



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E  
ENSINO



## **A POESIA DE ALICE RUIZ: ENTRE A PRÁTICA DE LEITURA E A RECEPÇÃO**

Marivaldo Omena Batista

Campina Grande - PB

2016

Marivaldo Omena Batista

**A POESIA DE ALICE RUIZ: ENTRE A PRÁTICA DE  
LEITURA E A RECEPÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves.

**Campina Grande - PB**

**2016**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

B333p     Batista, Marivaldo Omena .  
              A poesia de Alice Ruiz: entre a prática de leitura e a recepção /  
Marivaldo Omena Batista. – Campina Grande, 2016.  
              170 f.: il. color.

              Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal  
de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.  
              "Orientação : Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves".  
              Referências.

              1. Poesia - Experiência de Leitura. 2. Poesia - Alice Ruiz. 3.  
Linguística - Estilística. 4. Literatura - Estética da Recepção. I. Alves, José  
Hélder Pinheiro. II. Universidade Federal de Campina Grande, Campina  
Grande (PB). III. Título.

CDU 82-1:028.1(043)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIVALDO OMENA BATISTA

### A POESIA DE ALICE RUIZ: ENTRE A PRÁTICA DE LEITURA E A RECEPÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa em Literatura e Ensino, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 26 de Julho de 2016



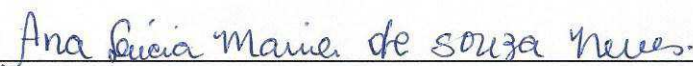
Professor Dr. José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

(Orientador)



Professora Dr.ª. Maria Marta dos Santos S. Nóbrega (UFCG)

(Examinadora)



Professora Dr.ª. Ana Lúcia Maria de Souza Neves (UEPB)

(Examinadora)

*Aos meus professores.*

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi elaborada a partir de um trabalho em conjunto. Desse modo, esta pesquisa não seria realizada se não fosse pela colaboração de muitos; no entanto, deixo, aqui, os meus agradecimentos especiais para:

Minha mãe Marlucy Omena, meu irmão Nerivaldo Omena, minha irmã Nerivane Omena pelo amor e carinho incondicional. Por serem, também, os meus primeiros professores e por orientarem a minha jornada rumo à vida, à felicidade, à sensibilidade e à academia. Tenho cada um de vocês como referência pessoal para mim.

Meus cunhados Alexandre e Cláudia, pelos momentos de simplicidade, companheirismo e alegria.

Meu orientador José Hélder Pinheiro Alves, que considero um exemplo de professor, pesquisador, profissional e amigo. Obrigado por me orientar ao longo do mestrado e, sobretudo, por acreditar na minha capacidade acadêmica.

A escola onde realizei a experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz e aos meus alunos do 1º ano B.

Todos os meus companheiros de mestrado, em especial Thaísa Rochelle, Augusto, Ana Carla, Jéssica Amanda, Elisângela e Denilma Botelho, por compartilharem momentos prazerosos de pesquisa, de companheirismo, de alegrias, de reflexões e de aventuras.

Minha segunda família (melhores amigos): Fabio Cassiano, Rose Monteiro, Renata e Tina. Obrigado pelo incentivo, amor e carinho de sempre. Cada um de vocês contribuiu de maneira significativa para a minha formação pessoal, emocional e acadêmica.

Aline, minha melhor amiga e alma gêmea acadêmica. Agradeço por todo carinho, afeto e incentivo, bem como agradeço pelas contribuições e questionamentos significativos sobre a minha pesquisa e sobre o Nerivaldo. Obrigado pelas intermináveis

conversas, pelas intensas leituras de teoria literária, de romances e de poesias, pelos momentos de descontração e pelos cafés poéticos.

Thaísa, minha amiga de alma bonita, sensível e amável; minha cúmplice... Muito obrigado por deixar esta etapa da minha vida mais leve e serena. Agradeço pelo companheirismo, pelos momentos de reflexão literária e de vida. Agradeço, também, pelos intermináveis momentos de chá, café, música e poesia.

Janaína e Eduardo, agradeço pelos momentos de descontração e companheirismo.

Todos os professores do programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, em especial para Marta Nóbrega, Márcia Tavares e Naelza Wanderley, que me lapidaram e me enriqueceram academicamente. Obrigado por contribuir para a minha formação intelectual.

Os professores Gláucia Vieira Machado, Eliana Kefalás, José Niraldo Farias e Renata Junqueira que, inicialmente, acreditaram na minha capacidade acadêmica e que me incentivaram à pesquisa. Tenho todos vocês como referência pessoal e profissional.

CAPES, por conceder o apoio financeiro, que contribuiu diretamente para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Quem pode conhecer esse que o rosto  
mergulha de si mesmo em outras vidas,  
que só o folhear das páginas corridas  
alguma vez atalha a contragosto?

A própria mãe já não veria o seu  
filho nesse diverso ele que agora,  
servo da sombra, lê. Presos à hora,  
como saberemos quanto se perdeu

antes que ele soerga o olhar pesado  
de tudo o que no livro se contém,  
com olhos, que, doando, contravêm  
o mundo já completo e acabado:  
como crianças que brincam sozinhas  
e súbito descobrem algo a esmo;  
mas o rosto, refeito em suas linhas,  
nunca mais será o mesmo.

**RAINER MARIA RILKE**  
*In Novos poemas, 1907-1908*  
*Trad. Augusto de Campos*



## RESUMO

Partindo do pressuposto de que a poesia é um dos gêneros literários menos apreciados em sala de aula, enfatizamos a importância de aproximá-la dos estudantes à guisa de um planejamento metodológico. Neste contexto, a pesquisa visa analisar a recepção da poesia de Alice Ruiz em uma turma do 1º ano do ensino médio. A experiência foi realizada em uma escola da rede pública da cidade de Maceió-AL, com a colaboração de 27 alunos, sendo que 19 estudantes tiveram uma participação mais ativa. Para a incursão da poesia no âmbito escolar, procuramos elaborar um fazer pedagógico calcado em algumas premissas do Método Receptional, de Aguiar e Bordini (1993). No que concerne aos estudos em torno da poesia de Alice Ruiz, o nosso primeiro capítulo apresentou uma perspectiva crítica e analítica. Para isto, estudamos, em um primeiro momento, a fortuna crítica da poetisa através do olhar de Murgel (2010), Marques (2012), Cruz e Tinoco (2012). Em um segundo momento do referido capítulo, houve a leitura de alguns poemas sob o ponto de vista da estilística de Cohen (1974) e de Staiger (1975), a fim de levantar alguns aspectos formais, estéticos, estilísticos e temáticos recorrentes no fazer poético de Alice Ruiz. O capítulo seguinte esteve centrado nas reflexões teóricas inspiradas em alguns preceitos da Estética da Recepção, de Jauss (1994), e o efeito estético, de Iser (1979). Em seguida, contemplamos o estudo em torno do leitor real em nossa pesquisa, formulado por Rouxel (2013), Kleiman (2002), Langlate (2013), Solé (1998). No terceiro capítulo, descrevemos e analisamos a recepção e a experiência de leitura em sala de aula. Na perspectiva metodológica de nosso trabalho, o modelo deste estudo corresponde à pesquisa-ação, uma vez que este estudo contribuiu para a formulação de uma prática de leitura que colaborou com a formação leitora no âmbito escolar de uma maneira mais significativa e prazerosa. Desse modo, os resultados obtidos em nossa pesquisa mostram estudantes mais interessados na leitura de poesia em sala de aula, bem como participativos e perceptivos no que se refere às questões estéticas e temáticas de alguns poemas da Alice Ruiz.

**Palavras-chave:** Poesia de Alice Ruiz. Estilística. Estética da Recepção. Experiência de leitura.

## ABSTRACT

Assuming that poetry is one of the least appreciated literary genres in the classroom, we emphasize the importance of bringing it closer to students by way of a methodological planning. In this context, the research aims to analyze the reception of Alice Ruiz poetry in a class of 1st grade of high school. The experiment was accomplished in a public school in the city of Maceió-AL, with the collaboration of 27 students, but 19 students had a more active participation. For poetry incursion in the school, we worked out a pedagogical trodden on some assumptions of Receptional method of Aguiar and Bordini (1993). Concerning the studies about Alice Ruiz poetry, our first chapter presented a critical and analytical bias. For this, we studied, in a first moment, the critical fortune of the poet through the eyes of Murgel (2010), Marques (2012), Cruz and Tinoco (2012). In a second moment of this chapter, we read some poems of the poet from the point of view of Cohen's stylistic (1974) and Staiger (1975), in order to point out some formal, aesthetic, stylistic and thematic aspects recurrent in the poetry of Alice Ruiz. The next chapter is based in a theoretical reflection inspired by some provisions of esthetics of reception of Jauss (1994) and aesthetic effect of Iser (1979). Then, in this research, we behold the study about the real reader, thought by Rouxel (2013), Kleiman (2002), Langlate (2013), Solé (1998). In the third chapter, we describe and analyse the reception and experience in reading in classroom. Thus the results show students more interested in reading poetry and more participative and perceptual about aesthetic and theme issues. The work is set from the action research model, since this study contributes to the formulation of a reading practice that is collaborated with the formation of school readers in a more meaningful and enjoyable way.

**Keywords:** Alice Ruiz Poetry. Stylistics. Aesthetics of Reception. Reading Experience.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>13</b>
<b>1. A poesia de Alice Ruiz</b> .....	<b>17</b>
1.1. Alguns traços da poesia de Alice Ruiz .....	18
1.2. Algumas imagens poéticas na poesia de Alice Ruiz .....	20
1.3. A poesia de Alice Ruiz na perspectiva da estilística .....	22
1.3.1. Entre a linguagem e o estilo: uma leitura analítica da poesia de Alice Ruiz .....	22
1.3.2. O signo da pausa natural na construção imagética e sonora nos haicais de Alice Ruiz .....	25
1.3.3. O signo da pausa natural na formação do discurso na poesia de Alice Ruiz.....	33
<b>2. A estética da recepção: a interação texto-leitor</b> .....	<b>47</b>
2.1. A estética da recepção: sujeito histórico .....	47
2.2. Estética da recepção: os esquemas virtuais .....	52
2.3. A múltipla face do sujeito da recepção: da categoria teórica ao leitor escolar .....	55
2.4 A formação do leitor literário em sala de aula .....	59
2.5. Poesia na sala de aula.....	63
<b>3. A recepção dos poemas de Alice Ruiz na sala de aula</b> .....	<b>68</b>
3.1. Contextualizando a pesquisa, os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados.....	68
3.2. Conhecendo o horizonte de expectativa dos estudantes .....	72
3.3. Leitura e recepção da poesia de Alice Ruiz em sala de aula .....	84
3.3.1. Módulo I: contato com a música de Alice Ruiz .....	84
3.3.2. Recepcionando a música e a poesia de Alice Ruiz: segundo encontro .....	93
3.3.3. Módulo II: leitura de haikai em sala de aula .....	99
3.3.4. Módulo III: a poesia de Alice Ruiz .....	106
3.3.5. Vinil poético .....	111
<b>Considerações finais</b> .....	<b>116</b>
<b>Referências</b> .....	<b>121</b>
<b>Apêndice A</b> .....	<b>125</b>

<b>Apêndice B</b> .....	<b>132</b>
<b>Apêndice C</b> .....	<b>143</b>
<b>Apêndice D</b> .....	<b>148</b>
<b>Apêndice E</b> .....	<b>152</b>
<b>Apêndice F</b> .....	<b>156</b>
<b>Apêndice G</b> .....	<b>160</b>
<b>Apêndice H</b> .....	<b>166</b>
<b>Apêndice I</b> .....	<b>168</b>
<b>Apêndice J</b> .....	<b>170</b>
<b>Anexo I</b> .....	<b>173</b>

## INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação do leitor literário em sala de aula é um assunto que inquieta pesquisadores e professores em geral. Dentre os vários problemas que envolvem a questão, coloca-se a elaboração de propostas metodológicas que favoreçam esta formação leitora.

Partindo do pressuposto de que a poesia é um dos gêneros literários menos apreciados no fazer pedagógico, enfatizamos a importância de aproximá-la dos estudantes à guisa de um planejamento, isto é, de uma sistematização das práticas de ensino que atraia o aluno à leitura, afastando-se da ênfase nos aspectos formais e informativos. Esta ausência das práticas de leitura de poesia em sala de aula se dá talvez pela pouca vivência dos professores com o poema. Nesse sentido, de acordo com Pinheiro (2007, p.17), “de todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula”.

Tentando enfrentar a problemática do ensino de poesia nesta pesquisa, refletimos a respeito da recepção de alguns poemas de Alice Ruiz por jovens do 1º ano “B” do Ensino Médio de uma escola de rede pública da cidade de Maceió – AL (Escola Estadual Benedito de Moraes).

Com efeito, o trabalho visa investigar o processo de recepção dos poemas de Alice Ruiz, em que o leitor vivencia as imagens poéticas, o som e as diversas temáticas do texto da poetisa, possibilitando, ao estudante, uma experiência de leitura literária. Dessa forma, uma questão que sobressai é: a leitura de poemas de Alice Ruiz, a partir de uma metodologia participativa, alicerçado em algumas categorias do Método Recepcional de Aguiar e Bordini (1993), favorece a vivência de uma experiência estética?

Desse modo, o objetivo geral de nossa pesquisa foi Investigar como se deu a recepção de poemas de Alice Ruiz por alunos do 1º ano do ensino médio. Quanto aos objetivos específicos, propor-nos-íamos a investigar os horizontes de expectativa dos

leitores; aplicar as sequências didáticas com poemas de Alice Ruiz em sala de aula; observar a percepção que os leitores apresentam das questões estéticas e temáticas postas no poema; verificar se a metodologia utilizada na abordagem de alguns poemas contribuiu para aproximar os alunos dos textos literários.

No que concerne à abordagem metodológica, a nossa pesquisa é quanti-qualitativa, cuja perspectiva está relacionada ao método de pesquisa-ação. A partir desse viés, entendemos que o enfoque qualitativo parte do pressuposto de vincular a pesquisa à ação, desenvolvendo, assim, o conhecimento e a compreensão por meio da prática. A respeito do método quantitativo, serão trabalhados números estatísticos e gráficos para a leitura de dados obtidos. Dessa forma, Respaldamos teoricamente a nossa metodologia na perspectiva de Moreira; Caleffe (2006) e Engel (2000).

Segundo as considerações de Zolin (2009), a literatura de autoria feminina não é contemplada veementemente pela crítica literária<sup>1</sup>. A partir desse viés, observamos também que a poesia de autoria feminina não é mediada assiduamente em sala de aula<sup>2</sup>. Sendo assim, entendemos que apreciar seus temas, suas retóricas, bem como suas conjecturas ideológicas preencheria uma lacuna no que diz respeito aos estudos da poética feminina.

Mesmo não refletindo sobre os estudos em torno do gênero, como cerne desta pesquisa, acreditamos que abordar os poemas de Alice Ruiz em sala de aula contribuiu para a formação de leitores, uma vez que os estudantes vivenciaram tanto a leitura motivada por uma organização estética quanto as questões temáticas peculiares a um modo de ver e sentir o mundo a partir da perspectiva do feminismo.

---

<sup>1</sup> Este dado é significativo no que concerne à poesia de Alice Ruiz, visto que não há uma crítica literária sólida sobre o seu fazer poético. Podemos citar, como, exemplo, a obra *Ensaístas Brasileiras: mulheres que escreveram sobre literatura e artes 1860 e 1991*, de Hollanda (1993), que esquematiza um percurso crítico de escritoras e poetisas brasileiras. No entanto, não há um olhar reflexivo em torno do trabalho poético de Alice Ruiz.

<sup>2</sup> Na dissertação *Poesia, ensino e formação de professores: vivência com as vozes da lírica feminina*, Souza (2013) discute que a poesia de autoria feminina não é contemplada em sala de aula e, sobretudo, no fazer pedagógico de alguns professores.

Além da dificuldade de firmar o poema lírico no fazer pedagógico, um dos obstáculos de propor uma metodologia de leitura de poesia em sala de aula está relacionado com o grau de complexidade da linguagem poética, uma vez que exige do docente/leitor um olhar atento tanto na questão estético-estilística quanto discursiva do poema.

Nesse contexto, Pfeiffer (1964, p.11) comenta que “a poesia é a arte que se manifesta pela palavra”. Já que se trata de uma arte, cuja tessitura é composta de palavras, o poema lírico é constituído por uma configuração verbal que apresenta som, imagem, ritmo e discurso. Staiger (1975), que também discute algumas questões em torno da linguagem poética, elabora um estudo a respeito do estilo lírico. O estudioso (1975, p.22) evidencia que o valor do verso lírico se dá por meio de um estado de unicidade entre a significação das palavras e a música. No que se refere à estrutura da linguagem, Cohen (1974) salienta que o texto poético é configurado através dos desvios, que são responsáveis pelo estilo lírico. Estes desvios, conforme o estudioso, contribuem para formação da musicalidade, da imagem e do discurso poético.

A partir desse viés crítico e teórico, apresentamos no primeiro capítulo as nuances da linguagem poética na perspectiva da estilística de Cohen (1974) e de Staiger (1975), a fim de analisar como se dá o processo sonoro, imagético e discursivo na poesia de Alice Ruiz. Estudamos, também, a fortuna crítica (Murgel (2004), (2010), Marques (2012), Cruz e Tinoco (2012)) da poetisa, com a finalidade de evidenciar os elementos estéticos e temáticos recorrentes na poética de Alice Ruiz.

No que se refere ao leitor, ao efeito estético, à percepção e à experiência estética, foram apreciadas, no segundo capítulo, algumas categorias da estética da recepção de Jauss (1994) e Iser. (1979; 1995). Para isto, contemplamos o leitor na perspectiva de sujeito histórico e os esquemas virtuais de uma obra literária. Posteriormente, nos apropriamos do conceito de horizonte de expectativa, a fim de pensarmos no nosso leitor real. Com efeito, contextualizamos esse sujeito através do

ponto de vista do leitor escolar problematizado por Solé (1998), Kleiman (2002), Rouxel (2013) e Langlate (2013).

Acreditamos que a vivência com a poesia de Alice Ruiz – por meio de uma metodologia calcada em algumas premissas do Método Receptional, de Aguiar e Bordini (1993) – e a experiência estética em sala de aula contribuíram para uma discussão de algumas questões referentes às especificidades da poesia contemporânea e à condição da mulher na sociedade atual, estimulando os alunos a uma leitura mais autônoma, sensível e crítica, pois “a poesia pode ser um elemento fundamental de educação da sensibilidade” (PINHEIRO, 2005, p. 25). Sendo assim, o terceiro capítulo descreveu e analisou a nossa experiência em sala de aula, tendo em vista que o suporte crítico e teórico levantado pela pesquisa auxiliou a elaboração da nossa análise.

Nesse sentido, a nossa experiência de leitura literária em sala de aula foi realizada de maneira significativa na turma do 1º ano “B”, uma vez que os discentes vivenciaram a poesia de Alice Ruiz no âmbito escolar, contribuindo, portanto, para a formação leitora crítica, sensitiva e perceptiva.

No que se refere às considerações finais, fizemos uma síntese dos resultados obtidos, promovendo o diálogo entre as nossas reflexões crítica e teórica acerca da experiência de leitura e as contribuições do estudo para a abordagem da leitura da poesia de Alice Ruiz em sala de aula.



## CAPÍTULO I

### 1. POESIA DE ALICE RUIZ

Este capítulo aborda a fortuna crítica<sup>3</sup> da poesia de Alice Ruiz, ressaltando os elementos estéticos e temáticos recorrentes no seu fazer poético. Com efeito, analisamos algumas considerações da dissertação *A lírica de Alice Ruiz S.: Imagens Poéticas, Mito e Sociedade*, de Helena Maria Medina Marques (2012), em que destacamos alguns pontos significativos, como, por exemplo, a abordagem dos símbolos e das imagens poéticas. Além de mencionar alguns elementos imagéticos, a pesquisadora evidencia os recursos sonoros e rítmicos da poesia de Alice Ruiz. A tese *“Navalhanaliga”: a poética feminista de Alice Ruiz*, de Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel (2010), compreende discussões sobre o gênero e o processo da subjetividade poética de Alice Ruiz por meio de experiências e de práticas estéticas. A historiadora parte da premissa de que a construção da subjetividade na poesia de Alice Ruiz se dá através de recursos estéticos de som e de imagem; por meio das experiências de mundo da poetisa, justificando, por sua vez, as suas escolhas ideológicas, políticas e temáticas. Na leitura do artigo *O feminino sob(re) uma sociedade masculina: traços poéticos de Alice Ruiz*, de Marília de Alexandria Cruz e Robson Coelho Tinoco (2012), nos apropriamos de alguns aspectos para discutir a respeito do desvio estético e temático na poesia de Alice Ruiz. Posteriormente, houve uma análise estilística de alguns poemas, a fim de apontar os elementos estéticos e estilísticos recorrentes na poesia de Alice Ruiz. Para isto, nos detemos sob a luz dos estudos de Jean Cohen<sup>4</sup> e Emil Staiger.

