

A LITERATURA CLÁSSICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR ADOLESCENTE NA ESCOLA

THE CLASSICAL LITERATURE IN THE FORMATION OF THE ADOLESCENT READER AT SCHOOL

LA LITERATURA CLÁSICA EN LA FORMACIÓN DEL LECTOR ADOLESCENTE EN LA ESCUELA

Lara Jatkoske Lazo¹

Resumo: Objetiva-se refletir pela pesquisa narrativa, aspectos do desenvolvimento do leitor/autor adolescente pela leitura coletiva de clássicos literários. Conclui-se que são potências formativas de construção coletiva e integralização de conhecimentos.

Palavras-chave: Ensino; discurso; estilo.

Abstract: It aims to reflect, through narrative research aspects of the development of the adolescent reader/author, through the collective reading of literary classics. It is concluded that they are formative powers for the collective construction and integration of knowledge.

Keywords: Teaching; discourse; style.

Resumen: El objetivo es reflexionar, por investigación narrativa, los aspectos del desarrollo del lector / autor joven mediante la lectura colectiva de los clásicos literarios. Se concluye que son poderes formativos de la construcción colectiva e integración del conocimiento.

Palabras clave: Enseñanza; discurso; estilo.

Introdução

Início este artigo pela memória das *palavras* de um professor de Latim, mestre e filósofo, o Prof. Dr. Alceu Dias Lima, que me ensinou e marcou muito, a dizer-me: “Os seus poemas são bonitos, mas neles falta uma coisa: a experiência” e “Vá viver primeiro: trabalhar, namorar, bagunçar... Depois volte e faça a pós-graduação!” (LAZO, 2018, p. 36). As minhas palavras, nos poemas, estavam vazias de vida, de experiências; longe do literário.

Minha mãe sempre me incentivou a ler, desenhar e dançar, práticas que, direta e indiretamente, direcionam o meu olhar aos aspectos estéticos nas práticas de ensino e na pesquisa em Educação, na Linha de Linguagem – Experiência – Memória – Formação.

Ao tornar-me professora, o conselho do Prof. Dr. Alceu tornou-se vivo e direcionou a minha pesquisa para que tivesse, como fundamento, não só o escopo teórico, mas a experiência de vida.

Desse contexto de formação, estudo e trabalho, parte este artigo, tendo como campo de experiências e pesquisa as minhas turmas do ensino fundamental II em uma escola agrícola de ensino integral, onde ministrou aulas de Português desde 2010.

A experiência de leitora de clássicos literários e a de professora levaram-me a reflexões e buscas por novas práticas de trabalhar com a leitura e a escrita na escola, à pesquisa de mestrado

¹ Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Câmpus de Rio Claro.

Literatura Clássica e práticas artísticas: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente (LAZO, 2018) e à de doutorado², das quais parte este estudo.

Pelo método da pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), este artigo visa, portanto, a apresentar aspectos do desenvolvimento do leitor e autor adolescente pela leitura coletiva de clássicos literários e por elementos expressivos do seu discurso oral e escrito, a partir das minhas aulas de português na Escola Agrícola, principalmente, pela leitura coletiva da obra integral de Victor Hugo: *Os Miseráveis*³, no 8.º A, em 2017, na qual eu era a leitora. Chegamos até a página 83 em 2017 (LAZO, 2018, p. 85).

Literatura e vida escolar

Das *palavras* acima, que minha memória guardou do Prof. Dr. Alceu, e da literatura, partiu o delineamento metodológico deste estudo.

De *Os Miseráveis* de Victor Hugo, esta frase é uma das que marcaram minhas reflexões no processo de formação docente, trabalho e pesquisa: “Que vazio é a ausência do ser que sozinho encheria o mundo!” (1957, Tomo V, p. 149). É de um contexto referente ao amor, mas, reformulada por mim em novo enunciado, movimentou minhas observações docentes em sala de aula: que vazio seria a linguagem se dela a “vida” estivesse ausente? O leitor confecciona o texto com a sua leitura, porém a linguagem não é vazia de marcas axiológicas e autorais, resíduos que trazem “a energia ativa e formadora” (BAKHTIN, 2011, p. 06) de um autor, marcada pela individualidade no estilo. Do adolescente, o modo de ser reflete e refrata (BAKHTIN, 2011) os sentimentos, as dúvidas, a crença, os ideais, como se comprimisse o universo no campo do desejo e do prazer da criação da sua imagem a partir do outro. Se não é inseguro na imagem de si, que constrói do ponto de vista do outro, tudo lhe parece possível quando o desejo existe, se expressa e afirma pela linguagem. O movimento é parte desse desejo que o leva a acreditar que as limitações podem ser superadas, e que, por vezes, leva-o a lutar.

