condão:

Conduz as mãos

Fios do tecido;

Conduz com as mãos,

na escrita, no estilo.

Ritmo que induz;

Que escreve sob a escrita

E se faz despir à vista,

No universo discursivo.

Da toalha de palavras,

Que expressa ou que narra,

As ideias tomam vida;

As ideias tomam forma,

Ou o ritmo as determina.

Referências

- ARFUCH, Leonor. **El espacio autobiográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed., 5. reim Trad. P. Bezerra. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2020.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. 1. reim. Trad. S. Grillo e E. V. Américo, São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. Lições das fúrias: delitos e castigos inevitáveis. In: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (org.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 33-46.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 2. ed., Trad. I. Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Diário de um escritor (1873): meia carta de um sujeito**. São Paulo: Hedra, 2016.
- LAZO, Lara Jatkoske. **Literatura clássica e práticas artísticas: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente**. 2018. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Unesp, Rio Claro, 2018.
- SIMAS, Maria Lúcia de Bustamante. **Esquizofrenia: seus fenômenos perceptivos e cognitivos na primeira pessoa**. Curitiba: Appris, 2018. [E-book].
- VOLÓCHINOV, Valentin. O que é língua/linguagem?. In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Trad. S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 234-265.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Trad. B. Longhi. São Paulo: Ubu, 2019.
- WOLF, M. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa época**. São Paulo: Contexto, 2019. [E-book].

Sobre a autora

Lara Jatkoske Lazo: Professora de Língua Portuguesa na E. M. A. "Eng. Rubens Foot Guimarães", em Rio Claro - SP. Cursa o Doutorado em Educação pela Unesp, câmpus de Rio Claro. Tem, também, formação em dança, principalmente, em balé clássico e moderno, e trabalha com aulas de dança e criação coreográfica.

E-mail: larajlazo@yahoo.com

Recebido em: 31 jul. 2023

Aprovado em: 05 dez. 2023