---

<sup>3</sup> A totalidade da fortuna crítica de Alice Ruiz se dá a partir de três estudos: Marques (2012), Murgel (2010) e Cruz e Tinoco (2012).

<sup>4</sup> Jean Cohen é um dos teóricos mais significativos dos estudos em torno da estilística. Em sua obra *“A estrutura da linguagem poética”*, o estudioso faz um percurso teórico e analítico da linguagem, que, de acordo com Cohen (1974), é a natureza poética. Desse modo, citamos e refletimos alguns conceitos do referido teórico a fim de analisar e discutir o estilo poético de Alice Ruiz e algumas nuances de linguagem.

### 1.1. Leitores de Alice Ruiz: uma discussão em torno da crítica de sua poética

Os estudos em torno da poética de Alice Ruiz são discutidos através das diversas áreas das ciências humanas. No contexto histórico, o artigo *Encantando versos: a produção musical de Alice Ruiz*, Murgel (2004) comenta que as composições da poetisa são constituídas por meio de uma vivência pessoal, em que Alice Ruiz se apropria destas experiências de mundo para configurá-las esteticamente no texto poético.

Com base nas experiências e vivências de mundo da poetisa, Murgel (2004) evidencia que a escrita de Alice Ruiz perpassa por diversas temáticas – como, por exemplo, questões ideológicas, políticas, afetivas, emotivas e subjetivas –; no entanto, estes conteúdos são expressos por meio de uma organização estética que enfatiza a figura da mulher.

Dessa forma, a figura feminina dentro da poesia de Alice Ruiz, segundo Murgel (2004), apresenta características não estereotipadas da fala masculina, isto é, um tipo sujeito feminino emotivo<sup>5</sup>, que utiliza apenas de eufemismos para expressar as suas disposições afetivo-emocionais e sociais.

Na perspectiva da estética, a tese *Navalhanaliga: a poética feminista de Alice Ruiz*, de Murgel (2010), ressalta que a poesia de Alice Ruiz é configurada a partir de símbolos e de metáforas. Além das construções imagéticas, a estudiosa aponta alguns traços da musicalidade nos textos da poetisa, tais como: rimas, assonâncias e aliterações.

A dissertação *A Lírica de Alice Ruiz S.: Imagens Poéticas, Mito e Sociedade*, de Marques (2012), aborda algumas considerações a respeito do estilo poético de Alice Ruiz. A pesquisadora analisa a presença de símbolos e de imagens poéticas, que estão relacionadas à mitologia grega e às questões sociais.

---

<sup>5</sup> Murgel (2010, p.16) comenta que “nos escritos de Alice não há espaço para uma mulher chorosa e lastimosa: bem humorados, inteligentes e cortantes, são versos políticos que desvelam novas possibilidades para a subjetivação.”

Com efeito, Marques destaca (2012) a presença de figuras de linguagem para evidenciar a construção sonora e imagética no fazer poético de Alice Ruiz. No que se refere à musicalidade, a pesquisadora enfatiza as aliterações e as assonâncias nos textos da poetisa. Por outro lado, os símbolos e as imagens poéticas são configurados por meio de metáforas e de comparações.

O artigo *O feminino sob(re) uma sociedade masculina: traços poéticos de Alice Ruiz*, de Cruz e Tinoco (2012), apresenta uma discussão centrada na perspectiva do gênero. Desse modo, os pesquisadores evidenciam os traços poéticos de Alice Ruiz por meio do “desvio a norma”, de Cohen (1974). Em contrapartida, a pesquisa de Cruz e Tinoco (2012) se apropria deste conceito estilístico para justificar os desvios temáticos nos textos da poetisa. A partir desse viés,

Esse sentido de desvio pode ser aplicado tanto para as vanguardas estéticas quanto para vanguardas que, além do componente estético, são formadas por outros desvios políticos, religiosos, de gênero etc. Tais vanguardas possuem, em sua composição básica, um forte elemento *desviante*, que promove desde suas manifestações públicas até mesmo sua condição existencial de grupo(s) social(is) (CRUZ; TINOCO, 2012, p166).

Partindo desse pressuposto, a poesia de Alice Ruiz apresenta, conforme os estudiosos, desvios tanto no sentido estético quanto temático, uma vez que a poetisa discute algumas questões políticas e ideológicas que foram marginalizadas em um determinado contexto sociocultural de sua época<sup>6</sup>.

Sendo assim, a poetisa contempla, em sua poética, algumas temáticas sociais, tais como: ideologia de gênero e política. No entanto, o cerne de nosso capítulo está centrado na análise das marcas estilísticas recorrentes no seu fazer poético. Dessa forma, observamos, ao longo dos nossos estudos, as imagens poéticas e os recursos de

---

<sup>6</sup> Segundo Cruz; Tinoco (2012), a poesia de Alice Ruiz é de natureza transgressora, uma vez que apresenta algumas temáticas voltadas ao gênero e à política, que eram pertinentes nos anos de 1980.

musicalidade predominantes na poesia de Alice Ruiz, a fim de analisar, em um segundo momento, as suas configurações por meio da estilística de Jean Cohen e Emil Staiger.

Na próxima seção, discutiremos algumas imagens poéticas na poesia de Alice Ruiz. Para isto, nos apropriamos dos estudos de Marques (2012), a fim de ressaltar os elementos imagéticos recorrentes no fazer poético da poetisa.

## **1.2. Os símbolos e as imagens na poesia de Alice Ruiz**

Um dos pontos discutidos na dissertação de Marques (2012) é a presença dos símbolos e das imagens poéticas nos textos de Alice Ruiz. A pesquisadora argumenta que os elementos imagéticos da poetisa dialogam de maneira direta ou indireta com a mitologia grega, tais como: Perseu, Perséfone, Ulisses, Dionísio, Narciso, Circe, Vênus e Sísifo.

Além do diálogo com a mitologia grega, Marques (2012) comenta que as imagens poéticas da poesia de Alice Ruiz constituem um paralelo com o seu contexto sociocultural. Nesse sentido, a pesquisadora esclarece que a produção poética da década de 1980 possui símbolos e discursos poéticos que vão de encontro com a postura ideológica e política da ditadura militar de 1964. Dessa forma, a estudiosa (2012, p.19) elucida que a poetisa foi atuante do movimento da contracultura nos anos de 1980 em São Paulo, que tinha como proposta uma militância contra a ditadura nos anos de repressão política. Sendo assim, a pesquisadora evidencia que esse período de consciência política e ideológica influenciou a produção literária de Alice Ruiz, que tinha entre as principais características o coloquialismo e o feminismo.

Marques (2012, p.64) faz algumas considerações a respeito das imagens recorrentes no fazer poético de Alice Ruiz, tais como: imagens poéticas noturnas a partir de símbolos nictomórficos (estrelas, noite, lua, crepúsculo, vaga-lumes, grilos). Dessa maneira, conforme a estudiosa (2012), estas imagens se repetem em alguns poemas da

poetisa para evidenciar as disposições sentimentais, como, por exemplo, solidão, saudade e lembranças.

No que se refere à imagem da noite, das estações do ano, dos pequenos animais e insetos na poesia de Alice Ruiz, Marques (2012) comenta que a poetisa utiliza a forma poética do haicai a partir do Princípio de Shasei e Shiki<sup>7</sup>. Desse modo, o princípio de Shasei consiste em que “um haicai deve ser descritivo a partir de uma cena, não deve ser sobre abstrações ou pensamentos sobre esta. Portanto, o haicai deve ser inspirado por uma observação da natureza ao vivo, feito enquanto se observa” (MARQUES, 2012, p.80).

Já o princípio de Shiki, segundo Marques (2012), é um tipo de preceito que orienta o poeta a esquecer de si mesmo, ou torna-se parte da natureza, como se estivesse inserido na cena que contempla. Dessa maneira, o ensinamento do Shiki “sugere que os haicais sejam escritos enquanto se observa diretamente a cena, e não de memória, porque isto pode distorcer os elementos da cena” (MARQUES, 2012, p.81).

Sendo assim, a poesia de Alice Ruiz apresenta uma linguagem poética próxima do coloquialismo em que os elementos imagéticos são expressos por uma organização estética que evidencia as imagens poéticas. Algumas destas imagens sugerem uma referência à mitologia grega, à contemplação a natureza, às disposições emocionais e sociais.

Na próxima seção, há uma análise sobre a composição das imagens poéticas, dos recursos da musicalidade e do discurso poético na perspectiva da estilística. Dessa forma, utilizamos alguns dos elementos imagéticos e sonoros destacados da fortuna

---

<sup>7</sup> Masaoka Shiki, ou melhor, Masaoka Tsunenori, nasceu em 17 de setembro de 1867 em Matsuyama, e morreu em 19 de setembro de 1902, em Tokyo. Quando criança, Shiki era chamado Tokoronosuk e na adolescência, seu nome mudou para Noboru. Sua Mãe, Yae, era professora. Ainda na escola primária, Shiki começou a escrever prosa e poesia. Foi poeta, crítico, jornalista e ensaísta, fundador da revista literária japonesa “Hototogisu” e patrono de uma série de jovens poetas, que desempenhou um papel de liderança no relacionamento do waka e formas tradicionais da poesia japonesa como o haicai. Durante sua curta vida, ele se tornou um crítico muito estimado. Seu papel como figura carismática literária complementou seus méritos como poeta e cronista (CLEMENT, 2011 Apud MARQUES, 2012, p.80).

crítica de Alice Ruiz, a fim de analisar o seu processo estilístico, levando em consideração que é um apontamento relevante, já que o estudo estilístico não é contemplado de modo significativo na poética de Alice Ruiz.

### **1.3. A poesia de Alice Ruiz na perspectiva da estilística**

Nesta seção, analisamos os aspectos estilísticos da poesia de Alice Ruiz, centrando atenção nos elementos estéticos desencadeadores do som, da imagem e do discurso. Para isto, recorreremos aos estudos de nível semântico e fônico de Cohen (1974), em *Estrutura da linguagem poética*, a fim de analisar os recursos imagéticos e sonoros do poema. Na categoria de nível fônico, apreciamos aqui as homofonias, o metro e os signos da pausa (natural e gramatical). Na perspectiva do nível semântico, analisamos os epítetos e algumas figuras ornamentais. Os estudos em torno das concepções de disposição anímica e o valor do verso de Staiger (1975), em *Conceitos fundamentais da poética*, também foram contemplados na análise, uma vez que apreciamos o processo de composição poética e o estado de unicidade do verso (som e conteúdo). Desse modo, percebemos, a partir de um viés analítico e teórico, as figuras ornamentais e os recursos estilísticos mais recorrentes no seu fazer poético.

#### **1.3.1 Entre a linguagem e o estilo: uma leitura analítica da poesia de Alice Ruiz**

Nascida em 22 de janeiro de 1946, a poetisa curitibana Alice Ruiz estreou o seu percurso literário com a obra *Navalhanaliga* (1980). É um livro significativo no que diz respeito a um caminho estético e discursivo feminista. Conforme Murgel (2010), a obra é composta de poemas produzidos em meados dos anos de 1970, que contemplam as questões feministas de forma consistente. Posteriormente, vieram *Paixão xama paixão* (1983), *Pelos pelos* (1984), *HAI-TROPIKAI* (1985), *Rimagens* (1985), *Vice versos* (1988),

*Desorientais* (1996), *HAIKAIS* (1998), *Poesia pra tocar no rádio* (1999), *YUUKA* (2004), *Salada de frutas* (2008), *Conversa de passarinhos* (2008), *Dois em um* (2008), *Três linhas* (2009), *Boa companhia* (2009), *Nuvem feliz* (2010), *Jardim de hajjin* (2010), *Proesias* (2010), *DOIS HAIKAIS* (2011), *Estação dos bichos* (2011), *Luminares* (2012) e *Outro silêncio* (2015).

A primeira obra que aqui tivemos acesso para a pesquisa foi o livro *Dois em um*<sup>8</sup> (2008), que contempla seis obras poéticas de Alice Ruiz publicadas em meados dos anos de 1980. Na antologia, há traços estéticos peculiares ao seu período de produção que perduraram as suas atuais composições. No que concerne aos elementos estéticos, podemos citar os recursos imagéticos e sonoros. Na perspectiva temática, os poemas expressam um caráter reflexivo no que diz respeito às condições femininas, às questões sentimentais, como, por exemplo, o amor e a saudade, e à contemplação a natureza.

As leituras posteriores de *Conversa de Passarinhos* (2008), *Jardim de Hajjin* (2010) e *Outro silêncio* (2015) revelam ao leitor uma linguagem poética calcada no haikai<sup>9</sup>. A partir de três versos, há um universo imagético em que o observador contempla a natureza por meio de um olhar singelo. Nos haicais, podemos perceber o apreciar das estações do ano através de uma poeticidade sutil, cujas imagens mais recorrentes são a lua, as estrelas, as folhas primaveris, os vaga-lumes, o mar e os rios.

Na poesia de Alice Ruiz, há a presença de um sujeito lírico que evidencia, por meio de projeções, as suas inquietações, observações e vivências de mundo, a fim de sensibilizar o leitor. Estilisticamente, percebemos que a configuração do eu lírico se dá a

---

<sup>8</sup> O livro *Dois em um* (2008) – assim como alguns poemas aqui escolhidos para a análise, por apresentarem elementos estéticos em comum – foi contemplado em nossa pesquisa por ser uma obra que está inserida no PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) de 2011; no entanto, a escola, onde foi realizada a nossa experiência de leitura literária, não oferece este exemplar na biblioteca. Conteúdo do PNBE disponível no site: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13914-pnbe-2011-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13914-pnbe-2011-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)

<sup>9</sup> Ruiz S (2010, p.9) comenta que o haikai “se faz com três linhas, ou versos, e não é mais de 17 sílabas. Seu tema é a natureza, e não nossos sentimentos e pensamentos. Se faz com simplicidade, leveza, desapego, sutileza, objetividade, integração com o todo”.

partir de um estado de unicidade entre som e conteúdo, em que uma voz poética conduz o leitor ao discurso.

Por meio de uma leitura analítica, apreciamos aqui os elementos estéticos mais recorrentes no fazer poético de Ruiz, visando construir uma visão mais orgânica<sup>10</sup> de sua escrita.

A maioria dos poemas que foi apresentada na análise foi contemplada na experiência literária em sala de aula, tais como: “Tua mão” (2008), “Tem palavras” (2008), “Pipa perdida” (2010), “chuva de folhas” (2010), “Socorro” (2005), “Tanto tempo” (2008), “Navalha na liga” (2008) e “Sonho de poeta” (2008)<sup>11</sup>; já outros nos auxiliaram a investigar a linguagem poética de Alice Ruiz, como, por exemplo, “Silêncio na mata” (2015), “Noite de lua cheia” (2015), “Céu fechado” (2015) e “Vontade de ficar sozinha” (2008)<sup>12</sup>.

As obras *Dois em um* (2008), *Conversa de passarinhos* (2008), *Jardim de Hajjin* (2010) e *Outro silêncio* (2015) apresentam um elemento estético significativo em sua composição poética: o signo da pausa natural. Em *Estrutura da linguagem poética*, Cohen (1974) comenta que a pausa natural, ou o silêncio, é o espaço em branco do poema, que representaria a ausência de voz. Dessa forma, o signo da pausa natural é a ausência de sinais de pontuação gramatical, tais como: vírgula, ponto final e reticências.

A relevância de estudar o signo natural da pausa na poesia de Alice Ruiz está no seu constante uso. O silêncio é um recurso estético peculiar à composição poética moderna desde os meados do século XIX na literatura ocidental. Cohen (1974, p.53) comenta que “essa recusa de pontuação foi encarada como uma extravagância da parte

---

<sup>10</sup> Entende-se por orgânico tudo aquilo que é composto de elementos estéticos que fomentam a composição do poema. Para isto, Cohen (1974), ao se apropriar de Saussure, compara a poesia ao signo verbal. Dessa forma, o poema possui significado e significante. Por meio dessa analogia, justifica-se como se dá o processo orgânico do poema: imagem, som e discurso.

<sup>11</sup> A escolha destes poemas de Alice Ruiz se deu a partir da ideia de elaborar uma antologia para a experiência de leitura em sala de aula com alguns textos de diferentes expressões, tais como: poesia, música e haicai.

<sup>12</sup> Estes poemas selecionados em nossa análise foram escolhidos por apresentarem um elemento estético em comum: o signo da pausa natural.



do poeta, mas devemos desconfiar de explicações semelhantes quando se trata de um fenômeno tão generalizado”. É nesse sentido que procuraremos fundamentar o signo da pausa natural no trabalho poético de Alice Ruiz.

### **1.3.2. Signo da pausa natural na construção imagética e sonora nos haicais de Alice Ruiz**

Os haicais de Alice Ruiz geralmente apresentam algumas especificidades que se distanciam da poesia japonesa, como, por exemplo, a presença de um eu lírico, o número de sílabas poéticas e a temática.

No que se refere à configuração estética do sujeito lírico nos poemas de Alice Ruiz, percebemos que há nuances da linguagem poética que favorecem a construção de um lirismo. Com efeito, observamos ao longo de nossa análise que alguns elementos estético-estilísticos contribuem para a elaboração de um eu lírico.

Desse modo, iniciamos o percurso analítico a partir das leituras dos haicais “Silêncio na mata” (2015), “O mar deságua” (2015), “Noite de lua cheia” (2015), “Céu fechado” (2015), “Pipa perdida” (2010), “Chuva de folhas” (2010) e “Nada na barriga” (2008), a fim de estudar como se dá a configuração estética e estilística da poesia de Alice Ruiz.

O haicai “Silêncio na mata” apresenta um sujeito lírico que observa silenciosamente a singularidade e a simplicidade da natureza. Para isso, percebemos uma organização estética que evidencia a disposição anímica do eu lírico.

Silêncio na mata  
A mariposa pousa na flor  
Outro silêncio  
(RUIZ, 2015, p.25)

O haicai “silêncio na mata” (2015) apresenta o signo da pausa natural acentuando a figura da gradação, cuja disponibilidade das ações é constituída em sequência. O primeiro verso (*silêncio na mata*) se refere “a uma imagem estática” (RUIZ, 2015, p.6), isto é, uma cena da natureza que está sendo contemplada pelo observador. O segundo verso (*A mariposa pousa na flor*) ressalta uma ação e o último verso (*outro silêncio*) revela o desfecho da cena. Em contrapartida, uma questão que nos inquieta: como o efeito da gradação se configura esteticamente no haicai?

Por meio da leitura em prosa do poema<sup>13</sup>, percebemos a omissão dos signos estéticos de pontuação responsáveis pelo efeito da pausa semântica, tais como: vírgulas e ponto final, e de alguns conectivos que ligam uma ação à outra. Dessa maneira, lê-se “Silêncio na mata e, de repente, a mariposa pousa na flor e, conseqüentemente, outro silêncio”.

A partir desse viés, o signo da pausa natural, que é a ausência de qualquer elemento estético de pontuação semântica, e o assíndeto evidenciam o efeito da gradação nas cenas, tornando o ritmo da imagem dinâmico para o leitor.

A homofonia interna, por meio da aliteração /s/ e da homofonia semântica (a rima *mariposa/pousa*), sugerem a alusão do som das asas da “mariposa” durante o voo. No entanto, o signo da pausa no último verso do poema prolonga o efeito do silêncio após o pouso da mariposa na flor, sugerindo o som do “silêncio na mata”. Cohen (1974) comenta que os elementos estéticos que determinam a figura do som nos textos poéticos, tais como: a pausa, a rima, a assonância, a aliteração, a paranomásia e o paralelismo sintático, são constituídos através da homofonia semântica, da homofonia interna e do signo da pausa. Desse modo, o poema adquire dicção e melodia.

---

<sup>13</sup> A leitura em prosa do poema é um meio de análise em que Cohen (1974), em *Estrutura da linguagem poética*, utiliza para evidenciar uma figura retórica ou fônica de um verso poético. No entanto, o estudioso não sintetiza o verso a fim de resumi-lo, retirando de sua tessitura os elementos estéticos do poema, mas transforma o texto poético em prosa para demarcar, na sua leitura, os componentes estéticos e estilísticos que compõem o poema.