Essa compreensão vem da experiência docente, da pesquisa e destas palavras da literatura: “Este livro é um drama cujo primeiro personagem é o infinito. O homem é o segundo” (HUGO, 1956, Tomo III, p. 133); “A adolescente não é mais que um sonho, não é ainda uma estátua” (HUGO, 1957, Tomo VI, p. 243).

Na sala de aula, as possibilidades de movimento e de *infinito* têm a ver com o método e com a característica maleável dos adolescentes: ainda não são *uma estátua*, mas potências em transformação.

A leitura de *Os Miseráveis* poderia soar deslocada da realidade dos adolescentes da escola, por ser uma obra de outro contexto histórico, social e cultural, porém se apresentou possível, viva (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2019), à medida que disparou diálogos férteis não só pelo enredo, mas pelo estilo literário e pela exigência de reflexão e diálogo com um adulto (VIGOTSKI, 2001), no caso eu, a professora, diante da complexidade da linguagem e temas e da força, na subjetividade e intersubjetividade, pela genealogia imortal dos clássicos.

Mesmo que o adolescente não atente no estilo, de alguma forma o percebe pelos sentidos, e eu, ao disparar diálogos, destaquei esses efeitos do texto. As características de *Os Miseráveis* “aderiram” à subjetividade como em um momento em família. Da maturidade ao desenvolvimento da habilidade de constituição dos conceitos, a adolescência (VIGOTSKI,

² Pesquisa em andamento: doutorado em Educação, na Linha de Linguagem – Experiência – Memória – Formação sobre estética do discurso e ensino/aprendizagem

³ A minha leitura particular de *Os Miseráveis* foi da edição integral das Américas de 1956-1957; a leitura que realizei na escola foi a disponível na época: HUGO, Victor. *O Miseráveis*. Tradução e notas de Regina Célia De Oliveira. São Paulo: Martin Claret, 2015.

2001), essa aderência de palavras e expressões da literatura (pela igualdade etimológica, não necessariamente de sentido), gerada por sintonia ou incômodo, e a sua reformulação podem se realizar no leitor e autor mais efetivamente pela profundidade e complexidade, quando acompanhadas do incentivo e apoio de um adulto, a realizar-se pelo direcionamento, pelo professor, da atenção do estudante às palavras, por questionamentos e liberdade de diálogo que buscam também pensar no contexto presente a partir do texto, o que refletirá, esteticamente, em propostas escritas da leitura. Desse espaço formativo de leitura, os adolescentes, nos diálogos e na escrita, trouxeram o próprio contexto de vida a se buscarem nele: no geral, as meninas assumiram tons emocionais e confessionais de suas vidas e inquietações, ao articulá-las com o texto, e os meninos racionalizaram; ambos teceram a construção conjunta de conhecimentos.

Pela igualdade formal, as palavras da literatura e as mais frequentemente expressivas do discurso dos alunos tocam-se e podem possibilitar um delineamento metodológico que os afete. Uso o subjuntivo, pois ainda experimentei cerca de cinco vezes esse método baseado na estética⁴, por ser necessário, antes, o treino da mente e do olhar a se habituar a essa transposição e “cola” ou convergência de elementos do espaço literário e da expressividade dos alunos ao discurso interior docente, para então ser materializado em método pedagógico: “A palavra é uma espécie de ‘roteiro’ de um acontecimento” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 129).

O modo de ler os clássicos os tornou possíveis na escola pública em que trabalho, apenas coletivamente: enquanto eu lia, formulava questões e reflexões para desencadear diálogos. Quando a leitura era realizada por alunos, a classe não prestava a atenção e nem se expressava, então compreendi a importância do *espaço da voz* (LAZO, 2018) do adulto (VIGOTSKI, 2001), o professor, na prática de leitura e diálogo. Na leitura individual de não-clássicos, o estilo permitia a autonomia sem a necessidade da intervenção de um adulto.