Por meio desses elementos estéticos, percebemos uma organização que evidencia a disposição anímica do sujeito lírico. Esse processo que torna o ato de contemplar a natureza inteligível se manifesta através da expressão artística. Em *Conceitos fundamentais da poética*, Staiger (1975) comenta que a disposição anímica é um estado em que o eu lírico expressa o seu mundo interior por meio de uma organização estética, a fim de projetar a realidade apreendida a partir da imagem, do som e do discurso poético. Com efeito, a consciência lírica se dá a partir do momento em que o eu lírico recorda o seu mundo interior por meio de um viés estético, tornando-a acabada tanto no sentido estilístico quanto perceptível. Dessa forma, o leitor não lê as nuances do poeta, mas a voz do sujeito lírico e o discurso poético no poema, que se constroem esteticamente dentro do texto. Sendo assim, estudaremos, nos capítulos seguintes, o processo de recepção a partir de algumas premissas em torno da estética da recepção de Jauss (1994) e de Iser (1979), (1995), a fim de analisar como os elementos estéticos e discursivos do texto literário são apropriados pelo leitor escolar em sala de aula.

O haikai “O mar deságua” apresenta uma construção imagética expressiva no que se refere ao símbolo nictomórfico<sup>14</sup>. Desse modo, o sujeito lírico se apropria de uma linguagem emotiva para observar e descrever o processo significativo do reflexo da lua no mar:

O mar deságua  
Redondo e leitoso  
Reflexo da lua  
(RUIZ, 2015, p.39)

Na leitura do haikai, percebemos que o mar acolhe o reflexo redondo e leitoso da lua. Essa ação pode sugerir um olhar afetivo, cuja interseção entre o olhar

---

<sup>14</sup> O conceito de símbolo nictomórfico está contextualizado na seção “os símbolos e as imagens na poesia de Alice Ruiz”, pág.18.

contemplativo do mar, recepcionando a lua, e a matéria da figura lunar resulta na imagem projetada na superfície do mar: “redondo e leitoso”.

O sujeito lírico descreve o encontro da imagem da lua cheia na superfície do mar, por meio dos epítetos “redondo” e “leitoso”, como se estivesse observando o reflexo da pessoa amada nos olhos de alguém que a contempla. A partir desses adjetivos, o haicai poderia sugerir uma personificação das figuras “mar” e “lua”, em que estes elementos constituíssem características humanas para enfatizar o significado da paixão.

A partir desse viés, o símbolo Nictomórfico – *lua* –, conforme Marques (2012), pode expressar, para o leitor, nuances no que diz respeito às disposições emotivas e afetivas de um sujeito lírico.

Na perspectiva da estilística, a figura da inversão pode evidenciar o olhar afetivo do mar para a lua, que resulta no reflexo (*redondo e leitoso*) da lua em sua superfície. No entanto, como a figura do hipérbato é configurada na leitura do haicai?

A ausência de sinais de pontuação em cada verso do poema, nos leva a perceber a figura do hipérbato. Conforme Cohen (1974, p.58) “a inversão entregar-nos-ia os conteúdos mentais na ordem em que se produzem, e o hipérbato era conhecido pelos retóricos como forma de expressão da paixão”. Dessa forma, a escrita em formato de prosa seria “O reflexo redondo e leitoso da lua deságua no mar”.

O haicai “Noite de lua cheia” (2015) apresenta o símbolo nictomórfico – *lua cheia* –, que pode sugerir, na leitura do poema, um tipo de erotismo. A disposição erótica do haicai pode ser evidenciada a partir de alguns elementos estilísticos e estéticos. Desse modo,

Noite de lua cheia  
Dentro do céu nublado  
Ainda incendeia  
(2015, p.59)

o epíteto nominal (*de lua cheia*) sugere uma noite vistosa, em que há feixes de luz e um intenso brilho da lua cheia dentro do *céu nublado*. Nesse sentido, mesmo coberta de nuvens, a lua incendeia a noite. O símbolo nictomórfico (*lua cheia*) pode expressar um sentido erótico, uma vez que a lua cheia esteja relacionada à figura da mulher. Marques (2012, p81) comenta que a figura lunar é um símbolo feminino por apresentar ciclos. No poema, o elemento estético “lua cheia” estaria enfatizando o período fértil, cujo significado da sensibilidade da libido estivesse evidenciado pela homofonia externa (*cheia/incendeia*).

No sentido estilístico, o signo natural está atuando na marcação do hipérbato. Dessa forma, observamos que, na leitura em prosa do haikai “Noite de lua cheia ainda incendeia dentro do céu nublado”, a figura de inversão justifica o movimento da imagem do brilho da lua dentro das nuvens. Com efeito, a expressão “ainda incendeia” sugere à permanência da capacidade de queimar. Sendo assim, o sujeito lírico observa e descreve a disposição erótica da lua cheia, que, mesmo escondida dentro das nuvens, dissemina todo o seu brilho.

Em “O céu fechado”, o símbolo nictomórfico – *lua* – está personificado, já que a tessitura do texto resignifica o signo lunar através da linguagem poética, atribuindo-lhe um valor equivalente à figura da mulher.

Céu fechado  
A lua vestida de nuvens  
Se insinua  
(RUIZ, 2015, p.59)

O sujeito lírico cria uma imagem lunar que confere o erotismo, uma vez que o haikai apresenta uma escolha lexical pertinente a esta disposição. Os elementos moduladores *vestida* e *insinua* atribuem ao símbolo nictomórfico uma característica humana, em que a imagem da lua se transfigura, caracterizando-se na representação da lubricidade feminina.

A imagem *Céu fechado* expressa uma circunstância, em que o sujeito lírico contempla e descreve a cena. No segundo verso, ao observar a lua coberta de nuvens, o sujeito lírico aprecia a figura lunar de modo conotativo. Esta percepção estética se dá por meio do desvio semântico, isto é, o epíteto adnominal *vestida de nuvens*. No terceiro verso, o eu lírico comenta a disposição da *lua* de insinuar sua beleza *vestida de nuvens*, sugerindo, por sua vez, a imagem de uma mulher que se insinua coberta por um vestido.

Na perspectiva estilística, o signo da pausa natural evidencia a figura do hipérbato, que provoca no leitor um estranhamento. Na leitura em prosa do haikai “A lua vestida de nuvens se insinua no céu fechado”, observamos que opacidade da estrutura de sentido do texto não está preponderada, já que não há a figura da inversão destacando algumas expressões significativas para a compreensão do poema.

No entanto, a estrutura sintática do poema não é apenas o único elemento estético contemplado, já que a inversão realça outros objetos estéticos, como, por exemplo, a figura lunar personificada. Desse modo, o segundo verso (*A lua vestida de nuvens*) provoca um efeito de desvio semântico, visto que o sentido da “lua” é ressignificado, atribuindo-lhe características humanas e eróticas, uma vez que se insinua vestida de nuvens no céu fechado.

Dessa forma, o signo da pausa natural é um dos elementos estilísticos recorrentes nos textos poéticos de Alice Ruiz. A pausa natural se revela para destacar os recursos formadores de som e imagem. Na leitura dos haicais do livro *Jardim de hajjin* (2010),

Pipa perdida  
Para a árvore seca  
Primeira folha  
(RUIZ, 2010, p.15)

Chuva de folhas  
Um dia inteiro  
Calçada macia  
(RUIZ, 2010, p.30)

o signo da pausa natural enfatiza a construção estrutural do texto. Desse modo, a inversão dos elementos sintáticos evidencia as disposições imagéticas e sonoras do poema. No haikai “pipa perdida”, a imagem *árvore seca*, constituída por um epíteto adnominal, pode sugerir um significado de transitoriedade. Este estado transitório pode se referir ao ciclo das estações do ano, cuja figura da *árvore seca* representaria o outono.

Na perspectiva do Princípio de Shasei e Shiki<sup>15</sup>, percebemos um sujeito lírico que observa e descreve, por meio de uma linguagem poética, a imagem de uma pipa planando até o encontro com a *árvore seca*, que resultará na *primeira folha*. No entanto, se atentarmos para a força das imagens poéticas, *árvore seca* pode expressar um corpo sem vida ou infertilidade. No que se refere ao epíteto adnominal *Pipa perdida*, a imagem sugere um objeto abandonado. O último verso *Primeira folha* é significativo, já que sugere, ao poema, o significado de acolhimento, uma vez que a árvore acolhe a *pipa perdida para ser a sua primeira folha*. Com efeito, Cohen (1974) esclarece que o epíteto tem um significado retórico, no qual atribui ao texto poético um duplo sentido. Dessa maneira,

O epíteto e o adjetivo juntam-se ambos ao substantivo, ambos para modificar a ideia principal com ideias secundárias. Mas o adjetivo é necessário, imprescindível mesmo para a determinação ou complemento do sentido, e não se pode dizer nunca que ele é *dispensável*. O epíteto, pelo contrário, às vezes é apenas útil, servindo só para o ornamento ou energia do discurso, ou é julgado até dispensável e redundante (COHEN, 1974, p.113,114).

A partir da leitura em prosa do haikai, “A pipa perdida é a primeira folha para a árvore seca”, a disposição rítmica é evidenciada. A intenção da figura de inversão é de destacar a homofonia interna, isto é, a aliteração /p/, que sugere o som produzido dos galhos secos da árvore.

---

<sup>15</sup> O princípio de Shasei e Shiki está contextualizado na seção “Os símbolos e as imagens na poesia de Alice Ruiz”, pág.19.

Em “chuva de folhas”, o signo natural está evidenciando os elementos formadores de som, a fim de destacar a assonância /a/, que sugere o barulho da chuva de folhas na calçada.

Além das figuras de sintaxe, a pausa marca a construção de imagens. Dessa forma, o epíteto “macia” (*calçada macia*), que faz uma alusão a algo que tornou uma calçada branda, deu-se por meio de um desvio, isto é, adjetivar uma estrutura áspera, a calçada, de “macia”. A partir desse viés, a aproximação de duas palavras de sentido oposto provoca, no leitor, um efeito de estranhamento. Desse modo, a contradição de dois termos enfatiza a figura da antítese.

O signo da pausa natural evidencia os recursos imagéticos e sonoros no haicai “Nada na barriga”. Além de atuar na composição estrutural do poema, a pausa natural é um elemento estilístico que colabora para a construção de um discurso poético.

Nada na barriga  
Navalha na liga  
Valha

(RUIZ, 2008, p.156)

O poema “Nada na barriga” é configurado em um modelo de haicai, cujo som sugere a reprodução de uma navalhada a partir das homofonias internas, a aliteração /n/, /lh/, /v/, a assonância /a/, /il/. No que se refere à rima (*barriga/liga, navalhada/valha*), percebemos a figura da incoerência. Conforme Cohen (1974), esta figura é constituída por meio da homofonia desprovida de significante. Dessa forma,

pareceria normal satisfazer às exigências da rima valendo-se das homofonias semânticas. Existem, de fato, dois tipos de homofonia. A primeira [...] rege as palavras simples. Baseada na contingência da língua, é desprovida de sentidos: por exemplo, “abrigo-trigo”, “condor-dor”, etc. [...] (COHEN, 1974, p.68).

Desse modo, a figura da incoerência pode reforçar a leitura rítmica e melódica do poema, que pode sugerir para o leitor o som de uma navalhada. Em uma



entrevista concebida à pesquisadora Murgel (2010)<sup>16</sup>, Alice Ruiz apresenta a “navalha na liga” como um tipo de recurso de segurança das prostitutas. A partir desse viés, percebemos uma construção imagética e sonora associada a uma questão social, cuja imagem *nada na barriga* pode sugerir o significado da fome. Sendo assim, a poetisa comenta, ainda na entrevista, que a condição da fome seria a única justificativa válida para uma mulher se submeter à prostituição.

Com efeito, Alice Ruiz lança mão do signo da pausa natural a fim de evidenciar os elementos estéticos formadores do som e das imagens nos haicais. Através do silêncio, percebemos que as figuras retóricas recorrentes no seu fazer poético são: a assonância, a aliteração, o hipérbato, a inconsequência, a personificação e a gradação.

Na perspectiva da experiência com a leitura de poesia na sala de aula, o signo da pausa natural pode oferecer ao leitor escolar uma porta de entrada para a leitura, uma vez que haja uma percepção em torno deste elemento estilístico. A partir dessa percepção, o discente poderá experimentar às diversas nuances da linguagem poética de Alice Ruiz, tais como: os elementos sonoros, imagéticos e discursivos.

### **1.3.3. Signo da pausa na formação do discurso na poesia de Alice Ruiz**

Como vimos, o signo da pausa evidencia os elementos formadores de som e imagem na poesia de Alice Ruiz, destacando, por sua vez, algumas figuras retóricas. Além disso, a pausa ressalta os elementos estéticos que compõem o discurso poético, uma vez que destaque as impertinências de nível semântico predicativo e determinativo.

Com efeito, o discurso poético é “a maneira como a alma com seus juízos subjetivos, alegrias e admirações, dores e sensações, toma consciência de si mesma

---

<sup>16</sup> Entrevista concebida à pesquisadora Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel para a produção de sua tese de doutorado “Navalhanaliga’: a poética feminista de Alice Ruiz”, pela Universidade Estadual de Campinas. Conteúdo disponível em: [http://caromurgel.mpbnet.com.br/artigos/MURGEL\\_Ana\\_Carolina-tese.pdf](http://caromurgel.mpbnet.com.br/artigos/MURGEL_Ana_Carolina-tese.pdf)

[...]” (HEGEL, 1993, p. 221,222). Essa “consciência de si mesma” se dá pela expressão artística, cujo encantamento do discurso poético se materializa por meio do estético.

A fim de estudarmos como se dá o processo de organização estética, tanto no sentido discursivo quanto do valor do verso, iniciamos o percurso analítico com os poemas “Sonho de poeta” (2008), “Tua mão” (2008), “Tem palavras” (2008), “Tanto tempo” (2008), “Tem os que passam” (2008), “Vontade de ficar sozinha” (2008), “Nada como a noite” (2008), “Socorro” (2005).

O poema “Sonho de poeta” apresenta um discurso poético voltado para si mesmo, ou seja, é um tipo de texto metacomposicional. A partir do epíteto, iremos analisar como o discurso é configurado esteticamente.

### **Sonho de poeta**

Quem dera fosse meu  
O poema de amor  
Definitivo

Se amar fosse o bastante,  
Poder eu poderia,  
Pudera,  
Às vezes, parece ser esse,  
Meu único destino.

Mas vem o vento e leva  
As palavras que digo,  
Minha canção de amigo

Um sonho de poeta  
Não vale o instante  
Vivo.

Pode que muita gente  
Veja no que escrevo  
Tudo que sente  
E vibre  
E chore  
E ria  
Como eu antigamente,  
Quando não sabia  
Que não há um verso,  
Amor,  
Que te contente.

(RUIZ, 2008, p.50)

Nos dois últimos versos da primeira estrofe (*o poema de amor/ definitivo*), apresentam um desvio sintático, uma vez que o determinativo “definitivo” está posposto ao advérbio “de amor”. Conforme Cohen (1974), a inversão do epíteto é considerada um hipérbato. Uma das intenções da inversão do epíteto na primeira estrofe é de destacar as coincidências sonoras em cada estrofe do texto poético, isto é, as rimas toantes ou imperfeitas do poema (*definitivo/ destino/ amigo/ vivo*).

A figura do hipérbato amplia uma atmosfera de desejo no processo de composição de um texto poético que representasse a disposição do amor “definitivo”. O primeiro verso (*Quem dera fosse meu*) cria um efeito exclamativo na estrofe, reforçando a ideia de um eu lírico em busca de um poema de amor que atenda todas as suas necessidades composicionais. Dessa forma, podemos dizer que o poema “Sonho de poeta” é uma poesia metacomposicional.

Nos versos (*Se amar fosse o bastante/ poder eu poderia/ pudera*), o eu lírico faz uma reflexão em torno do fazer poético. Notemos que o verbo “poder” instiga um discurso no que diz respeito ao ato de composição de um poema “de amor definitivo”, sendo que o sujeito lírico tem consciência da falta de uma expressão poética que seja única, a fim de anunciar o amor.

O verso “minha canção de amigo”, na terceira estrofe, faz uma alusão a “catingas de amigo”, que é uma expressão trovadoresca que contempla um canto de amor. No poema de Alice Ruiz, o sujeito lírico encontrou a sua forma de expressar o amor por meio da “canção de amigo”, apresentando, portanto, uma ideia de expressão artística que tem como conteúdo o afeto e o companheirismo.

O “poeta” é aquele que se expressa por meio da linguagem. Desse modo, o ato de expressar se dá a partir do momento em que o poeta lança mão de uma forma artística, a fim de reconfigurar a sua inspiração em estético. É por esse caminhar que a quarta estrofe (*um sonho de poeta/ não vale o instante/ vivo*) faz uma alusão à ação de compor, uma vez que a inspiração “não vale o instante/ vivo” quando não configurada

esteticamente em uma forma de expressão artística. A linguagem poética é o meio de tornar “o instante vivo” dentro do poema.

No último verso, o sujeito lírico prevê a recepção de seus leitores (*pode que muita gente/ veja no que escrevo/ tudo que sente*) e o efeito que o poema pode causar a partir da figura da gradação (*e vibre e chore e ria*). Por conseguinte, o epíteto lançou mão de uma organização discursiva no poema “Um sonho de poeta”. Além disso, o valor do verso foi evidenciado a partir do nível semântico da determinação, sendo que a inversão e o epíteto configuraram tanto a significação quanto a musicalidade do poema.

Desse modo, o poema “Sonho de poeta” expressa o desejo de um sujeito lírico de criar uma expressão poética que contemple, por meio de disposições sonoras, imagéticas e discursivas, o amor.

É nesse sentido que Staiger (1975) elucida que o valor do verso lírico se dá por um estado de unicidade entre a musicalidade e a significação das palavras. Dessa maneira, pode-se pressupor que a voz lírica se configura esteticamente através da música e conteúdo poético, que são instâncias indissociáveis. A partir desse viés,

A música é esse remanescente, linguagem que se comunica sem palavras, mas que se expande também entoando-as [...]. No canto, há uma elaboração da curva melódica, do ritmo [...]. Nem somente a música das palavras, nem somente sua significação perfazem o milagre da lira, mas sim ambos os sentidos em um (STAIGER, 1975, p.24,25).

O poema “tua mão” (2008) apresenta uma perspectiva erótica, cujo discurso instiga o leitor as nuances de um sujeito lírico que contempla as suas experiências sensoriais por meio de expressões poéticas:

Tua mão  
Em meu seio  
Sim não  
Não sim  
Não é assim  
Que se mede  
Um coração

(2008, p.30)

O poema “tua mão” apresenta um jogo entre dois amantes, no qual o eu lírico expressa que o amor não é apenas uma questão de percepção sensorial, em que o prazer carnal é a única condição de completude de um casal.

Mesmo sendo um movimento prazeroso, em que há a troca de carícias (*Tua mão/ Em meu seio*), a voz lírica tem consciência de que o sentimento afetivo não é somente expresso na relação sexual (*Não é assim/ Que se mede/ Um coração*).

Partindo para uma análise textual, percebemos que o poema não apresenta nenhum sinal de pontuação. A pausa natural conduz o leitor à percepção melódica – o som e o ritmo dos versos.

Com efeito, o signo natural é um recurso estilístico atuante em algumas composições poéticas de Alice Ruiz, uma vez que seus versos apresentam um sentido completo, cuja disposição da pausa e do som é sentida pelo leitor. Dessa forma, a ausência da pontuação gramatical nos versos “sim não”, “não sim” cria um andamento de leitura, construindo um efeito imagético de movimento da mão no seio.

A ausência de ponto final, a fim de marcar uma pausa semântica, poderia evidenciar um estado de êxtase do eu lírico, uma vez que o ritmo acelerado da leitura se daria pela disposição dos versos curtos e das rimas, isto é, pela distribuição regular dos acentos no final do verso (*mão/ não/ coração*) e (*sim/ assim*).

O sujeito lírico do poema “tem palavra” expressa o poder que a linguagem exerce na comunicação interpessoal. O eu lírico tem a consciência da dualidade que a palavra pode proporcionar, uma vez que não haja uma reflexão do falante.

tem palavra  
que não é de dizer  
nem por bem  
nem por mal  
tem palavra  
que não é de comer  
que não dá pra viver  
com ela

tem palavra  
 que não se conta  
 nem prum animal  
 tem palavra  
 louca pra ser dita  
 feia bonita  
 e não se fala  
 tem palavra  
 pra quem não diz  
 pra quem não cala  
 pra quem tem palavra  
 tem palavra  
 que a gente tem  
 e na hora H  
 falta

(2008, p.193)

Percebemos que todos os versos do poema são desprovidos de pontuação, caracterizando, portanto, o signo da pausa natural. Dessa forma, a leitura rítmica do poema se configurará a partir da homofonia não significante, que, conforme Cohen (1974), é ausência de relação gramatical entre as palavras que rimam. Na perspectiva do nível fônico, percebemos a homofonia semântica por meio da rima rica (*mal/animal, dita/bonita*), isto é, categorias morfológicas diferentes (advérbio/substantivo, verbo/adjetivo), e da homofonia interna – a assonância /a/ e a aliteração /t/, /p/, /r/, /m/, /n/.

O ritmo também pode ser percebido estilisticamente através dos paralelismos sintáticos. O verso (*tem palavras*) tem como função marcar o início de cada estrofe. Na ausência de um signo gráfico de pontuação, o paralelismo funciona como se fosse um elemento estético que marca a independência semântica de cada estrofe. Dessa forma, a partir do paralelismo (*tem palavras*) e o do signo natural da pausa, o leitor toma consciência do início e do fim de uma estrofe para outra.

Por meio do signo da pausa natural, percebemos os elementos estéticos responsáveis pela dicção e pela voz poética na poesia de Alice Ruiz. Assim, as homofonias internas (aliterações e assonâncias) e a homofonia não significante e externa (as rimas e as paranomásias) constroem o ritmo e a melodia lírica dos textos poéticos.

No poema “tanto tempo”, o Eu lírico faz uma reflexão a respeito da efemeridade do tempo, sendo que põe em confronto a sua própria imagem refletida no espelho a fim de ruminar sobre o tempo.

**tanto tempo**

tonta de distância  
 refaço no espelho  
 cada traço  
 de nossa semelhança

o espaço que nos separa  
 vai ficando velho  
 só eu fico moça  
 na lembrança  
 de teus olhos de criança

(RUIZ, 2008, p.91)

O signo natural da pausa se manifesta tanto nas homofonias internas quanto no discurso poético. A ausência dos marcadores de silêncio da primeira estrofe ressalta as homofonias internas, isto é, as aliterações /t/, /d/. Além de construir o ritmo de leitura do poema, a aliteração estaria sugerindo o som de um pêndulo. Esse movimento de vai e vem do /t/ e /d/ constrói o efeito de tempo.

O epíteto “de distância” (*tonta de distância*) sugere uma ideia de espaço de tempo transcorrido em que a dualidade entre as imagens de um sujeito jovial e maturo é contemplada através do espelho (*refaço no espelho/ cada traço/ de nossa semelhança*). Dessa maneira, o movimento de vai e vem do /t/ e /d/ evidencia o efeito de efemeridade, uma vez que a aliteração dialogue com o contexto do poema.

Ainda na primeira estrofe, há a figura do hipérbato. Mesmo com a ausência das vírgulas em cada verso (*tanto tempo/ tonta de distância/refaço no espelho/ cada traço/ de nossa semelhança*), é possível perceber a inversão. A função dos versos invertidos é de destacar os elementos estéticos que revelam a voz lírica no poema, isto é, o ritmo, por meio da aliteração /t/, /d/, da rima (*refaço/traço*), e da paronomásia (*tonta/tanta*).

Desse modo, o poema “tanto tempo”, expressa um estado de efemeridade, em que o sujeito lírico toma consciência do efeito cronológico a partir de alguns recursos de som.

O sujeito lírico do poema “tem os que passam” faz uma reflexão em torno do sentimento da saudade, uma vez que o Eu lírico categoriza algumas disposições emocionais e afetivas ao longo do poema, proporcionando ao leitor um efeito correspondente à sua disposição anímica. Este efeito é configurado por uma linguagem emotiva, cujo discurso poético se dá por meio do paralelismo sintático e da figura de segundo grau, que, conforme Cohen (1974), é um tipo de figura estilística constituída por uma oração adjetiva explicativa.

Tem os que passam  
E tudo se passa  
Com passos já passados

Tem os que partem  
Da pedra ao vidro  
Deixam tudo partido

E tem, ainda bem,  
Os que deixam  
A vaga impressão  
De ter ficado

(RUIZ, 2008, p.24)

No texto poético, percebemos que o sujeito lírico comenta os diversos tipos de pessoas, sem identificá-las, que passam por nossas vidas. A carência de informação a respeito dessas pessoas facilita a projeção do leitor, deixando o texto mais aberto para a sua recepção. Dessa forma, o discurso poético se torna universal.

A primeira estrofe (*tem os que passam/ e tudo se passa*) apresenta uma figura de segundo grau, isto é, uma oração adjetiva, cuja função é explicativa. O sujeito lírico explica que há aqueles que passam previsivelmente em nossas vidas, ou seja, sem nos afetar tanto. Esse discurso é reforçado a partir do terceiro verso (*com passos já passados*).



Na segunda estrofe, a figura de segundo grau (*que partem da pedra ao vidro*) sugere uma função de explicar ao leitor que há pessoas que nos deixam sequelas (*deixam tudo partido*). Notamos que nesse verso não apresenta o conectivo (*e*), ligando um verso a outro; no entanto, o signo da pausa natural orienta o leitor para existência de uma conjunção que une os discursos de cada verso.

A terceira estrofe apresenta a presença da voz lírica através do aposto (*ainda bem*), demonstrando a sua posição a favor da existência daquelas pessoas que marcam as nossas vidas. Esse discurso é configurado a partir da figura de segundo grau (*que deixam a vaga impressão de ter ficado*).

Dessa maneira, cada verso do poema é contemplado com um discurso poético e com uma musicalidade. A homofonia interna é evidenciada em toda a extensão do poema, isto é, a aliteração do /p/, /s/ e da assonância /a/, /o/. Assim, o poema de Alice Ruiz aprecia o estado de unicidade entre sentido e música, cujo sentido do discurso está associado ao ritmo e à musicalidade dos versos.

Em seguida, o poema “Vontade de ficar sozinha” aborda um jogo amoroso, cujo amante deixou apenas restos do seu amor para quem o contemplava. Esse jogar se evidencia nos quatro primeiros versos (*vontade de ficar sozinha/ só para saber/se você ia/ou vinha*). O discurso poético apresenta uma sucessão de imagens, que são constituídas da figura de segundo grau, da metáfora e da elipse.

Vontade de ficar sozinha  
 Só para saber  
 Se você ia  
 Ou vinha  
 Quando deixou  
 Esse bagaço  
 No meu peito  
 Pedaco estreito  
 Defeito de mercadoria  
 Do jeito que você queria  
 (RUIZ, 2008, p.161)

O discurso de uma desilusão amorosa é configurado a partir de uma sequência de imagens que o poema constrói. É por esse caminhar que a expressão “bagaço” está metaforizando um coração partido, cujo sumo foi extraído, sobrando apenas o resto, isto é, o vazio dentro de um corpo. Ressalva-se que as expressões “bagaço” e “mercadoria” estão no mesmo campo semântico, uma vez que são substantivos que concretizam um estado de espírito do Eu lírico.

Mesmo que não se manifeste a metáfora predicativa no poema “o coração é bagaço”, o discurso poético conduz o leitor a construir um sentido. O termo omissivo “coração”, que corresponde à figura da elipse, só é evidenciado quando o leitor pergunta “quem é bagaço”. Conforme Cohen (1974), o sujeito implícito se materializa quando o leitor faz uma pergunta ao predicado, que o responde, construindo um tipo de sujeito psicológico.

É por esse caminhar que o sujeito implícito é configurado no poema a partir da omissão de um termo, que só é possível de identificá-lo por meio do predicado ou do contexto poético.

As imagens construídas nos últimos versos do poema (*no meu peito/ pedaço estreito/ defeito de mercadoria*) se dão a partir de uma figura de segundo grau. Cohen (1974) explica que a transposição do adjetivo/epíteto para uma oração adjetiva, cuja função é explicar algo, constrói uma figura de segundo grau. Dessa forma, a partir de uma leitura em prosa do verso “peito, que é um pedaço estreito”, podemos perceber que a oração adjetiva está relacionando “peito” e “pedaço estreito”. Entende-se por “estreito” aquilo que é de difícil acesso. A partir desse viés, podemos perceber que o “peito”, que é um pedaço do corpo de difícil acesso, foi invadido por um “sentimento amoroso”, que a machucou.

A ausência de signos gramaticais e a presença da figura do hipérbato em alguns versos são elementos estéticos que, além de contribuir para a construção do discurso poético, são responsáveis pela musicalidade e pelo ritmo de leitura. Desse modo, a

homofonia interna, através das aliterações /s/, /v/, /ç/, /q/, e da homofonia semântica (*peito/ estreito, mercadoria/ queria*) criam a melodia e o ritmo de leitura do poema.

No poema *Nada na noite*, de Alice Ruiz, o discurso poético se dá a partir da ausência de conectivos, cuja imagem poética é configurada por meio da figura de segundo grau, uma vez que sua função é de explicar o poder esclarecedor.

Nada como a noite  
 Escurece  
 E tudo esclarece  
 (RUIZ, 2008, p.75)

Ao recorrer à leitura em prosa (*Nada como a noite: escurece e tudo esclarece*), percebemos a oração adjetiva “escurece e tudo esclarece”. Dessa forma, o substantivo “noite” e o verbo “escurece” forma um sintagma binário, cuja predicação é redundante; no entanto, o substantivo “noite”, partindo para uma leitura dialética, pode significar tanto obscuridade quanto companhia para as pessoas solitárias, cujo crepúsculo é o período do tempo em que o sujeito solitário se sente completo e confortável.

É nesse caminhar que o verbo “escurece” se apropria apenas de uma parte do significado do substantivo “noite”, isto é, obscuridade. Esse processo de contemplar uma parte pelo todo se dá a partir da figura da sinédoque.

No último verso, a conjunção coordenativa (e) está dialogando a imagem da lua, no sentido de obscuridade, com o verbo “esclarece”. A figura da antítese está modificando o valor da lua a um estado de calma em que o homem é capaz de se reconhecer e dar luz a aquilo cuja resolução é complicada. Dessa forma, é preciso da calma da noite para que o homem se equilibre, a fim de resolver todas as suas inquietações.

Já o poema/canção “Socorro” (2005)<sup>17</sup> apresenta um sujeito lírico que implora por atenção e ajuda, uma vez que não sente nenhum tipo de emoção. O discurso poético apresenta em sua estrutura os signos de pausa da pontuação e um ritmo delineado:

socorro, eu não estou sentindo nada.  
nem medo, nem calor, nem fogo,  
não vai dar mais pra chorar  
nem pra rir.

socorro, alguma alma, mesmo que penada,  
me empreste suas penas.  
já não sinto amor nem dor,  
já não sinto nada.

socorro, alguém me dê um coração,  
que esse já não bate nem apanha.  
por favor, uma emoção pequena,  
qualquer coisa que se sinta,  
tem tantos sentimentos,  
deve ter algum que sirva.

socorro, alguma rua que me dê sentido,  
em qualquer cruzamento,  
acostamento, encruzilhada,  
socorro, eu já não sinto nada.

Há em cada verso uma marcação. As pausas semânticas vão determinar o final de cada verso e as marcações psicológicas da canção. O primeiro verso (*socorro, eu não estou sentindo nada.*), há duas pausas. A primeira, no início do verso, e o ponto final, marcando o final da frase. Por meio de uma análise estilística do verso, compreendemos que possuem dois sentidos diferentes, que, no entanto, se completam. A vírgula, após “Socorro”, expressa um valor ambíguo, uma vez que pode ser entendido como um vocativo ou como uma interjeição, isto é, um pedido de ajuda. Dessa maneira, o contexto do poema/canção irá delinear o valor da vírgula.

A segunda parte do primeiro verso (*eu não estou sentindo nada.*) conduz ao leitor o sentido da primeira vírgula, tratando-se, portanto, de um pedido de socorro. Nota-

---

<sup>17</sup> O poema/canção “Socorro”, gravado em 2005, está contido no álbum *Paraelas*. Conteúdo disponível em: <http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br/discografia/paralelas/socorro.htm>

se que há o desvio de sentidos nos dois primeiros signos de pontuação, sendo que o valor da vírgula no primeiro verso é de uma exclamação.

Ainda no primeiro verso, podemos compreender que “Socorro” é uma frase exclamativa e “eu não estou sentindo nada” é uma justificativa para o pedido de ajuda. Com efeito, esse recurso metro-sintático pode ser entendido como enjambement<sup>18</sup>, que é um tipo de desvio observável nos outros versos do poema/canção de Alice Ruiz como, por exemplo, “Socorro, alguém me dê um coração”, “Socorro, alguma rua que/ me dê sentidos”.

No início da segunda estrofe (*Socorro, alguma alma, mesmo que penada, me empreste as suas penas.*), os signos de pontuação estão marcando a figura do epíteto na sua forma adjetivada (*mesmo que penada*). Numa leitura linear, a frase ficaria “Socorro, alguma alma penada me empreste as suas penas”. Dessa maneira, o epíteto adjetivado pode assumir, numa perspectiva semântica, um valor explicativo.

A partir do percurso analítico, percebemos que a poesia de Alice Ruiz apresenta uma expressão estética consolidada e dinâmica, que evidencia as figuras de som e imagem. Através dos estudos de Jean Cohen (1974) e Emil Staiger (1975), podemos analisar as figuras retóricas por meio de alguns elementos estilísticos – como, por exemplo, desvios sintáticos, impertinências semânticas, homofonias etc. –, tornando, por sua vez, a disposição anímica inteligível e perceptível no fazer poético da poetisa.

O signo da pausa exerce uma dupla função na poesia de Alice Ruiz: por um lado, revela elementos estéticos da musicalidade e, por outro, destaca uma construção imagética. Desse modo, as figuras de imagens – como, por exemplo, a metáfora, a sinédoque, a personificação – são compostas de impertinências semânticas de nível predicativo e determinativo. Paz (1982, p.130) comenta que “a imagem é uma frase em

---

<sup>18</sup> Cohen (1974, p.31) comenta que o enjambement é um processo estilístico que se define como uma discordância entre o processo entre o metro e a sintaxe. Nesse sentido, é também caracterizado por uma relação interna entre som e sentido.

que a pluralidade de significados não desaparece. A imagem recolhe e exalta todos os valores das palavras sem excluir os significados primários e secundários”.

Dessa forma, a imagem assume uma perspectiva dialética, sendo que a contradição lógica entre significados de uma expressão poética é constituída de um desvio semântico que põe o leitor ao desafio de interpretar e de criar significações de uma imagem. É por esse viés que

A imagem resulta escandalosa porque desafia o princípio de contradição [...] Ao enunciar a identidade dos contrários, atenta contra os fundamentos de nosso pensar. Portanto, a realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é e sim o que poderia ser. Seu reino não é o do ser, mas o do “impossível verossímil” de Aristóteles (PAZ, 1982, p.120-121).

Na perspectiva da expressão poética, o som e a imagem tornam perceptível o conteúdo. Desse modo, podemos perceber que o discurso é configurado por meio dos desvios de nível coordenativo, sendo que a organização dos versos se dá através da figura do hipérbato na produção poética de Alice Ruiz.

É por esse caminhar que a poesia de Alice Ruiz revela uma maturidade estética tanto no plano expressivo quanto discursivo. Há uma disposição em seus instrumentos de expressão que articulam e evidenciam som e sentido, sendo que o seu estilo poético conduz o leitor a contemplar, além do conteúdo subjetivo de um sujeito lírico, os diversos efeitos imagéticos e sonoros.

Nos capítulos subsequentes, estudaremos o processo de recepção a partir de um viés teórico e, em seguida, analisaremos como estes elementos estéticos, estilísticos e temáticos da poesia de Alice Ruiz são recepcionados por estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

## CAPÍTULO II

### 2. ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: A INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR

Abordamos neste capítulo as concepções do leitor literário a partir de algumas premissas da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss e de Wolfgang Iser. Desse modo, a perspectiva inicial de nossa análise está direcionada para a categoria de um sujeito histórico que atualiza os significados de uma obra literária. Em seguida, conduzimos o nosso olhar para os esquemas virtuais do texto, à medida que oferecem ao leitor aberturas por meio de horizontes de referência. Posteriormente, fizemos uma reflexão em torno do leitor escolar a partir da ideia de leitor real.

#### 2.1. Estética da recepção: sujeito histórico

Em *História da literatura como provocação à teoria literária*, Jauss (1994) sugeria uma proposta de atualizar a história da literatura, uma vez que discutia uma perspectiva teórica fossilizada aos métodos herdados do empirismo da escola positivista, da cronologia de fatos ordenados da obra literária, da biografia do autor e do idealismo do século XIX. A partir da década 1960, na Universidade de Constança, o estudioso (Op.cit.) contextualizava um meio de reabilitar a história da literatura, convergindo o seu direcionamento teórico para os estudos literários.

Para isto, apropriava-se de escolas teóricas que haviam rejeitado a doutrina empírica, tais como: a teoria literária marxista e o formalismo russo. Estas duas instâncias trilham um percurso crítico antagônico no sentido de compreender o processo estético e histórico da obra literária. A primeira doutrina científica direciona os seus preceitos teóricos para elaborar um estudo que avaliasse a função social da literatura por meio de elementos textuais da obra, constituindo, portanto, um perfil social de uma determinada sociedade dentro do texto; já a escola formalista elabora meios

científicos para analisar como se configuram os procedimentos artísticos e formais de um texto literário.

Embora o formalismo russo e a crítica literária marxista não focassem diretamente o leitor em seus estudos, Jauss (1994) assimilou algumas perspectivas teóricas para pensar em um tipo de sujeito perceptivo que pudesse recepcionar a obra pelo viés estético e histórico. Tais conceitos – como, por exemplo, a historiografia desenvolvida pelos marxistas<sup>19</sup> e o conceito da evolução literária dos formalistas<sup>20</sup> – tiveram como preocupação pensar em um tipo de destinatário a quem a obra se dirige.

Com efeito, Jauss (1994) discute que a potencialidade de uma obra literária está no efeito que pode provocar no leitor. No que se refere às questões estéticas e ao efeito de uma obra, o estudioso considera que a relação entre texto e leitor é dialógica. Dessa forma, o sujeito da percepção<sup>21</sup>, isto é, o indivíduo que experimenta a obra a partir de indicações formais do texto, seria capaz de se inserir e atualizar uma obra literária por meio de categorias de nível estético e histórico, tendo em vista que o valor estético seria comprovado a partir de uma leitura perceptiva e de um processo de comparação com as demais leituras. Desse modo,

[...] a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p.23).

Nesse sentido, a leitura literária, inicialmente, se dá através de uma recepção primária, sendo que o leitor experimenta o texto a fim de reconhecer o seu valor estético.

---

<sup>19</sup> Jauss (1994, p.15) comenta que a historiografia marxista constituía alguns dados sociais a partir da leitura de uma obra, tais como: fator econômico-político e constelações de classe.

<sup>20</sup> Jauss (1994) justifica que o conceito de evolução literária se dá a partir de uma leitura diacrônica a fim de investigar os procedimentos estéticos que perpetuam, ou sofreram algum tipo de alteração, ao longo do tempo.

<sup>21</sup> Jauss (1994), ao se apropriar da noção Formalista de sujeito da percepção, argumenta que é um tipo de leitor que se insere na obra literária a partir dos elementos estéticos do texto.



Em seguida, o sujeito enriquece as suas primeiras considerações dialogando com o seu repertório de leitura. No que concerne à leitura de uma obra atual, Jauss (1994) discute que o leitor só terá um papel significativo se buscar outros referenciais estéticos, a partir de seu horizonte de expectativa, ou outras experiências de leitura anteriores para compreendê-la. Desse modo, este método de leitura sugere que o indivíduo perceptivo evidencie a qualidade estética do texto e defina o significado histórico de uma obra.

No que se refere às experiências de leitura anteriores, entendemos, aqui, que o repertório de leitura é, de acordo com Compagnon (2006), um conjunto de obras lidas por um leitor em um dado momento. Nesse contexto, Jauss (2002, p.880) considera que a relação dialógica entre texto e leitor se dá pela relação entre os elementos estéticos da obra com o repertório do leitor (horizonte de expectativa). Dessa maneira, o sujeito utiliza de suas leituras passadas para constituir significados de uma obra literária.