A pesquisa de mestrado *Literatura Clássica e práticas artísticas: narrativas e estudos de uma professora acerca da formação do leitor adolescente* (LAZO, 2018), uma das fontes deste artigo, teve como metodologia a pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Os estudos aqui apresentados foram realizados com base em um método que criei (LAZO, 2018), direcionado e conduzido pelo diálogo como fundamento das práticas de leitura e construção coletiva do conhecimento, e por atividades artísticas e escritas das leituras, a considerar as pausas, espaços de silêncio (BÉJART, 1996) no discurso, como marcadores “vazios”, férteis à expressividade, criatividade e sensações do momento presente.

Da citação: “Que vazio é a ausência do ser que sozinho encheria o mundo!” (HUGO, 1957, Tomo V, p. 149), que na obra se refere ao sentimento de *amor*, extraem-se mais reflexões da interferência e inferência de outras leituras e do contexto de vida e da escola, pela substituição de palavras e expressões: Que vazio é a *ausência-existência do outro* (BAKHTIN, 2011, p. 96) que sozinha encheria a minha *individualidade* (BAKHTIN, 2011). Individualidade ou estilo, no sentido de Buffon (2011), acrescido da ideia de sujeito dialógico bakhtiniano (BAKHTIN, 2016); não no sentido romântico ou moderno e determinista, mas de um estado *volitivo-emocional* de refração individual que se reveste de *carne interior mortal* (BAKHTIN, 2011, p. 94) do confronto do mim com o outro.

No discurso, essa *individualidade* constituída da existência do outro pode manter algo de *bruto* (BARTHES, 2015), um impulso que supera o determinismo social e que chamo *estilo inconsciente*: “Apesar do seu requinte, o estilo tem sempre qualquer coisa de bruto: é uma forma sem destino, é o produto de um impulso [...]” (BARTHES, 2015, p. 14). E “o ritmo é um ordenamento axiológico do dado interior, da presença. Não é expressivo no sentido exato do termo, não exprime o vivenciamento [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 107).

⁴ Estudo que faz parte da minha tese de doutorado em andamento.

O impulso seria, para Bakhtin, o ritmo, único elemento estético, em sua teoria, não intencional e ideológico, o mesmo *impulso* de Barthes (2015)?

"O estilo é o próprio homem" (BUFFON, 2011, p. 11) dialógico: o *bruto* como "localizador" e partida do estilo e reconhecimento do sujeito diante do outro, como alguém relativamente inteiro, mesmo que em transformação, e não como um outro, ou outros, dissociação que pode se caracterizar: ou, segundo a psiquiatria e a psicologia tradicionais, por estado patológico *esquizo* (DSM-5, 2014) de cisão na percepção do ambiente e do outro, que gera a sensação de desintegração (DSM-5, 2014); ou, pelo viés de Winnicott (2019), por rupturas devido a falhas ambientais que levam à sensação de não integração do sujeito, cujos limites saúde/*esquizo* não são claramente definidos. Digo relativamente inteiro, porque: "Não posso calcular a mim mesmo inteiramente, afirmando: aqui estou eu inteiro [...]" (BAKHTIN, 2011, p. 116), pois há um antes e um depois da percepção presente.

Comparo sem igualar (estudo de doutorado em andamento), pois é diferente em grau e tipo, a escrita fragmentada (não integrada), em níveis semântico e ou estrutural, de adolescentes com dificuldade de aprendizagem, com a fragmentação da linguagem esquizofrênica, por certa semelhança me direcionar a reflexões sobre estilística do discurso e ensino e ser desafiadora à minha experiência docente. Exemplos: "[...] eu tinha observado os passaros, eu tinha feito uma caminha ai eu fiquei para aproveitando para observar [...]" (6.º A, 2021); "A horta fica localiza a frente da casa temos ao lado algumas flores [...]" (8.º A, 2021). A fragmentação estilística pode se dar apenas na escrita e no raciocínio, pois há distanciamento do objeto língua.