É por esse caminhar que a experiência de leitura literária se configura a partir de uma perspectiva dialógica, uma vez que os sinais estéticos, as convenções de gênero, o estilo e o horizonte de expectativa evidenciam, ao leitor, uma impressão do já lido. Com efeito, Jauss (1994, p.28) esclarece que não há obra que represente uma novidade absoluta, já que desperta no sujeito uma memória daquilo que foi experimentado. Conforme o estudioso (Op.cit.), o texto literário fornece um saber prévio para o leitor, a fim de que o sujeito se aproprie deste horizonte de expectativa para destruí-lo<sup>22</sup>, produzindo, portanto, novos efeitos e atualizando os significados na leitura.

Em contrapartida, uma questão que nos inquieta: quais são os critérios de recepção e como o leitor poderia se inserir na obra literária a fim de atualizar o seu significado?

No que diz respeito à base metodológica da teoria sobre a recepção, Jauss (1994) parte de uma premissa de sete teses que se configuram em critérios de recepção de uma obra literária na perspectiva do sujeito histórico. A primeira delas é caracterizada

---

<sup>22</sup> Jauss (1994) comenta que a ruptura de um horizonte de expectativa seria uma forma de destruir um saber prévio a respeito da leitura de uma obra literária.

pela natureza eminentemente histórica da obra literária, que se manifesta a partir do processo de recepção e efeito de um texto. O resultado desse método de leitura é a atualização da obra literária; no entanto, ressalva-se que as leituras se diferem a cada época, isto é, o texto apresenta uma característica mutável. Dessa forma, o estudioso comenta que a atualização do texto literário ocorre quando o leitor o recebe do escritor, posicionando-se como coautor e crítico.

Através do diálogo entre obra e leitor, advirá a experiência literária do sujeito, ampliando, por sua vez, os seus horizontes. Nessa perspectiva, a segunda tese da estética da recepção se dá por meio do “saber prévio”. Dessa maneira, Jauss (1974 *apud* ZILBERMAN, 1989) esclarece que a recepção e o efeito estético de uma obra decorrem da compreensão prévia do gênero, da forma e da temática de obras anteriores conhecidas.

É por esse contexto que se configura o horizonte do leitor. Trata-se, portanto, de um conjunto de convenções literárias e sociais que constituem o horizonte do sujeito. Desse modo, o leitor pode estabelecer conexões implícitas; preencher lacunas; fazer deduções e respondê-las por meio de um conhecimento tácito de mundo em geral e de suas convenções literárias em particular (EAGLETON, 2003). Sendo assim,

A obra desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso -, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p.28 Grifos do autor).

O diálogo entre horizontes do leitor e obra literária implicará a terceira tese de Jauss (1994), que corresponde à reconstrução do horizonte de expectativa do leitor. Nesta fase, o sujeito adquire uma nova percepção de leitura e de mundo. Nesse contexto, Zilberman (1989) comenta que a troca de informações entre texto e público

oportuniza a recuperação da história da recepção da obra em questão, explicitando, assim, a sua historicidade e a atualização dos horizontes do sujeito. Desse modo,

[...] a reconstrução do horizonte de expectativa diante do qual foi criada e concebida uma obra possibilita chegar às perguntas a que respondeu, o que significa descobrir como o leitor da época pode percebê-la e compreendê-la, recuperando o processo de comunicação que se instalou (ZILBERMAN, 1989, p.36).

A quarta tese de Jauss (1994) glosa a recepção do passado de uma obra literária a partir de uma recepção contemporânea da mesma obra, atentando a marca de sua historicidade por meio da interação leitor-texto. Desmitifica-se, portanto, que um texto é analisado apenas por um único viés histórico, uma vez que a presença do leitor lança mão da ação de relações históricas, já que o mesmo acarreta consigo um repertório social e cultural para a interação histórica da obra, dialogando a época da publicação do texto com o tempo atual.

As três últimas teses apresentam uma abordagem teórica no que condiz aos aspectos do tempo em movimento, do tempo estagnado e dos aspectos relacionados com a literatura e a vida. Jauss (1994) analisa que o aspecto diacrônico remete à recepção da obra ao longo do tempo. Observa-se que não se trata apenas da recepção no momento da leitura, mas o diálogo com as demais leituras anteriores. Dessa forma, a quinta tese desses estudos demonstra que o valor de uma obra literária perpassa à época de sua aparição. Em contrapartida, o aspecto sincrônico, averiguado na sexta tese, busca um ponto em comum entre obras produzidas na mesma época, que provocaram rupturas ou novos caminhos na literatura. Nessa fase, há um método de comparação entre textos de um mesmo período histórico.

A última tese de Jauss (1994) diz respeito à relação entre literatura e vida, tendo em vista que há uma pressuposição da função social da criação. Por meio desse viés, o leitor se atentará no que se refere à experiência estética. Dessa forma, Jauss comenta:

[...] a conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realizar-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa quanto interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas (JAUSS, 1979, p. 81).

Através do pressuposto de que a Estética da Recepção esteja relacionada ao diálogo entre contexto do leitor e contexto da obra literária, perceber-se-ia que o prazer estético fluiria por meio de uma sistematização: a *poiesis* aborda o prazer que o leitor possui ao se sentir coautor do texto poético, contribuindo com a produção de efeitos e sentidos da obra literária por meio de seu horizonte de expectativa; a *aisthesis* abarca o prazer estético, uma vez que haja uma vibração por parte do leitor na obra poética lida; a *katharsis* é a reverberação da obra literária no leitor, mobilizando-o a uma nova percepção sobre o mundo (JAUSS, 1979).

A experiência estética sugere, portanto, a inserção do leitor na obra literária, sendo que o sujeito experimenta o texto a partir do viés estético, proporcionando-lhe uma fruição; participa da construção do significado através de uma postura dialógica, isto é, comparando sua recepção primária com a perspectiva histórica da obra; amplia seus horizontes, tornando-o perceptivo tanto em leituras posteriores quanto em um novo modo de pensar e agir sobre o mundo.

## **2.2. Estética da recepção: os esquemas virtuais**

Em *Interação do texto com o leitor*, Iser (1979) comenta que a comunicação entre texto e leitor se dá a partir de um processo assimétrico. Tal desigualdade pode entrar em equilíbrio por meio do preenchimento de seus vazios. Dessa forma, a relação entre público e texto se configura através dos vazios do texto. Iser (1979, p.88) discute

que “são os vazios a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo de leitura”.

O texto é constituído de um sistema complexo de signos que submete o leitor a certas condições, a fim de que o sujeito possa se inserir em uma obra. Desse modo, o leitor é conduzido pelo texto por meio de referências estéticas, experimentando, por sua vez, a obra e preenchendo os seus vazios. Sendo assim,

[...] o aumento da dificuldade significa que as representações do leitor devem ser abandonadas. Nesta correção, que o texto impõe, da representação mobilizada, forma-se o horizonte de referências da situação. Esta ganha contornos, que permite ao próprio leitor corrigir suas próprias correções. Só assim ele se torna capaz de experimentar algo que não encontrava em seus horizontes (ISER, 1979, p.89).

O estudioso sugere que o leitor esteja desprovido de vivências de mundo e de seus horizontes de leitura, a fim de experimentar o texto através de sua plenitude. Dessa forma, a obra o mobilizará a partir de seus horizontes de referência, permitindo que o sujeito a experimente. Esta vivência estética permite que o leitor experimente algo que não se constituía em seu horizonte.

A partir dessas instâncias, podemos supor que o texto apresenta um tipo de esquema virtual, isto é, um referencial estético que conduz o leitor real à leitura literária. Dessa forma, um questionamento que sobressai: como se configura os esquemas virtuais de uma obra poética e como o leitor real se apropria desses referenciais estéticos?

Em *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, Iser (1995, p.50) comenta que o processo de leitura se concretiza por meio da interação da estrutura da obra com receptor. Dessa maneira, há de se pressupor que o texto dispõe, em sua estrutura, certos esquemas virtuais que coordenam a leitura do leitor. Assim,

[...] a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente

um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor (ISER, 1995, 50).

Desse modo, Iser (1995, 50) evidencia que a virtualidade de uma obra literária é um processo dinâmico, que provoca, no leitor, certos efeitos estéticos. Estes efeitos são constituídos de alguns elementos estéticos do texto, tais como: o estilo, a forma, as imagens e o discurso.

É por esse caminhar que Iser (1979) comenta que o referencial estético, que é um tipo de esquema virtual configurado no texto literário, insere o leitor à leitura literária e à compreensão da obra. Assim,

O sentido deve ser o produto de uma interação entre os sinais textuais e os atos de compreensão do leitor. E o leitor não pode desprender-se dessa interação; ao contrário, a atividade estimulada nele o ligará necessariamente ao texto e o induzirá a criar as condições necessárias à eficácia desse texto. Como o texto e o leitor se fundem assim numa única situação, a divisão entre sujeito e objeto não funcionam mais; segue-se que o sentido não é mais um objeto a ser definido, mas um efeito a ser experimentado (ISER, 1979, p. 9-10).

Nesse sentido, Compagnon (2010, p.150) discute que o objeto literário é uma espécie de esquema virtual, que, de acordo com Iser (1994), é um tipo de programa ou uma partitura musical. Com efeito, o texto, como partitura, pode sugerir, ao leitor, uma ideia de um conjunto de notas que se tornam harmoniosas e, ao mesmo tempo, atualizadas na medida em que o sujeito se apropria destas para produzir significados na leitura. Desse modo,

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Trata-se de um monumento a revelar seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a assonância sempre renovada da leitura, liberando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual [...] (ISER, 1994, p.25).

Sendo assim, o leitor se apropria destes esquemas (ou da partitura textual) a partir de sua percepção, produzindo, portanto, sentido a leitura. Nesse contexto, o

esquema virtual de uma obra literária é um tipo de estrutura que oferece pistas ao receptor a partir de indeterminações (vazios) ou de horizontes de referência do texto.

Dessa forma, o esquema virtual proporciona, ao leitor real, pontos de vista, para que o receptor possa construir significados para o texto. A partir desse viés, atribuem-se um duplo sentido ao leitor real: ativo e passivo. No sentido ativo, o sujeito caça referências estéticas a partir de sua percepção. Por outro lado, designam-lhe passivo por depender da estrutura textual da obra para concretizar a sua leitura.

### **2.3. A múltipla face do sujeito da recepção: da categoria teórica ao leitor escolar**

A interação texto-leitor é constituída por meio de critérios dialógicos em que há uma experiência estética e uma perspectiva histórica. Nessa discussão, Jauss (1994, p.22) comenta que a implicação estética se evidencia a partir de uma recepção primária de uma obra; já no plano histórico, o sujeito compara sua experiência estética com o seu repertório de leitura (horizonte de expectativa), bem como as leituras anteriores de uma obra do passado ou contemporânea.

No que diz respeito à relação texto-leitor, na perspectiva dos esquemas virtuais, Iser (1995) evidencia que a obra cede, ao leitor, pistas para que haja uma comunicação. Esta interação se dá a partir de horizontes de referência ou pelos vazios do texto. A partir dessas implicações, o leitor se lança ao texto a fim de constituir significados para a obra. O estudioso observa que a estrutura do texto apresenta algumas referências estéticas que orientam o leitor às nuances da leitura. Desse modo, o texto poético apresenta alguns esquemas virtuais que permitem que o receptor se insira na leitura através de sua percepção.

Observamos, portanto, que o sujeito histórico se insere em um plano social/receptivo e estético. Em contrapartida, o referencial estético se configura a partir de um esquema virtual da obra. Essa perspectiva teórica está encerrada em uma leitura

individual em que o sujeito se apropria das referências encontradas no texto por meio de sua percepção. Dessa forma, conforme Compagnon (2006), o plano virtual da obra propõe um meio de leitura para o leitor real, a fim de que ele concretize o significado da obra.

Estes modelos de leitura podem contribuir para que o leitor real se insira na leitura literária. No entanto, o leitor escolar distingue-se dos sujeitos elaborados por Jauss e Iser, uma vez que não são leitores ativos<sup>23</sup>. Desse modo, como o leitor/aluno participaria do processo de leitura literária?

Solé (1998 p.24) comenta que o leitor de nível escolar se lança no texto a partir de um conhecimento de mundo para constituir significados a sua leitura. A estudiosa parte de um pressuposto de que o discente não apresenta um *horizonte de expectativa*, visto que se trata de um sujeito que não possui uma experiência ou vivência com o texto literário.

A fim de contextualizar o conhecimento de mundo que o leitor/aluno possui, Solé (1998) categoriza essa bagagem cultural do discente como *conhecimento prévio*. Desse modo, a estudiosa comenta:

Durante toda nossa vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar um papel de educadores, constroem representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos etc. (SOLÉ, 1998, p.40 grifos do autor).

O leitor/aluno adquire a experiência de mundo por meio do contato social. A interação do sujeito com a sociedade, a partir dos meios de comunicação e da vivência com sua cultura, enriquece o seu *conhecimento prévio* de maneira ampla, lançando-lhe

---

<sup>23</sup> Solé (1998, p.40) comenta que os leitores ativos processam e atribuem significados a partir da interação com a estrutura de uma obra literária. No entanto, o discente ainda não possui maturidade e autonomia para se apropriar do texto literário de forma plena, contemplando os vazios dos textos, os esquemas virtuais da obra e construindo seu horizonte de referência ao longo da sua leitura a fim de elaborar os significados de uma obra. Dessa forma, pensando no leitor aluno, ainda não há uma maturidade estética e temática para fazer uma leitura como os leitores textuais, de Iser (1995) e históricos, de Jauss (1994).



mão de uma bagagem cultural. Desse modo, o processo de comunicação entre leitor escolar e texto se dá através da experiência de mundo. No entanto, priorizar apenas esse tipo de experiência em sala de aula seria propor uma leitura arrogante, no qual o sujeito projetaria somente a sua imagem e nada mais em sua leitura. Larossa (2007, p.4) argumenta que o “Lector arrogante”<sup>24</sup> é um tipo de indivíduo que não experimenta a leitura literária em sua completude, mas se submete a uma leitura superficial, cujo único meio de se inserir no texto é projetando-se na leitura.

Kleiman (2002) menciona que o leitor/aluno se utiliza de conhecimentos prévios para interagir na leitura. Desse modo, as experiências adquiridas durante uma vivência de mundo se articulam com os conhecimentos linguísticos e textuais. A estudiosa comenta que o método de leitura desses indivíduos se dá a partir de um processo dialógico, cujo conhecimento prévio<sup>25</sup> dialoga com algumas categorias textuais, sugerindo, portanto, caminhos de se colocar na leitura. Em contrapartida, o processo de leitura que contempla apenas a experiência de vida dos discentes não preenche os sentidos do texto de forma consistente, já que não houve de fato um contato efetivo com o texto, proporcionando ao leitor/aluno um efeito estético<sup>26</sup>.

Rouxel (2013) conceitua o leitor real na perspectiva do ensino. Trata-se, portanto, de um sujeito que está inserido em um ambiente escolar, uma vez que experimenta a sua leitura de acordo com o seu nível de formação. A estudiosa comenta que a experiência literária se dá a partir da vivência com o texto, em que o leitor/aluno se insere na obra a partir do seu conhecimento de mundo e pelo viés estético.

Dessa forma, a nossa ideia de leitor real está voltada para um tipo sujeito que se insere na leitura do texto literário a partir de seu conhecimento prévio<sup>27</sup>, de suas

---

<sup>24</sup> Leitor arrogante.

<sup>25</sup> Conhecimento prévio na perspectiva de vivência de mundo.

<sup>26</sup> Conforme Iser (1995), o efeito estético se dá quando o leitor se lança na obra por meio dos vazios do texto ou por um horizonte de referências estéticas.

<sup>27</sup> Na perspectiva de Jauss (1994).

experiências de mundo e de sua percepção estética. Nesse sentido, o indivíduo experimenta a leitura tanto por um viés estético quanto temático.

A prática de leitura não se limita apenas ao conhecimento de mundo do leitor real, uma vez que a apreensão estética sugere que o indivíduo saia de sua zona de conforto, que seria a arrogância, conforme Larossa (2007, p.7). A obra literária possui uma forma de expressão em que o leitor deve se atentar a fim de constituir sentidos a sua leitura. Desse modo,

[...] A comunicação literária nesse caso aparece como jogo, ou melhor, uma ginástica, uma vez que ele é um jogo conduzido, programado pelo texto. O texto literário é [com efeito] construído de modo a controlar sua própria decodificação. A porção lúdica dessa cooperação entre o autor e o leitor pressupõe o domínio e respeito das regras e o consentimento ativo dos jogadores. [...] é preciso dar todo o seu sentido e toda sua força à metáfora do campo da caça furtiva literária: a caça furtiva é precisamente não respeitar as regras da caça aristocrática, da caça que se exhibe em plena luz do dia em um gênero de espetáculo mundano e gratuito, a caça furtiva significa se apoderar secretamente da presa textual, frequentemente em meio a trevas, com o concurso de armadilhas ou procedimentos pouco regrados. [...] A caça furtiva é ocupação de um sujeito leitor transgressor (LANGLADE, 2013, p.33-34).

Langlade (2013) sugere que o leitor real decodifique a estrutura do texto literário a fim de constituir significados em sua leitura. A partir dessa decifração, o sujeito se coloca na obra de maneira consistente. O texto literário apresenta em sua tessitura regras formais das quais permite que o leitor se aproprie destas para construir sentidos.

Ao comentar que a obra literária apresenta um jogo, que se configura através de um programa textual, Langlade (2013) dialoga com os esquemas virtuais de Iser (1995), que sugere que a tessitura do texto literário apresenta um sujeito textual que conduz o leitor real a leitura e a produção de significados.

As contribuições teóricas de Jauss (1994) e Iser (1979; 1995) são significativas no que diz respeito a uma reflexão teórica de um sujeito leitor perceptivo que se apropria de referenciais estéticos e formais do texto literário. No contexto sala de aula, a percepção, a experiência estética e a inserção do leitor na obra literária são evidenciadas a partir de uma vivência com o texto literário. Com efeito, Aguiar e Bordini (1993), Solé

(1998), Kleiman (2002), Rouxel (2012) e Langlade (2013) colaboraram no sentido de pensar em uma metodologia que contribua para a incursão do leitor escolar no texto através de uma perspectiva dialógica, uma vez que a sua experiência de mundo e percepção estética se coadunam para experimentar o texto literário. Desse modo, estas considerações teóricas em torno dos referenciais estéticos e do leitor contribuíram para o fazer pedagógico de nossa pesquisa.

#### **2.4. A formação do leitor literário em sala de aula**

Sabemos que propor a leitura do texto literário em sala de aula é um trabalho significativo para o professor, visto que exige do docente uma metodologia bem definida para atender as necessidades dos estudantes.

É por esse caminhar que Aguiar e Bordini (1993) estabelecem o Método Recepcional, a fim de propor uma metodologia que sugere, ao professor, alternativas de mediar à leitura literária em sala de aula. Esse método contribui para o docente acompanhar o processo de leitura no âmbito escolar, uma vez que oferece estratégias metodológicas que priorizem a interação leitor-texto.

A partir desse viés, um dos primeiros passos para o docente seria *determinar o horizonte de expectativa* dos estudantes, com o objetivo de prever as futuras estratégias metodológicas de ruptura e reconstrução do mesmo. O horizonte de expectativa levantado em sala de aula irá conter valores estimados pelos estudantes, como, por exemplo, o conjunto de convenções sociais/culturais; de crenças; de modismos; de leitura.

Aguiar e Bordini (1993) comentam que o levantamento do horizonte de expectativa seria efetuado a partir de observações em sala de aula, através de técnicas variadas. Tais procedimentos poderiam ser efetuados por meio de discussões em sala de

aula, de diário de leitura, de questionários de sondagem e de outras manifestações, a fim de sondar a experiência de leitura dos estudantes.

Uma vez avaliado o teor de familiaridade dos estudantes com a literatura, a etapa seguinte se configuraria no *atendimento do horizonte de expectativa*, proporcionando, portanto, aos discentes, uma experiência com o texto literário que satisfaça as expectativas do alunado. Desse modo, os textos escolhidos para trabalhar em sala de aula seriam aqueles que colaborariam, em um primeiro momento, para o esperado. Nesse sentido, o professor poderia elaborar uma antologia, cujo aspecto estético ou temático seja procurado e apreciado pelo aluno tanto na própria leitura do texto literário quanto por meio de outros veículos de expressão, tais como: quadrinhos, música, cinema etc..

A fase seguinte seria a *ruptura deste horizonte de expectativa* através de atividades ou de leituras de outros textos que abalem as certezas construídas pelos estudantes, tanto em relação à literatura quanto à vivência cultural<sup>28</sup>. Esse procedimento deve ser feito para dar continuidade aos processos anteriores de leitura e recepção. Nessa etapa, serão oferecidos textos que se assemelhem aos textos anteriores, como, por exemplo, tema, estrutura e linguagem; no entanto, deve conter recursos composicionais completamente diferentes, a fim de que o estudante tenha a impressão de estar inserido em um plano desconhecido, mas que o mesmo não se sinta totalmente inseguro para rejeitar a experiência.