Baseio-me em Winnicott (2019) para entender certas escritas como não integradas em uma unidade estrutural articulada e ou semântica. Os adolescentes estão na formação da individualidade, sendo que, por aspectos fisiológicos ou falhas do ambiente, talvez iniciadas esteticamente pela ausência do olhar da mãe ao bebê, alguns apresentam dificuldades de naturalizar a linguagem na aprendizagem e integrá-la estrutural e ou logicamente e podem substituir a integração por "explosões" expressivas e impulsivas sobre a narratividade, como se carimbasse sintagmas em vez de articulá-los: "A gente nosso desentendimento mas eu gosto dela, as vezes bava tem ser tem horas que não da para aguentar" (8.º ano, 2021).

Pelo viés bakhtiniano, considero a ocorrência de rupturas sintáticas e ou semânticas por ausência ou uso equivocado de conectivos e de sentidos, entre outros elementos (quando além dos equívocos naturais à idade e com raros casos de ausência de unidade semântica), principalmente nos oitavos e nonos anos, como possíveis interrupções no ângulo reativo da percepção e da atenção no discurso a impossibilitar a construção integral da linguagem nos padrões esperados à faixa etária adolescente, seja por dificuldades em geral ou patologias, cujos níveis de bloqueio da refração a partir do outro só um especialista identificaria como existentes e se poderiam gerar a sensação de perda de inteireza e de "lugar": "[...] a constatação da proliferação ou dissolução imaginária, quando o mundo do sujeito parece explodir em milhares de fragmentos, perdendo a coerência e desdobrando a identidade formal do sujeito e de seus semelhantes em diversas identidades autônomas entre si" (JARDIM, 2011, p. 276). Não sou especialista para identificar os tipos de dificuldades, portanto busco, por um ensino criativo, expressivo e acessível a todos, formas de preencher lacunas que problemas fisiológicos ou *falhas do ambiente* (WINNICOTT, 2019) geram na ação integralizadora do discurso.

As não integralizações linguísticas desafiam-me por destacarem a expressividade à narratividade: o estudante pode ser tão impulsivo na expressão e ou sentir os sintagmas de "tamanhos" diferentes, que não há tempo à ordenação e conexão lógicas, o que é diferente de mero erro sintático. Nas reproduções teatrais de leituras, observei que as meninas reproduziram o enredo cronologicamente, com ou sem rupturas, enquanto os meninos, apenas a cena do clímax, com ou sem um enredo fragmentado e parcial. Elas foram mais narrativas; eles, mais

expressivos (LAZO, 2018): modos de atenção diferentes (sem valor qualitativo), não necessariamente erros de releitura ou dificuldade de expressão.

Na esquizofrenia, há *fragmentação do eu* (JARDIM, 2011, p. 275) na linguagem, e o sujeito não difere da realidade a representação, a tornar complexa a sua identidade, que deixa de ser uma representação social inteira: “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).

Na redação de alguns adolescentes com dificuldades de aprendizagem, observo que há um olhar de distanciamento da linguagem como representação, semelhante ao de esquizofrênicos, a gerar-lhes dificuldade e falta de sentido no aprender e a dar vazão a um estilo mais impulsivo e coincidente com o ritmo pessoal do que narrativo, a exigir do professor a reformulação de seu olhar e de sua metodologia.

A identidade adolescente tem a noção de posição constituída gradualmente e assumida não apenas no imaginário, mas no mundo concreto, representada pela linguagem. “Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (BAKHTIN, 2013, p. 43). Na leitura, o adolescente é imaginativo, porém não se perde no imaginário, porque se sente com certa inteireza, mesmo que em constituição (mais intensa na adolescência, mas incessante na vida) da individualidade, e compreende, menos ou mais, a representação, os símbolos e a mobilidade entre os espaços de imaginação, ficção e realidade. Pela literatura, transporta-se integralmente ao papel de personagem de si e se compreende no jogo temporal de ir e vir e de constituição do espaço fabular, marcado pelo movimento temporal dos verbos, a configurar um todo orgânico do gênero textual. Não há *esquizo* na totalidade de um gênero textual, por mais que haja “explosões” espontâneas internamente; há um sujeito que atribui inteireza, *conclusibilidade* (BAKHTIN, 2016), pelo menos por momentos, aos enunciados e gêneros da linguagem, cujas rupturas internas, marcam um estilo mais expressivo do que narrativo, como em pinturas abstratas.

Do estilo, pois, é possível depreender o tipo e grau de “presença” de um autor representado enquanto consciência relativamente inteira na linguagem: pela lógica ou pela expressividade.

Há coincidência do impulso expressivo com o ritmo bakhtiniano (BAKHTIN, 2011) na expressividade adolescente?

Ao relacionar *individualidade e linguagem*, é possível uma sensível união das ideias de Bakhtin (2011) e Barthes (2004), 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 “quativocalidade”: autor/narrador/personagem/leitor (para “brincar” com o termo *bivocalidade* de Bakhtin). Para Barthes (2004), há um sujeito-autor-morto, ao se colocar no campo efêmero do prazer e do desejo e dar vida a uma linguagem-estrutura-falante com sentidos atribuídos pelos leitores; para Bakhtin, há um sujeito-autor-falante dialógico que não morre completamente, porque é *esteticamente ativo* (BAKHTIN, 2011, p. 97) ao deixar marcas ideológicas de *autor-criador*, cuja consciência sua e do outro dão voz e vida à linguagem, mas há morte no acabamento, na memória: “[...] o processo de enformação é um processo de memorização [...] e que é [...] uma forma de acabamento estético do indivíduo” (BAKHTIN, 2011, p. 119-120).

Do olhar ao estilo dos clássicos literários enquanto possibilidade de formação de uma “interindividualidade”: literatura, docente e discente, partiu este estudo, pelo intenso trabalho estilístico que os caracteriza como férteis às marcas de individualidade: “Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 284). A arte é o campo mais fértil da expressividade. O enredo e o estilo são a “etimologia” pela qual os sentidos se instalam e refazem nos novos enunciados.

Desse contexto, busca-se, nas aulas de português, o diálogo estético entre a literatura, a realidade da docente e a da escola, como fonte de elementos de afeto e de criação e aprendizagem que desenham um todo “orgânico” e dialógico; objetiva-se estabelecer pontos sensíveis de contato (como pela categoria *palavra*), troca, incorporação e reelaboração de conhecimentos entre os integrantes do espaço de aprendizagem, o que não é simples, porque exige ir além dos espaços físico, psicológico e social postos, sem os deixar de lado, pois é deles que se pode partir com um significado legítimo. Esse ir além, situo-o no espaço literário como percurso transicional entre realidade e ficção e vice-versa; e como movimento de inserção no campo ficcional pela força imaginativa e de retorno, diluição e reconstituição de um eu modificado, porém ainda com a sensação de integridade na pluralidade discursiva (LAZO, 2018).

Expressividade, metodologia e prática

Diferencio da expressividade intencional a expressividade natural dos adolescentes (reflexo espontâneo), pelas marcas recorrentes em seus discursos, e que os podem indiciar como autores; a intencional é a expressividade consciente que pode haver nos textos de adolescentes, mas sem o domínio linguístico e sofisticação.

Dias após a leitura de *Os Miseráveis*, pedi aos alunos que compusessem um poema de quatro estrofes de quatro versos de temas discutidos nos diálogos dela e que depois escrevessem comentários deles associados a sua realidade, pela memória e articulação do lido, discutido e vivido. Tomei do texto a palavra *belo*, e derivadas, como delimitadora de um percurso de diálogo e prática de atividades, pois a mesma palavra estava em pauta em outras disciplinas, por conta de alunas que não queriam almoçar para ficarem com o *corpo bonito*. Aproveitei, então, as palavras do campo semântico de *beleza* e *bonito* de *Os Miseráveis*, e, em outros momentos, dos comentários de beleza corporal pelas meninas, e propus o estudo dos gêneros midiáticos e de propaganda; elaborei atividades escritas e orais a partir dos conceitos da palavra *belo* em correlação reflexiva e contextual com a ideia das alunas de *belo* e *beleza*, como em práticas que envolveram a estética do belo, como: escrita de poesias, declamações, entrevistas, entre outras direcionadas pela e à palavra *belo*.