Posteriormente, aplica-se a etapa de *questionamento do horizonte de expectativa*. Nesse momento serão dialogadas as duas fases anteriores, isto é, *atendimento do horizonte de expectativa* e *ruptura deste horizonte de expectativa*. Dessa maneira, o estudante exercerá a sua análise da leitura do texto literário, decidindo quais textos e quais temáticas e construções trouxeram uma maior fruição. Vale ressaltar que

---

<sup>28</sup> Conhecimento de mundo.

ambas as fases do método recepcional decorrem por meio da experiência literária, que se dá a partir do contato com o texto literário. A partir desse viés,

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética (OCEM, 2006, p.55).

Sendo assim, o resultado de toda a reflexão sobre a leitura do texto literário se dará através da *ampliação do horizonte de expectativa*. A partir desse viés, os estudantes terão a consciência das aquisições e alterações obtidas pela experiência de leitura, que irá reverberar não apenas na tarefa escolar, mas na maneira de como observam o mundo. De modo,

A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido (OCEM, 2006, p.55).

É nesse contexto que o aprimoramento da leitura a partir de uma percepção estética e temática mais acentuada proporcionará ao aluno uma compreensão mais sensível e crítico, tornando-o o próprio agente da aprendizagem. Desse modo, o estudante enriquecerá o seu repertório social e cultural.

Nesse sentido, as reflexões em torno de uma metodologia de ensino de literatura, que tem como base a experiência com o texto e com a formação de um sujeito sensível e perceptível em sala de aula, é uma questão significativa para o ensino de literatura. Desse modo, Rouxel (2012, p.20) comenta que

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É, também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

Para isto, Rouxel (2012) propõe a sinergia de três componentes para a formação do leitor/aluno em sala de aula: a) a leitura ensinada; b) textos e obras; c) a ação do professor. A estudiosa parte de um pressuposto que a escolha de obras é fundamental para a formação do indivíduo, uma vez que a literatura ensinada permite que os estudantes entrem em confronto com a diversidade literária. Desse modo, os discentes podem constituir um conhecimento prévio dos gêneros literários, já que a vivência com estas obras contribuem para o ganho estético e ético, proporcionando-lhes marcas. A partir do momento que o professor propõe o contato com obras literárias de diferentes épocas por meio de estratégias metodológicas que proporcionem a interação texto-aluno, contribui também para o aumento do repertório literário do discente. Desse modo, o aluno pode se constituir como sujeito leitor, uma vez que utilize de suas leituras anteriores na compreensão do novo.

Privilegiar os textos que não oferecem ao leitor escolar uma compreensão imediata pode contribuir para o processo interpretativo, uma vez que os discentes mergulhem na tessitura da obra. Eco (1994), ao comentar que o texto é uma “máquina preguiçosa”, esclarece que leitor precisa cumprir o seu trabalho diante da leitura, que é preencher a obra a fim de produzir significados. Nesse sentido, Rouxel (2012, p.25) reflete que:

O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se afigura do universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos – ambas automáticas – e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe.

Dessa forma, a escolha de textos que ofereçam desafios ao leitor escolar pode contribuir para o trabalho da leitura em sala de aula, já que a obra solicita a participação

do leitor para a produção de significados. Nesse processo interpretativo, o estudante será desafiado por meio de suas incertezas diante da leitura. Rouxel (2012) argumenta que estas incertezas contribuem para debates em sala de aula, uma vez que o mediador esteja disposto a compartilhar as inquietações dos discentes em classe para instigar a atividade intelectual dos estudantes.

A ação do professor, conforme Rouxel (2012), é significativa no sentido de ser um sujeito que deve antecipar algumas dificuldades dos estudantes, a fim de desenvolver uma metodologia de aula que atenda as necessidades dos discentes. Para isto, o docente precisa renunciar algumas de suas singularidades de sua leitura pessoal para que não interfira/conduza no processo de leitura de seus alunos. Desse modo,

O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola (OCCEM, 2006, p.72).

Com efeito, a nossa proposta metodológica para a experiência com a poesia de Alice Ruiz em sala de aula privilegia a interação texto-leitor, sendo que o papel do docente é de fundamental importância, uma vez que tem o papel de mediar as inquietações e as incertezas dos estudantes acerca do texto literário, a fim de que o alunado seja o próprio agente de sua leitura.

## **2.5. Poesia na sala de aula**

A discussão em torno do ensino de poesia em sala de aula é uma questão que envolve vários aspectos metodológicos. Nesse sentido, propor uma experiência de leitura literária aos discentes de Nível Médio, a partir da interação texto-leitor, é um desafio para

o docente, uma vez que pode exigir do professor um conhecimento acerca da teoria literária, de seu próprio repertório de leitura poética e de algumas reflexões metodológicas sobre o ensino de poesia no âmbito escolar.

No artigo *Caminhos da abordagem do poema em sala de aula*, Pinheiro (2008) expõe alguns percursos metodológicos para a experiência de leitura de poesia no âmbito escolar. Nesse caminhar, o estudioso discute que o desafio inicial do professor está calcado na sua própria formação como leitor. Com efeito, subtemde-se que o docente da área de Letras é um leitor de poesia, que conhece minimamente os nossos poetas e algumas nuances da linguagem poética. A partir desse viés, o professor pode sugerir a leitura de um determinado poema e propor um fazer pedagógico que privilegie uma experiência estético-temática em sala de aula.

Em um segundo momento, Pinheiro (2008) faz uma reflexão em torno da formação metodológica do professor, evidenciando que o fazer pedagógico contribui, de maneira significativa, para a formação do aluno. Dessa forma, o docente é um sujeito que propõe, no âmbito escolar, a vivência e a experiência de leitura com a poesia.

Nesse sentido, o professor, de acordo com Rouxel (2012), é um sujeito leitor, que se apropria do seu repertório literário para sugerir algumas estratégias de leitura de poesia em sala de aula. A partir desta sensibilidade metodológica, o docente pode mediar à leitura dos poemas no âmbito escolar de maneira significativa, já que a experiência estética, a interação texto-leitor, a leitura em voz alta e a socialização das diversas interpretações dos alunos sejam evidenciadas no fazer pedagógico do educador.

Para que a metodologia seja inserida no contexto escolar, bem como as estratégias de leituras de poesia em sala de aula, seria necessário um olhar atento para as diversas necessidades dos alunos. Com efeito, a preocupação com o leitor escolar direciona o docente a sondar os horizontes de expectativa dos estudantes, assim como propor estratégias de mediação que insira o aluno à leitura literária.



Além da preocupação com o leitor escolar e de algumas questões metodológicas, vale ressaltar alguns dos problemas em torno da dificuldade de propor a leitura de poema lírico em classe.

Em *Poesia na sala de aula*, Pinheiro (2007)<sup>29</sup> comenta que poema lírico não é contemplado no fazer pedagógico de modo mais consistente por alguns critérios, tais como: a inexperiência com leitura poética por parte do professor, dificuldade do docente de se apropriar de uma perspectiva metodológica para o ensino, problemas em lidar, em sala de aula, com as nuances estilísticas do poema (som, imagem e discurso) etc.

Rouxel (2012), em *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*, ressalva que o professor é um sujeito leitor, que se apropria de seu repertório de leitura e de sua reflexão metodológica para elaborar, de forma contundente, uma mediação e uma experiência de leitura em sala de aula. Dessa maneira,

O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. [...] Sua ética profissional o impede de expor, sem meditação, sua própria leitura: é preciso efetuar acomodações (no sentido óptico e fotográfico do termo) e antecipar as dificuldades dos alunos. É preciso também renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal. De todo modo, diante de um público mais velho, não se exclui a possibilidade de compartilhar sua leitura, contudo, sem impô-la (ROUXEL, 2012, p.29).

Com efeito, o docente antecipa as inquietações e as dificuldades dos estudantes por meio de sua leitura literária. Desse modo, o professor poderá elaborar uma metodologia de ensino que favoreça a incursão do leitor escolar no texto, a fim de privilegiar os debates em torno de algumas questões temáticas ou de algumas especificidades do texto literário sala de aula.

---

<sup>29</sup> Pinheiro (2007) faz algumas considerações em torno das dificuldades do docente de mediar à poesia em sala de aula a partir do contexto brasileiro, sugerindo, portanto, alguns percursos metodológicos; já Rouxel (2012) sugere alternativas metodológicas para o ensino de literatura em escolas francesas.

No que se concerne às especificidades do poema lírico, uma questão que sobressai é: quais são os elementos estéticos e estilísticos do poema lírico que poderiam ser explorados no trabalho do professor em sala de aula?

Dessa forma, estendemos a nossa reflexão em três instâncias: a) som; b) imagem; c) discurso poético. No que diz respeito à musicalidade do poema, Cohen (1974) analisa o som do texto poético a partir do nível sintático. Na perspectiva sintática, o estudioso se dispõe das figuras de linguagem que proporciona, ao poema, o efeito da musicalidade, como, por exemplo, as assonâncias, as aliterações e os paralelismos.

A partir desse viés, o professor poderia sugerir uma leitura silenciosa e, posteriormente, uma leitura oral<sup>30</sup>. Desse modo, o leitor escolar experimentaria o texto, as disposições rítmicas e melódicas do poema.

No que se refere às imagens poéticas, o desvio – que é, de acordo com Cohen (1974), uma das categorias de análise estilística – provoca, no leitor, um efeito de estranhamento<sup>31</sup>, já que oferece, ao sujeito, múltiplas leituras. Paz (1982) comenta que as disposições imagéticas disponibilizam, ao receptor, uma pluralidade de significados, configurando, portanto, uma perspectiva dialógica, uma vez que o leitor, por meio de sua percepção estética e de seu *conhecimento mundo*, preenche o sentido da imagem.

Desse modo, o professor poderia mediar algumas discussões em torno das imagens poéticas por meio de questionamentos de leitura, a fim de instigar os alunos a atribuir significados, ampliando, por sua vez, os horizontes dos estudantes em sala de aula.

Na perspectiva do discurso poético, Cohen (1974, p.158) comenta que a poesia nos revela conteúdos mentais por meio de uma ordem ou de uma expressão deslocada.

---

<sup>30</sup> Algumas estratégias de leitura mencionadas nesta seção – tais como: leitura silenciosa, leitura oral, círculo de leitura e leitura compartilhada – serão discutidas e fundamentadas no terceiro capítulo.

<sup>31</sup> Eagleton (2003) faz uma reflexão em torno do estranhamento, enfatizando que este efeito se dá a partir da defamiliarização da linguagem. Dessa forma, o poema deforma a linguagem comum de diversas maneiras, através das intensas pressões dos elementos/artifícios literários (som, imagem, ritmo, sintaxe, métrica, discurso).

Com efeito, a figura do hipérbato – que é a inversão sintática – pode embotar a leitura literária, tornando o discurso opaco para o leitor.

Nesse sentido, o docente pode optar pela estratégia do círculo de leitura e da leitura compartilhada, a fim de contribuir e instigar os discentes a construir múltiplas interpretações do texto poético em sala de aula, levando em consideração que os alunos podem se apropriar de suas experiências de mundo para interagir com o poema.

No terceiro capítulo, abordamos a experiência com a poesia literária no âmbito escolar. Nesse contexto, dialogamos os dados obtidos da intervenção com o respaldo teórico elaborado no primeiro e no segundo capítulo, a fim de realizarmos uma leitura coerente em torno da recepção dos poemas de Alice Ruiz em sala de aula.

### CAPÍTULO III

#### 3. A RECEPÇÃO DOS POEMAS DE ALICE RUIZ NA SALA DE AULA

Neste capítulo, descrevemos e analisamos a experiência de leitura literária em sala de aula, realizada em uma escola de rede pública de ensino na cidade de Maceió – AL (Escola Benedito de Moraes), com alunos do 1º ano “B” do Ensino Médio. As atividades desenvolvidas em sala de aula tiveram como foco observar a recepção de leitura dos alunos a partir de alguns preceitos metodológicos inspirados no Método Recepcional de Aguiar e Bordini (1993).

##### 3.1. Contextualizando a pesquisa, os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados

A experiência de leitura literária em sala de aula se deu nos meses de março e abril de 2015. Tivemos como colaboradores 27 alunos da turma do 1º ano “B” do Ensino Médio, sendo que 19 estudantes tiveram uma participação mais ativa. A leitura da poesia de Alice Ruiz foi realizada no horário da manhã, nos dias de segunda (de 11h15 a 12h), de terça-feira (de 7h15 a 8h15) e de quarta-feira (de 8h15 a 10h15)<sup>32</sup>.

A escolha do público parte de um pressuposto de que esses alunos não tiveram um primeiro contato mais consistente com o texto poético, no sentido de vivência e experiência de leitura. Desse modo, esta suposição está confirmada no resultado dos questionários de sondagem, que nos detemos em analisar no tópico a seguir.

Para dar início à intervenção, observamos a estrutura física da escola (Apêndice A) – como, por exemplo, a sala de aula, o auditório e a biblioteca. A preocupação com o espaço de leitura na escola se dá pelo fato de ser o lugar onde a leitura é negociada e compartilhada.

---

<sup>32</sup> Todos os dados divulgados da pesquisa foram autorizados pela instituição. Autorização assegurada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em *Aspectos metodológicos do ensino de literatura*, Rouxel (2013) põe a sala de aula em uma condição de personagem significativa para a mediação da leitura literária, uma vez que o espaço de leitura é o lugar onde comporta a metodologia do professor, a leitura do texto literário e o debate das múltiplas interpretações dos estudantes. Desse modo,

A sala de aula representa assim o papel de regular. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza (ROUXEL, 2013, p.23).

A biblioteca também foi contemplada na pesquisa, uma vez que, segundo Balça (2011, p.209), “a biblioteca escolar configura-se assim como uma das instituições que contribui para a formação de crianças e de jovens leitores”. Com efeito, observamos que é um espaço conservado e propício à leitura. Em contrapartida, a biblioteca não era um lugar acessível. Em uma entrevista que fizemos com a professora responsável pelo lugar, revelou-nos que nem sempre foi organizado (Apêndice B). A maioria dos livros encontrados nas estantes foi doada por professores e familiares dos discentes. Ressaltamos, aqui, que não encontramos livros doados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no espaço de leitura, já que foi retirado das estantes pela professora responsável da biblioteca, justificando-nos que os exemplares não eram procurados pelos docentes e alunos da escola.

O acervo da biblioteca possui uma diversidade de gêneros literários, dos quais boa parte do seu repertório é compreendida de uma literatura canônica e de voz masculina. Dessa forma, havia apenas seis livros de poesia de autoria feminina (Apêndice B).

Além das observações sobre a estrutura física, houve uma investigação nos materiais didáticos (Apêndice C). Essa procura teve como finalidade observar se a poesia

de autoria feminina está sendo lida em sala de aula. Nos três livros analisados, percebemos que há uma lacuna no que diz respeito à obra feminina. Essa ausência pode nos sugerir uma fragilidade na formação dos discentes de nível médio. Desse modo, Pinheiro (2014, p.145), destaca a carência de uma leitura que contemple uma experiência humana tão singular que é a da figura da mulher, que pode levar os estudantes a vivenciar, projetar-se na leitura em compartilhar suas inquietações em sala de aula, se faz presente no âmbito e no livro didático.

Por fim, procuramos assistir uma aula da disciplina de Língua Portuguesa na turma do 1º ano B (Apêndice D). A sala de aula era quente, havia apenas dois ventiladores pequenos para atender uma turma de 27 alunos. Constatamos, também, muito barulho que vinha de fora da escola, tais como: o som de britadeira<sup>33</sup> e o barulho de carros e motos que passavam com frequência nas ruas transversais do colégio. Durante as observações da aula, percebemos uma turma desmotivada e uma metodologia de ensino calcada em um modelo tradicional, que se centrava apenas no livro didático.

Para coletar os dados, aplicamos um questionário<sup>34</sup> para sondar os horizontes de expectativas dos estudantes. As demais escolhas de coleta de dados foram: a gravação (áudio) das aulas, o diário de leitura<sup>35</sup> dos estudantes e o diário de bordo do professor/pesquisador.

Após as investigações iniciais, lançamos mão de uma metodologia baseada nas concepções do Método Recepional de Aguiar e Bordini (1993), a fim de iniciarmos a intervenção em sala de aula. Acreditamos que “para conhecer melhor a leitura na escola,

---

<sup>33</sup> É um tipo de máquina que tem como finalidade quebrar pavimentos de rua ou asfaltos a fim de restaurá-los.

<sup>34</sup> Entendemos os questionários de sondagem como um instrumento de coleta de dados. Dessa forma, consideramos que são “documentos que contêm um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder. Eles talvez terão que marcar nos espaços, escrever opiniões ou colocar as opções em ordem de importância. O ponto importante é que o pesquisador normalmente não está presente quando o questionário está sendo preenchido” (MOREIRA, CALEFFE, 2006, p.85).

<sup>35</sup> Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2005) consideram que o diário de leitura é um gênero textual que permite que os estudantes expressem, em primeira pessoa, as suas reflexões, as suas dúvidas e seus questionamentos a respeito de uma leitura.

o denominado 'método recepcional' pode trazer uma contribuição importante, pois procura saber o modo como o estudante está convivendo com a leitura no âmbito da sala de aula" (PINHEIRO, 2003, p.39). Desse modo, a perspectiva metodológica adotada privilegia a relação texto-leitor, uma vez que exige do professor/pesquisador uma postura de mediador. É por esse viés que buscamos alternativas que favoreçam o encontro do leitor com as experiências poéticas do texto. Portanto, desenvolvemos cinco encontros com a turma do 1º ano B (Apêndice E), com o propósito de realizarmos a experiência de leitura literária.

O nosso estudo está configurado no modelo de pesquisa-ação, em que houve uma investigação dos dados obtidos por meio de uma intervenção de pequena escala em um ambiente escolar. Engel (2000) comenta que o método da pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que surgiu a partir de uma necessidade de preencher o vazio entre teoria e prática. No ponto de vista da área educacional, esse modelo de investigação proporciona ao pesquisador, enquanto mediador de leitura, um comprometimento com os jovens leitores em formação, uma vez que as situações levantadas no ambiente escolar levem a uma reflexão, em que se possam nortear as escolhas metodológicas do pesquisador, contribuindo, dessa maneira, para a formação dos indivíduos.

A partir desse viés, conceituamos o nosso processo metodológico como quantitativo. Moreira e Caleffe (2006, p.73) comentam que "a pesquisa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente". Nesse sentido, há dados que foram coletados através de observações, de gravações, de questionários e de diários de leitura. No entanto, o estudo também é de cunho qualitativo, uma vez que obtemos informações e situações em que os dados são expressos por meio de estatísticas e de gráficos.

Consideramos, por sua vez, a pesquisa etnográfica, no sentido de pensar o trabalho de campo na perspectiva científica, no qual, conforme Moreira e Caleffe (2006,

p.85), exige do pesquisador uma vivência nas atividades do grupo a ser pesquisado, a fim de obter dados.

Com efeito, podemos analisar a pesquisa no contexto bibliográfico, sendo que haverá uma leitura de livros didáticos e de textos científicos com a finalidade de refletir a respeito da leitura literária no âmbito escolar.

### **3.2. Conhecendo o horizonte de expectativa dos estudantes**

Antes de realizarmos a intervenção em sala de aula, entregamos, com a ajuda da professora, um questionário aos alunos da turma do 1º ano “B”, a fim de sondar os horizontes de expectativa<sup>36</sup> (Apêndice F). Após o procedimento, conversamos com os estudantes a respeito da experiência de leitura que iríamos iniciar, evidenciando as datas e os horários de nossas atividades.

O questionário de sondagem/diagnose apresenta nove (9) questões, que contemplam, de maneira geral, o contexto de vivência social e cultural desses alunos; o contato com o texto poético; a experiência de leitura no âmbito escolar. Nesse contexto, o questionário pode sugerir ao mediador/pesquisador futuras estratégias metodológicas para a experiência de leitura de poesia em sala de aula. Para que a apresentação das respostas seja efetivada de maneira condizente à pesquisa, utilizamos o código M, referindo-se a(o) leitor(a) aluno(a), seguido por uma numeração que os distingue um do outro.

Desse modo, tivemos a participação de nove (9) leitores do sexo feminino e dez (10) leitores do sexo masculino. A faixa etária destes colaboradores varia entre quatorze (14) a dezoito (18) anos.