Em um questionário, uma aluna escreveu: “*O que seria belo para você? Essa pergunta foi feita pela professora de Língua Portuguesa. Em minha mente surgiram muitos pensamentos que me fazem refletir a todo o instante*” (8.º A, 2017). Esse *refletir a todo instante* (LAZO, 2018, p. 94) pode ficar marcado pelo resto da vida, porque parece ter permanecido na memória de forma ativa.

A pergunta mencionada pela estudante fora realizada durante a leitura coletiva de *Os Miseráveis* no Meliponário da escola, em momento descontraído e de livre participação. O diálogo fluía sem a preocupação com a quantidade de texto que seria lida. A prática deveria ser esteticamente agradável. A etimologia de *belo* variou de sentido conforme os valores lhe eram atribuídos pela fala dos alunos e pela relação que com ela estabeleciam, articulada com os sentidos do trecho lido da obra; o significado da palavra foi reinstalado no enunciado, por questionamentos que lancei, transcritos a seguir:

Por que o belo seria útil? O belo, como ele pode ser útil para nós? A gente foi ver os pintinhos. Vocês acharam bonitos os pintinhos? E o que que é ser fofo? Ter bochechona? (Um aluno havia citado que um bebê é fofo, porque tem bochechas grandes), O pintinho... Ninguém quis pegar, apertando? (Surgiu a fala de uma aluna, com referência a sentidos táteis relacionados ao conceito fofo), [Os pintinhos.] Eles eram lindos e fofos, né? O bonito e fofo são termos idênticos? Tem como ser feio e fofo? Uma abóbora é fofa? Se o bichinho de pelúcia e a almofada são fofos, por que a abobrinha não é fofa? (referi-me à plantação de abóboras da turma), Então vamos pensar nessa

relação de belo, perfeito. Ai eu chamo o meu namorado...: – Nossa, você é perfeito! Será que tô dizendo que ele é bonito? Se eu disser pro meu namorado: – Ai, você é tão lindo! Então será que ele é perfeito? Será que estou dizendo que ele é bonito? (LAZO, 2018, p. 94).

Costuraram-se os sentidos da literatura com os da fala dos adolescentes, cujo objetivo não eram respostas, mas pensar sobre o papel assumido na vida prática a partir das concepções, reflexão que em outras aulas convergiu a novos questionamentos lançados por mim: “*Por que passar fome para ficar bela?*”; “*Por que e para quem?*”; “*A quem responde essa minha ação?*”; “*O corpo muito magro é belo para quem?*”; “*Como o belo é belo e por quê?*”.

Realocar a palavra em novos sentidos direcionou o diálogo, as atividades e a metodologia. Aproveitei a palavra *belo* de *Os Miseráveis* refletida na palavra *belo* do discurso estético das meninas para mudar a metodologia das aulas seguintes: de *belo*, cada estudante deveria escrever uma mensagem bela na forma e no tema, para o que deveriam caminhar pela área de lazer arborizada e observar o que lhes era belo e, a partir daí, desenvolver a mensagem, a poder lhe atribuir outros sentidos de *belo*, conversados nas aulas. Da contemplação e da reflexão da palavra *belo*, outras propostas partiram, do que outras palavras se fizeram expressivamente vivas nos discursos da turma.

A ideia de literatura como método didático e de busca da construção da individualidade do adolescente pela estética discursiva partiu das reflexões e práticas de leitura de clássicos literários, de escrita e de atividades artísticas associadas a elas. Havia adolescentes que durante as leituras enxergavam o próprio modo de ser e a sua realidade na personagem, mesmo quando a discussão era, por exemplo, sobre o Bispo Myriel, personagem de *Os Miseráveis*, cuja vida eclesiástica, aparentemente, nada tinha em comum com a vida desses adolescentes, apesar do que o interesse pelo personagem, contrariamente à minha expectativa, estabeleceu e conduziu um diálogo interessado, reflexivo e crítico. Da leitura da descrição da vida do Bispo, uma aluna escreveu: “*Preste atenção no mundo que está à sua volta, tente dar mais atenção, porque um dia você vai falar que não soube aproveitar o que realmente foi bom!...*” (8.º A, 2017).