---

<sup>36</sup> Entendemos por horizonte de expectativa o saber prévio que o leitor apresenta antes da leitura de uma obra literária. Jauss (1994) comenta que o saber prévio se dá a partir de avisos visíveis e invisíveis, indicações familiares ou invisíveis que um texto comporta. Estes elementos estéticos conduzem ao leitor a uma lembrança do já lido, que o auxiliará na compreensão da leitura de um texto poético.



Com efeito, as questões um (1) e dois (2) apresentam alguns valores estimados pelos alunos, determinando, por sua vez, um tipo de horizonte voltado à temática social e cultural dos estudantes.

A primeira (01) questão sonda a perspectiva social dos colaboradores da experiência. Com efeito, perguntamos aos participantes da pesquisa com quem eles residem, como, por exemplo, “você reside com os seus pais? você reside apenas com a sua mãe? você reside apenas com o seu pai?”. Dessa forma, percebemos que:

oito (8) estudantes residem apenas com a mãe  
três (3) estudantes residem apenas com o pai  
cinco (5) estudantes residem com os pais  
três (3) estudantes residem com parentes

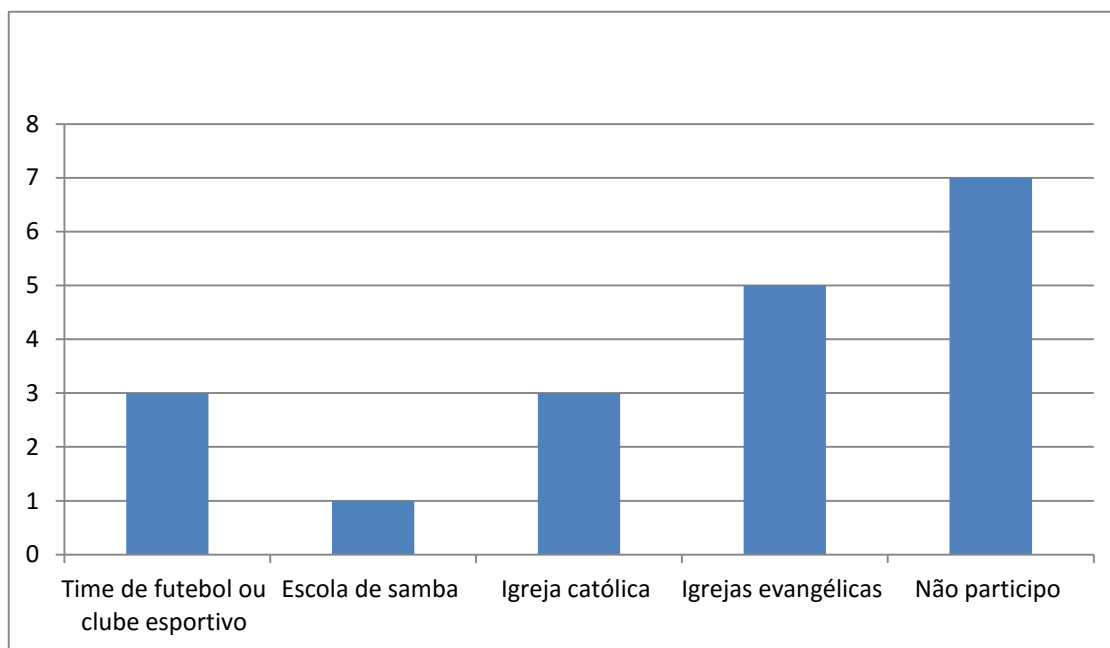
A partir desses dados, notamos um público que apresenta uma maior vivência com a figura da mulher, isto é, com a mãe. Dessa forma, a primeira pergunta do questionário de sondagem pode nos sugerir que o horizonte de expectativa destes discentes compactua com algumas questões temáticas da poesia de Alice Ruiz, já que, conforme Solé (1998), o *conhecimento prévio*<sup>37</sup> se dá pela experiência de mundo e do contato social.

A segunda (02) questão investiga se os estudantes participam de algum grupo social/cultural, como, por exemplo, grupos ou movimentos ligados à luta de minorias, associação de pais e mestres, time de futebol, entidades religiosas etc.. Através do gráfico, podemos constatar que:

### **GRÁFICO I: participação de discentes em grupos sociais ou culturais**

---

<sup>37</sup> De acordo com Solé (1998), o *conhecimento prévio* é um conhecimento de mundo, em que o sujeito adquire uma bagagem literária, cultural, social, emotivo/afetiva por meio de experiências ou de vivências de mundo.



sete (7) estudantes não participam de nenhum grupo social, três (3) participantes estão associados a times de futebol, um (1) discente participa de uma escola de samba, dois (2) colaboradores frequentam a Igreja Católica e cinco (5) congregam em Igrejas Evangélicas.

Assim como a primeira (01) pergunta do questionário de sondagem, ressaltamos que os dados obtidos da segunda (02) questão são significativos para a pesquisa, uma vez que, segundo Solé (1998), o *conhecimento prévio* dos alunos, que é a experiência de mundo do sujeito escolar, é relevante para a leitura literária na sala de aula. Além de sondar o horizonte de expectativa dos discentes, esta segunda (02) pergunta do questionário pode contribuir para a escolha de alguns poemas de Alice Ruiz para a elaboração de uma antologia (Apêndice G), visto que foram selecionados alguns textos a partir do *conhecimento prévio* dos colaboradores da pesquisa, atendendo os horizontes de expectativa dos estudantes.

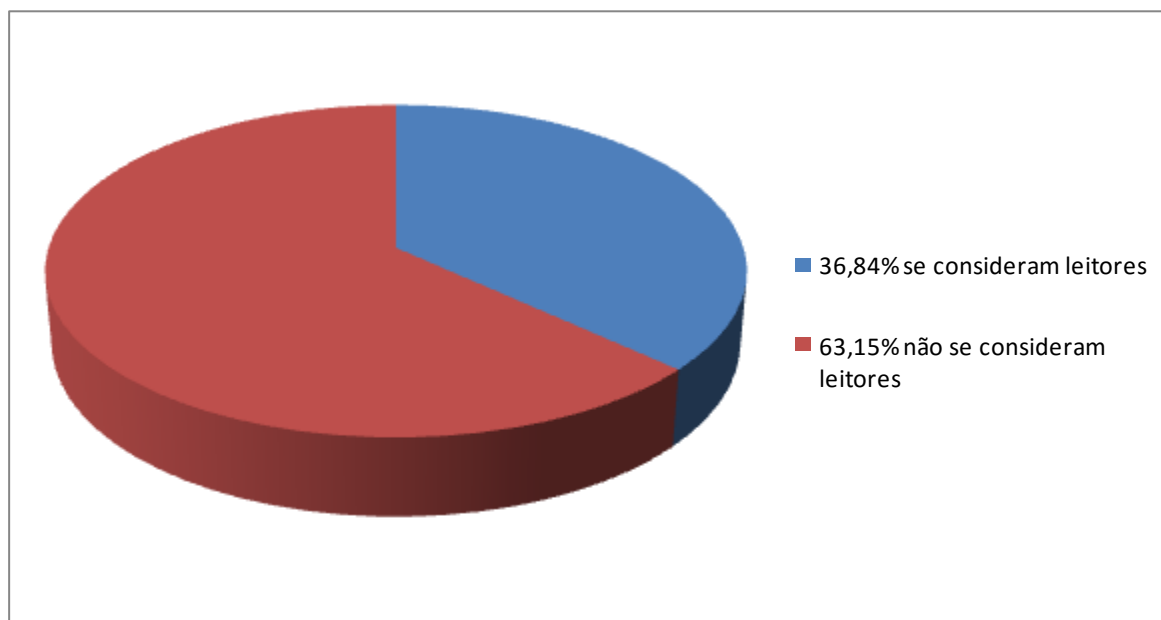
Dessa forma, poemas que tenham – como temática – a maternidade, a música e algumas questões que façam uma referência à doutrina religiosa podem atender os horizontes de expectativa dos alunos do 1º ano B. Ainda na perspectiva da leitura

temática, a ruptura do horizonte de expectativa pode ocorrer na experiência de leitura da poesia de Alice Ruiz por meio da recepção de poemas que tratem de questões de gênero e de ideologia política, uma vez que todos os discentes não participam de nenhum grupo/movimento social.

A partir da questão três (03) a oito (08), a temática se voltou ao universo da leitura, sendo que, por meio deste conteúdo do questionário, os participantes puderam se expressar da seguinte forma: a) se considerariam leitores literários e o que costumam ler; b) se já haviam participado de alguma experiência de leitura; c) se gostariam de ler e de ouvir poesia em voz alta. Posteriormente, na questão nove (09), sondamos o que os estudantes conheciam sobre Alice Ruiz.

Na questão três (03), procuramos sondar se os participantes da experiência se consideram leitores. Dessa forma, perguntamos: “Você gosta de ler? Justifique”. Com efeito, organizamos os dados obtidos em um gráfico.

## GRÁFICO II



Em seguida, mencionamos alguns comentários dos discentes a respeito desta questão.

- M01:** Sim, porque aprimora mais o meu conhecimento.  
**M02:** Sim. Porque se lê aprende palavras novas e coisas novas também.  
**M03:** Sim. Livros interessantes e porque ajuda no aprendizado.  
**M04:** Sim, porque faz bem para minha vida.  
**M05:** Gosto, porque ler desenvolve o pensamento.  
**M12:** Mais ou menos, gosto e ler as coisas que me interessa.

Constatamos que 36,84% dos estudantes<sup>38</sup> se consideram leitores. Embora suas concepções de leitura estejam direcionadas a várias perspectivas, a maioria desses alunos comentou que a leitura desenvolve o pensamento. Ao atentarmos para o relato de M05 (*Gosto, porque desenvolve o pensamento*), percebemos um argumento consciente a respeito do poder da leitura para o desenvolvimento inteligível do indivíduo. No contexto da leitura de poesia, Rouxel (2013) comenta que a experiência de leitura amplia a sensibilidade do leitor, no sentido de enriquecer sua personalidade e sua postura crítica diante do texto literário e do mundo.

Ao mencionar que a leitura “faz bem para minha vida”, M04 cita a importância do texto para a formação do ser. Dessa maneira, lembramo-nos das reflexões de Candido (1995) acerca do aspecto humanizador do texto literário.

O leitor é apresentado como uma figura que expõe as suas sensibilidades diante da leitura literária, caracterizando, assim, o papel humanizador no que se refere à formação do ser. Desse modo, acreditamos que:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão de mundo ela nos organiza, nos libera de caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição literária é mutilar a nossa humanidade [...] (CANDIDO, 1995, p.186).

---

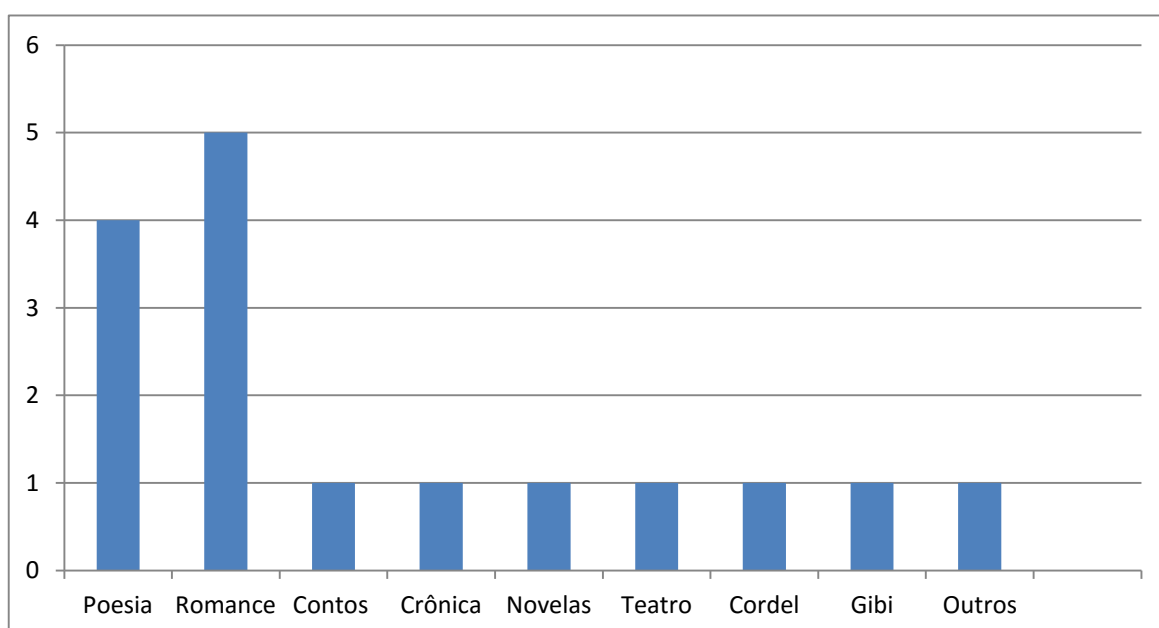
<sup>38</sup> O resultado dos cálculos percentuais se deu a partir da regra de três simples, cujo valor total de um dado número é multiplicado pela fração com denominador a 100%. Informações disponíveis em: <http://www.brasilecola.com/matematica/porcentagem-utilizando-regra-tres.htm>

É por esse caminhar que o ato da leitura apresenta a função de humanizar o sujeito leitor por meio da experiência de leitura, impulsionando-o a descobertas e a um conhecimento crítico e sensível.

Os 63,15% que responderam NÃO justificaram da seguinte maneira: M08 – “Não muito, porque não tenho prática de ler tanto”, M06 – “Não, porque nem toda hora é pra ler algo”, M09 – “Não gosto”. Tais justificativas nos faz pensar no modo como a leitura está sendo mediada em sala de aula, bem como se esses sujeitos tiveram acesso a livros, tanto no âmbito escolar quanto no ambiente familiar.

Através da questão quatro (04), podemos sondar quais os gêneros mais lidos pelos participantes da experiência de leitura de poesia. Dessa forma, organizamos os dados obtidos pelo questionário de sondagem em um gráfico. É importante observar que a questão permitia que os estudantes marcassem mais de uma opção, uma vez que entendemos que o aluno pode ter contato com diferentes gêneros. Segue o gráfico abaixo.

**GRÁFICO III: gêneros mais lidos pelos participantes da experiência**

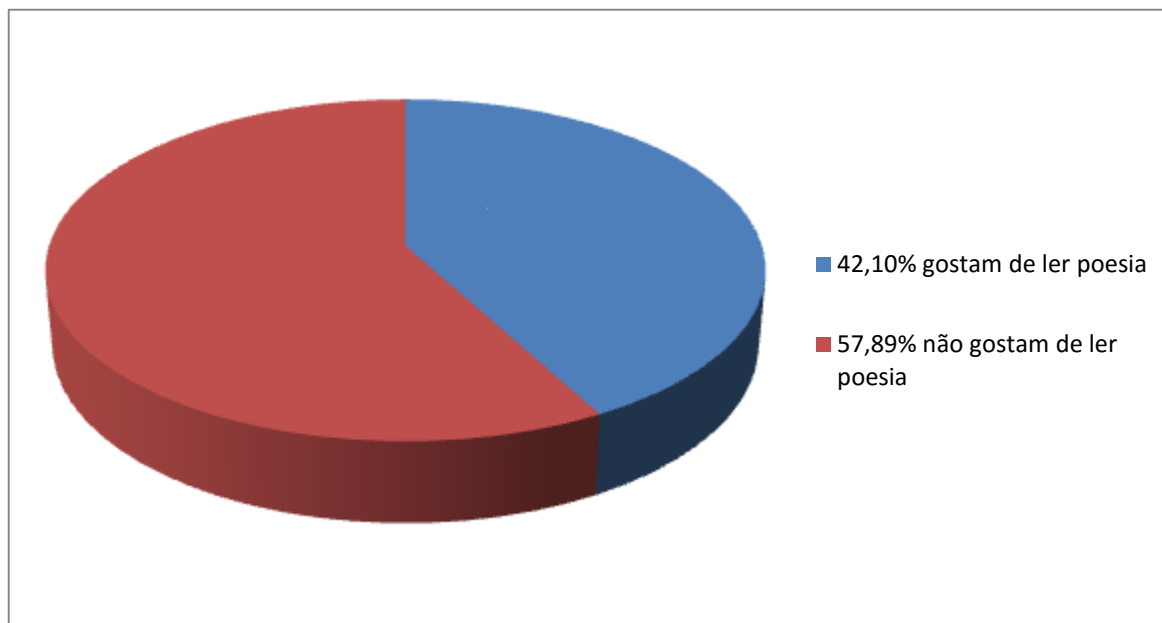


Com efeito, podemos observar no gráfico acima que a poesia e o romance são os gêneros mais apreciados pelos estudantes. A Bíblia foi citada apenas uma vez por um participante. A revista não foi citada nenhuma vez pelos alunos da experiência. Dentre as outras opções, o conto, a crônica, a novela, o teatro, o cordel e o gibi foram marcados apenas uma vez. Ressalvamos que nenhum dos discentes comentou a sua preferência de leitura.

A partir das respostas da questão quatro (04), é possível observar que alguns discentes apresentam um *conhecimento prévio* acerca da estrutura do texto poético, tais como: a temática e a forma. Ao longo da descrição e análise da experiência de leitura, observamos, através de debates em sala de aula, os conhecimentos dos alunos em torno do texto poético. Desse modo, na perspectiva estética, a poesia de Alice Ruiz pode atender os horizontes de expectativa de alguns colaboradores da experiência.

A questão cinco (05) esteve centrada no gosto de ler poesia. Dessa forma, perguntamos, aos participantes da pesquisa, o seguinte: “você gosta de ler poesia? Por quê?”. Com efeito, o gráfico a seguir expressa os dados obtidos pelo questionário. Posteriormente, mencionamos algumas considerações dos alunos a respeito desta questão.

#### **Gráfico IV: leitores de poesia**



Conforme o gráfico, 42,10% dos estudantes lê poesia. Alguns participantes da experiência de leitura literária que disseram “SIM” para a questão 05, alegando as seguintes considerações:

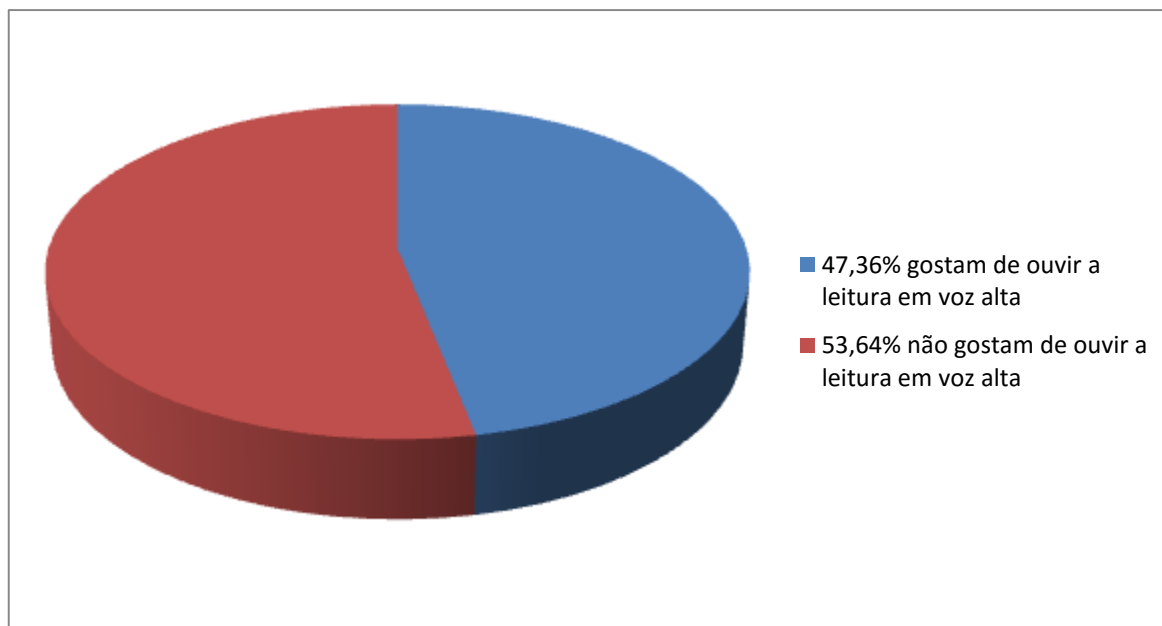
- M01:** Sim, porque a poesia é romântica.
- M03:** Sim, porque acho bonitas, legais.
- M04:** Sim, porque é bem legal.
- M07:** Sim, porque elas são bonitas.
- M10:** Sim, porque é bom.
- M13:** Sim, porque é muito interessante.