Nos diálogos, esses jovens leitores buscavam se constituir. Compreendíamos juntos o sentido do texto e, após a sua compreensão, o aluno associava fatos e situações com as de sua vida, além de marcar, no discurso, suas impressões e modos de ver coincidentes com outras situações aparentemente não relacionadas ao texto e que envolviam palavras, dúvidas, intenções pessoais, entendimentos, ações, desejos e receios. Por exemplo, de *Os Miseráveis*, a mesma aluna percebeu a articulação passado/presente: “*E esse livro realmente tá fazendo com que eu pare e pense sobre algo que realmente já aconteceu e que até hoje algumas coisas acontecem; e é difícil as pessoas pegarem um livro e sentir uma sensação assim, de parar e pensar realmente no que está acontecendo ou no que já aconteceu!...*” (8.º A, 2017). Outro trecho ilustrativo da sensação de apropriação do que foi escrito no passado: “*A resposta é: que os clássicos nunca vai ter uma resposta correta, e sim ele pode ser as palavras saída de nossas bocas.*” (8.º A, 2017). A aluna escrevera esse trecho em resposta à minha pergunta: “*Após conversarmos sobre o que é clássico, em aulas anteriores, o que você entende por clássico?*” Ela sente que o que é lido do texto também sai da sua boca, da sua realidade.

A estudante atentou no aspecto temporal. O que pensa se compõe de vozes de sua inter-relação com o mundo, mas como sente, foca, assimila, articula, organiza, escolhe, combina é particular, é da subjetividade que estabelece da pluralidade discursiva (BAKHTIN, 2013, 2011).

A atenção marca "pegadas" na linha de ser, falar e escrever sintonizadas aos tons e ritmos pessoais, com destaques e apagamentos gerados pelo ritmo e pela inter-relação discursiva e social, a determinar um estilo. O adolescente ainda não tem domínio gramatical da língua, porém há adolescentes que deixam marcas inconscientes, ou não, que lhes identificam a autoria. Por exemplo,

uma estudante traz, como repetição de palavra e tema em seus escritos, a *tristeza*, além do tom autobiográfico: “*Eu deduzi 'tristezas' porque a sinópce já me passou uma coisa diferente do começo do livro. Mas aí, começamos ler e ouvi uma frase que me tocou e ainda mais me entereçou em ler ele*” (8.º A, 2017). Pela palavra *tristeza*, a literatura e a adolescente se tocaram.

Outra característica de autoria de seus textos é o diálogo consigo ou com o enunciado: “*Por que ler? Já me fiz essa pergunta muitas vezes... (reproduziu a pergunta do enunciado). A palavra sensação é constante em seus diálogos e textos: Eu tive uma sensação ótima pelo fato de ter aprendido a ler naqueles dias; Eu escolhi os miseráveis, porque o nome despertou umas sensações boas sobre o livro; Eu senti que 'Os miseráveis' me passou uma sensação boa e também revelou uma parte das 'tristezas da vida'*”.

Considerações finais

Ser leitora de clássicos e deles trazer reflexões à sala de aula levaram-me a pensamentos que não isolam a leitura da escrita, mas as associam em um campo significativo integral, pois semelhante à forma como os estudantes liam e focavam os temas, também escreviam. Além de a escrita receber a influência da leitura nos adolescentes mais atentos, como focavam certos elementos desta nos diálogos, era reproduzida naquela. E como cada estudante lia e escrevia seguia um ritmo próprio que lhe direcionava a atenção, mas que também era direcionado por ela, em uma inter-relação rítmica a compor tessituras de sentido, conforme a realidade externa e interna do sujeito, o que se observava pela reprodução de vocabulário da leitura, de temas e de estruturas sintáticas na escrita, mesmo que sutilmente.

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. O mais difícil e sensível foi e é consertar os erros de sintaxe e de expressividade na escrita, sem anular o estilo, e ainda identificar quando se trata de mero erro, ou de uma proposta intencional expressa equivocadamente e que, portanto, requer outros cuidados.

Contextualizo as minhas turmas do sexto ao nono anos, de 2017 a 2021, quanto aos hábitos individuais de leitura, a partir de um parâmetro de dados obtidos em minhas atividades no 8.º A (2017): sete alunos liam com frequência livros e revistas; nove, de vez em quando; um, nunca; e sete não responderam (LAZO, 2018, p. 109). Era a minha turma com mais leitores (a escola disponibiliza uma biblioteca razoável que estava interditada em 2017).

Dessa realidade, a leitura coletiva possibilitou a associação e ampliação da prática de leitura e escrita, e o diálogo, o método possível às correções textuais, sem apagamento das intenções do estudante e autor. E dificuldades há, pois, como já mencionado, o texto pode se apresentar ao adolescente como a sua segunda pele, o que lhe pode parecer desrespeitoso quando solicitada a mudança, e então a nega, ao alegar que a construção sintática que utilizara não seria simplesmente um erro e, sim, uma intenção, como nesta colocação oral: “*Mas é para deixar assim. Não quero que mude.*”; “*Mas eu quero assim.*”; “*Ah! Vou deixar assim mesmo*” (LAZO, 2018, p. 129).

As correções precisam ser feitas, mas com cuidado e diálogo para apresentar soluções ao adolescente de como pode expressar as intenções na linguagem, cujo objetivo, além do ensino da língua, é não eliminar a prática da intencionalidade, mas incentivar a preocupação estética e torná-la visível. A intencionalidade objetivada pode ser um campo estético fértil de ensino/aprendizagem. A leitura pode ser conduzida igualmente pelo diálogo democrático. Como diz Proust (2003), o leitor também pode desenvolver a força de singularidade, o que se entende como ideal de liberdade de ser e tornar-se, e a não, simplesmente, se deixar “contaminar” por ideias lidas, sem reflexão: “um espírito original sabe subordinar a leitura à sua atividade pessoal.” (PROUST, 2003, p. 46).

Enfim...

Pela leitura coletiva de clássicos na escola, observou-se que há esforço, em nível de noção temporal, na articulação antigo/moderno, o que propiciou o trabalho de movimento narrativo em relação ao movimento de vida, tornando-se a leitura uma releitura da própria realidade a refletir-se na escrita, em um espaço discursivo do sujeito, a partir de sua história e da realimentação do antigo.

Entendi a literatura clássica como um meio de vivência importante pelo diálogo e de construção conjunta e viva do conhecimento, devido à sua dificuldade de leitura individual pelos adolescentes; além de instrumento e recurso metodológico, espaço de conhecimento e de ensino/aprendizagem, e que se constitui do movimento das *palavras* no tempo e no espaço, de, como quis dizer o Prof. Dr. Alceu, palavras cheias de experiência: “Vá viver primeiro [...]” (LAZO, 2018, p. 36).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. S. Gillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, R. (Org.). *O rumor da língua*. 2. ed. Trad. M. Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64. (Coleção Roland Barthes).

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Lisboa: Edições 70, 2015.

BÉJART, Maurice. La danza el fuego sagrado. Entrevistador: [?], [França]: *The UNESCO courier: a window open on the world*, ano 49, v. 1, p. 04-08, jan. 1996.

BUFFON, George-Louis Leclerc de. *Discurso sobre o estilo*. Trad. A. Morão. Covilhã: LusoSofia Press, 2011. (Textos Clássicos de Filosofia).

HUGO, Victor. *Os Miseráveis*: Tomo III. Trad. F. O. P. Barros. São Paulo: Ed. das Américas, 1956. (Coleção Obras Completas De Victor Hugo).

HUGO, Victor. *Os Miseráveis*: Tomo IV. Trad. F. O. P. Barros. São Paulo: Ed. das Américas, 1957. (Coleção Obras Completas De Victor Hugo).

JARDIM, Luciane Loss. A fragmentação do eu na esquizofrenia e o fenômeno do transitivismo: um caso clínico. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. XI, n. 1., p. 267-284, mar./2011.

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 Biologia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020. [recurso eletrônico].

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 4. ed. Trad. C. Vogt. Campinas: Pontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. *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.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Trad. B. Longhi. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

Sobre a autora

Lara Jatkoske Lazo. Doutoranda em Educação na Linha de Linguagem – Experiência – Memória – Formação, pela Unesp – Câmpus de Rio Claro. Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II em uma escola municipal agrícola de ensino integral. Diretora e professora de dança da academia Centro Intercultural Napyév.
E-mail: larajlazo@yahoo.com.