A partir destes comentários, percebemos um *conhecimento prévio* de poesia centrada no senso comum, em que o poema é definido como um texto bonito que apresenta uma temática amorosa “porque a poesia é romântica”. Já outros participantes comentaram a respeito de suas disposições estruturais e discursivas, argumentando que a poesia é bonita e interessante.

A maioria dos 57,89% dos estudantes que marcou NÃO para a questão cinco (05) não justificou, no questionário, o porquê de não gostar de poesia; no entanto, dois alunos da experiência escreveram as seguintes considerações: M06: “não tenho interesse por poesia”; M09: “acho chato”.

Na questão seis (06), perguntamos aos alunos se gostavam de ouvir leitura em voz alta e, em seguida, pedimos que justificassem a sua resposta. O gráfico a seguir demonstrará os nossos dados coletados pelo questionário.

**GRÁFICO V**



Os 47,36% dos participantes da experiência de leitura de poesia em sala de aula afirmaram que gostam de ouvir a leitura em voz alta, justificando, no questionário, da seguinte forma:

- M01:** Sim, porque é bom ouvir outras pessoas lendo.
- M02:** Sim, porque assim dá pra entender melhor.
- M04:** Sim, para entender melhor.
- M05:** Sim, porque gosto que compartilhe comigo.
- M07:** Sim, porque entendo melhor.
- M08:** Gosto de ouvir meus colegas lendo em voz alta.
- M12:** Sim, eu entendo melhor.

Conforme o gráfico V, a maioria dos discentes respondeu que a leitura em voz alta os ajudava a compreender melhor texto. Desse modo, a autoescuta é um meio que a maioria dos estudantes encontrou para facilitar o entendimento de um texto. Nesse



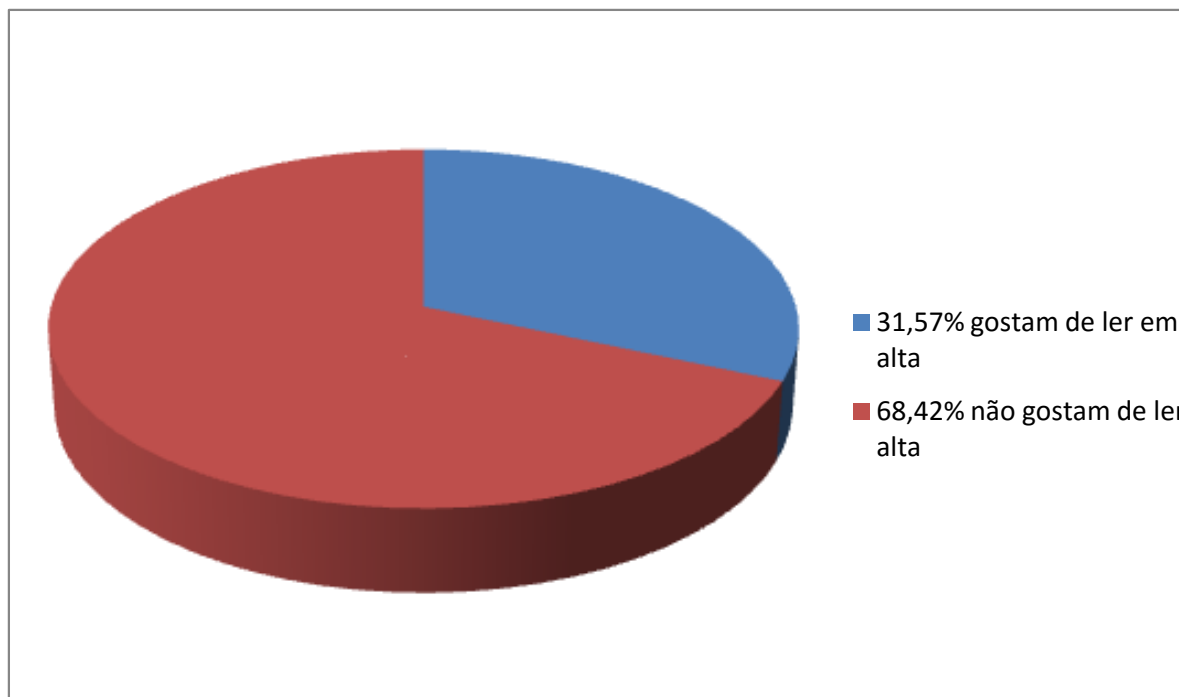
contexto, a leitura oral poderia “ajudar na apreensão mais ampla do poema. No entanto, cada leitor vai, com o tempo, criando seu próprio método de leitura e enriquecendo-o também com as experiências alheias” (PINHEIRO, 2007 p.36).

Se nos atentarmos ao comentário da estudante M05 “sim, porque gosto que compartilhe comigo”, percebemos que a leitura é compreendida como uma prática social. Desse modo, Cosson (2014, p.40) explica que o ato de leitura, mesmo sendo uma atividade solitária, é uma prática social. O leitor tem a necessidade de compartilhar uma série de convenções extraída de sua leitura a fim de estabelecer uma comunicação entre seus membros de uma determinada comunidade

Os 53,64% comentaram que NÃO gostam da leitura em voz alta a partir de alguns argumentos, tais como: M11 - “não, porque eu acho que a leitura é individual”, M06 – “Não, porque cada um deve ler a sua literatura”, M06 – “Não, porque não consigo entender bem”.

A questão 07 (Gosta de ler em voz alta? Por quê?) coloca os estudantes na perspectiva de leitores que leem em voz alta. Para que os dados sejam organizados de maneira significativa, iremos esboçá-los por meio de um gráfico.

## **GRÁFICO VI**



Dessa forma, os dados revelaram que 31,57% gostam de ler em voz alta, justificando da seguinte maneira:

**M02:** Sim, porque me sinto melhor e quero que todos ouçam.

**M03:** Sim, não sei. Já é um costume

**M04:** Sim, para que os ouvintes entendam melhor.

**M05:** Sim, porque posso compartilhar o que estou aprendendo.

**M07:** Sim, porque melhora a sua leitura e o seu português.

**M13:** Sim, porque acho melhor.

A partir dos comentários dos discentes, percebemos algumas colocações pertinentes a respeito da importância da leitura em voz alta, tais como: M02 “Sim, porque me sinto melhor e quero que todos ouçam” e M04 “sim, para que os ouvintes entendam melhor”. A preocupação com a compreensão com os ouvintes em sala de aula é um dos pontos mais discutidos no questionário. Dessa forma, a leitura oral permite uma apreensão melhor do texto.

No entanto, antes da leitura oral, seria necessária uma leitura silenciosa, uma vez que o leitor consiga atingir a compreensão. Esse recurso estratégico permite ao estudante o primeiro contato com o texto. Nesse sentido, o discente descobriria o seu

próprio ritmo de leitura, a fim de atingir o objetivo da compreensão do poema. Dessa forma,

a leitura em voz alta não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades, objetivos ou finalidades de leitura. A 'preparação' da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma leitura individual e silenciosa, antes da oralidade, parece-me um recurso que deveria ser utilizado (SOLE, 1998, p.99).

Os 68,42% justificaram que não gostam de ler em voz alta. Dessa forma, alguns destes discentes argumentaram da seguinte maneira: M07: "Não, porque dá vergonha", M08: "Não, porque não gosto de incomodar ninguém" e M11: "Não, porque gosto de meditar a leitura".

Na questão oito (08) (já participou de algum sarau poético que meditasse a leitura em voz alta, música e expressão corporal?), abordamos a concepção de experiência de leitura literária de forma mais consistente. Apenas 5,26% responderam que SIM, mas não descreveram a experiência no questionário. Os 94,73 comentaram que NÃO.

A questão nove (09) discutiu se os estudantes conheciam a poesia e a música de Alice Ruiz (Você conhece a poesia de Alice Ruiz? Se SIM, comente como conheceu o trabalho artístico de Alice Ruiz.). 100% dos alunos não conheciam as composições da poetisa.

A partir das reflexões dos dados do questionário de sondagem, constatamos alguns pontos do *conhecimento prévio* dos colaboradores da experiência literária. Na perspectiva social, os alunos apresentam uma vivência mais acentuada com a figura da mulher, já que boa parte dos estudantes desta pesquisa convive diariamente com a mãe. No contexto cultural, notamos que alguns sujeitos estão associados à ideologia religiosa, bem como outros discentes participam de atividades esportivas e de escola de samba. Dessa maneira, temáticas que correspondam à figura da mulher, à ideologia religiosa e à música poderiam atender os horizontes de expectativa.

No que se refere à questão estética do poema, alguns discentes já tiveram um contato com o texto poético, mas não na escola, já que os colaboradores da pesquisa não tiveram uma experiência significativa de leitura de poesia em sala de aula. No entanto, há um *conhecimento prévio*, por meio de um senso comum, do poema. Desse modo, alguns textos da antologia poética de Alice Ruiz podem contribuir para o atendimento do horizonte, bem como para a sua ruptura.

No contexto da leitura de poesia em sala de aula, percebemos o interesse de alguns discentes de experimentar a leitura em voz alta, a fim de compartilhar a leitura e a compreensão do texto com a turma. A partir dos dados do questionário, percebemos que a maioria dos estudantes da turma do 1º ano B não experimentou a leitura oral em classe, bem como não participou de um sarau poético. Dessa forma, pensamos em uma estratégia metodológica (Apêndice E) para que a interação texto-leitor, a leitura oral e a socialização da leitura sejam mediadas em sala de aula.

As seções seguintes descrevem e analisam os encontros poéticos com a turma do 1º ano B. Realizamos algumas reflexões teóricas ao longo da pesquisa, a fim de elaborar uma análise em torno da experiência de leitura da poesia de Alice Ruiz em sala de aula.

### **3.3. Leitura e recepção da poesia de Alice Ruiz em sala de aula**

A experiência de leitura que foi contemplada nesta seção tem como proposta fazer um breve percurso da intervenção em sala de aula. Com efeito, comentamos a respeito dos encontros da experiência, bem como da participação e da contribuição dos estudantes na leitura dos textos poéticos de Alice Ruiz, tanto por meio de descrições das falas dos alunos quanto a partir da leitura dos diários de leitura dos discentes.

#### **3.3.1. Módulo I: contato com a música de Alice Ruiz**

O primeiro momento do encontro, que foi destinado à música de Alice Ruiz, se deu no dia 27 de abril de 2015. Para tanto, foi organizado uma antologia<sup>39</sup> com algumas canções e poemas musicados<sup>40</sup>.

Antes de iniciarmos com a leitura da antologia, organizamos um semicírculo<sup>41</sup> na sala de aula. Em seguida, o pesquisador/professor perguntou aos estudantes se já ouviram alguma canção ou algum poema musicado de Alice Ruiz. Todos os alunos responderam que “não”. A discente M05 comentou da seguinte maneira:

**M05:** Nunca ouvi Alice Ruiz. Será a primeira vez.

Nesse caminhar, começamos a aula conversando com a turma a respeito dos nossos encontros, informando-a que teríamos cinco aulas para ler, apreciar e refletir alguns textos de Alice Ruiz, sendo que o primeiro momento estaria dedicado à música. Após este andamento, teríamos uma experiência com o haicai e com outros poemas. O aluno M01 perguntou:

**M01:** Professor, o que é Haicai?

**Professor/pesquisar:** Boa pergunta! O haicai é um gênero poético oriental.

**M05:** Então, é poesia?

**Professor/pesquisador:** Também é poesia.

**M05:** Qual a diferença da poesia para o haicai?

**Professor/pesquisador:** A diferença está na sua expressão. O haicai é formado através de dezessete sílabas poéticas, sendo que o primeiro e o último verso são formados de cinco sílabas e o segundo verso é formado de sete sílabas.

---

<sup>39</sup> Em *Poesia na sala de aula*, Pinheiro (2007) comenta que há livros de poesia que não são acessíveis para os estudantes e que muitos dos alunos não estão aptos de apreciar a leitura de uma obra poética de maneira satisfatória. Desse modo, a seleção de poemas, com a finalidade de organizar uma Antologia Poética, pode facilitar o contato inicial dos leitores/alunos com poesias que dificilmente são mediadas em sala de aula.

<sup>40</sup> As canções e os poemas musicados contidos na antologia pertencem ao álbum *Paraela* (2005).

<sup>41</sup> Em *Círculo de leitura e letramento literário*, Cosson (2014) argumenta que o círculo de leitura literária é configurado por um grupo de indivíduos que se reúnem em uma sequência de encontros, a fim de compartilhar a leitura de uma obra literária.

Dessa forma, fizemos um breve comentário sobre o haicai e os informamos que teríamos uma experiência com esse gênero poético japonês nos próximos encontros. No entanto, a estudante M05 perguntou:

**M05:** O haicai faz a pessoa imaginar como a poesia?

**Professor/pesquisador:** Ótima pergunta, M05! Sim, nos faz imaginar.

**M05:** Então, o haicai tem muito a ver com a poesia, pois nos faz imaginar.

**Professor/pesquisador:** Sim, você está certa.

Após a conversa, entregamos a antologia “Música e poesia” (Apêndice I) para cada estudante e sugerimos que a turma fizesse uma leitura silenciosa. Enquanto os discentes liam os textos, pudemos observar algumas expressões de entusiasmo por parte de alguns e de estranheza de outros. Havia cinco alunos animados com a leitura; já alguns estudantes esboçavam reações adversas (franzindo a sobrancelha, crispando os lábios e coçando o queixo). Em seguida perguntamos:

**Professor/pesquisador:** Gostaram da leitura?

**M01:** gostei.

**M05:** Gostei de algumas. Mas, algumas me deixaram triste.

**M01:** também fiquei meio assim... Triste com alguns poemas.

**Professor/Pesquisador:** Quais poemas vocês gostaram e quais canções lhes deixaram triste?

**M01:** gostei de “Tem palavras”, mas meu favorito foi “Socorro”.

**M05:** Gostei também de “Socorro”. Só que o poema me deixou triste.

**Professor/pesquisador:** Por que é um poema triste?

**M01:** Não sei explicar, mas parece alguém está morrendo.

**M05:** Também acho, professor.

Ao Recepcionar o poema “Socorro”, os alunos M01 e M05 projetaram os seus *conhecimentos prévios* na temática do poema, a fim de interpretar o significado do texto. Dessa forma, observamos que a interação texto-leitor proporcionou um determinado efeito “de tristeza” aos colaboradores da experiência. No entanto, estes discentes não souberam explicar como se deu o processo deste efeito na leitura da poesia de Alice Ruiz. Nesse caminhar, notamos uma tentativa de experiência estética, uma vez que

nenhum dos discentes apontou uma referência estética<sup>42</sup> para corroborar o efeito “de tristeza” no poema.

A projeção do *conhecimento prévio* dos estudantes na leitura do poema “Socorro” se evidenciou a partir de alguma vivência de mundo, já que os alunos do 1º ano B não selecionaram os “horizontes de referência<sup>43</sup>”, a fim de localizar a expressão que pode sugerir o sentimento de tristeza no poema.

Para que se configure o efeito estético, de acordo com Iser (1979), é necessário que o leitor seja conduzido pelo texto poético a partir dos elementos estéticos, a fim de que o receptor justifique um determinado efeito do texto literário por meio do viés estético.

Em contrapartida, como se trata de estudantes que não tiveram, em sua formação, uma experiência de leitura, a percepção estética<sup>44</sup> se dará ao longo do processo da intervenção na escola.

Após essas considerações iniciais, perguntamos à turma se concordava com as opiniões de M01 e M05. O estudante M03 comentou que estava de acordo com os argumentos de seus colegas:

**M03:** Concordo, professor. Parece que tem um sentimento triste aí.

**M05:** Sim, há tristeza.

**M01:** Também acho.

**Professor/pesquisador:** Antes de seguirmos com a nossa conversa, vamos fazer a leitura em voz alta do poema *Socorro*?

De início, os estudantes ficaram constrangidos, preferindo apenas ouvir o debate a respeito da antologia. A fim de instigá-los a uma leitura em voz alta, conversamos sobre a importância da leitura oral no ambiente escolar. Para isto, comentamos que a leitura literária é um processo que atua na formação do ser, no sentido de nos tornar autônomos

---

<sup>42</sup> A referência estética, conforme Iser (1979), é configurada a partir da linguagem literária. Tendo em vista o poema lírico, a referência estética pode se dar por meio de elementos estéticos formadores de som, imagem e do discurso poético.

<sup>43</sup> Iser (1979, p.89) comenta que o texto impõe ao leitor os elementos estéticos que o conduz a uma emoção. O estudioso categoriza a seleção desses elementos de horizonte de referência.

<sup>44</sup> Iser (1979) salienta que a percepção se evidencia a partir do momento em que o leitor experimenta o texto por meio do viés estético. Assim, o leitor selecionará e organizará os elementos formadores de som e imagem a fim de lançar-lhes um significado.

no pensar e no sentir. Posteriormente, perguntamos aos discentes o que entediam sobre poesia e sua função na sala de aula. Desse modo, alguns responderam da seguinte forma:

**M01:** Para gerar conhecimento.

**Professor/pesquisador:** Vocês concordam?

**M05:** Sim, também. Acho que a leitura de poesia na escola serve para a gente saber lidar com nossas emoções. Por isso tem esses sentimentos.

**Professor/pesquisador:** quais sentimentos?

**M05:** Tristeza, raiva e protesto. Sentimentos assim.

**M13:** Protesto? A maioria dos poemas só trata de amor.

A discente M05 fez algumas reflexões significativas em torno da poesia em sala de aula. Para a estudante, o poema lírico sensibiliza o leitor. Nesse sentido, Filho (1986, p.7) comenta que o texto poético é uma instância da linguagem ao qual projeta uma realidade aprendida. Dessa forma, além de ser um objeto estético, o poema lírico pode repercutir determinadas emoções ao leitor, uma vez que a poesia se apropria de disposições reais de mundo, como, por exemplo, questões sociais, ideológicas, emotivas e afetivas.

Em contrapartida, o comentário de M13 gerou uma discussão entre os alunos. A partir da afirmativa deste discente, alguns estudantes o contestaram em sala de aula, esclarecendo que o texto poético não aborda apenas “amor”. Dessa forma, o mediador direcionou uma pergunta em sala de aula:

**Professor/pesquisador:** Então, quer dizer que a poesia, em geral, fala apenas de amor. Vocês concordam?

**M01:** Acho que os temas variam.

**M05:** Não acho [...]. A poesia também pode falar de amor, mas acho que ela pode tratar de tudo.

**M01:** Concordo.

A discente M05 esclareceu que o poema lírico aborda, além da questão do amor, temáticas variadas. Nesse sentido, o texto poético é composto de diversas



vivências e experiências de mundo, em que a linguagem, de acordo Cohen (1974), as torna perceptíveis para o leitor.

A partir das discussões, percebemos que a turma estava entusiasmada com a questão da leitura de poesia em sala de aula. Com efeito, lançamos mão de uma pergunta, a fim de fechar a etapa da discussão motivadora.

**Professor/pesquisador:** Por que aula de leitura na escola ou por que poesia na sala de aula?

**M03:** Para saber como vai o leitor na escola.

**Professor/pesquisador:** Pode ser uma ótima resposta. Alguém mais?

**M01:** Para aprimorar a leitura.

**M13:** Gerar conhecimento.

**Professor/pesquisador:** Bacana! Boa resposta. Mas, a poesia não era só amor, M13?

**M13:** Falei da leitura [...], não da poesia.

**Professor/pesquisador:** No entanto, o “amor”, no poema lírico, poderia gerar conhecimento para o leitor? [...] Ao ler, a gente adquire experiência [...] na leitura?

**M05:** Sim, nos amadurece.

Depois da discussão em torno da poesia, propomos uma leitura compartilhada<sup>45</sup> das músicas. A estudante M05 escolheu o poema/canção “Socorro”. Após a leitura oral, perguntamos se alguém gostaria de ler o mesmo texto poético de Alice Ruiz. Os alunos M01 e M13 deram continuidade à leitura em voz alta. O discente M13 fez uma leitura expressiva, sendo que leu o poema enfatizando as pausas semânticas entre as estrofes, colocando expressividade na palavra “Socorro”. Desse modo, podemos observar que, mesmo não havendo um conhecimento aprofundado acerca do signo da pausa<sup>46</sup>, houve uma percepção estética do estudante M13, uma vez que a pontuação do poema orientou o andamento de leitura do discente. A professora ficou surpresa com a leitura de M13, comentando da seguinte maneira:

<sup>45</sup> A leitura compartilhada, segundo Colomer (2002), parte da ideia de trabalhar a leitura em grupo, a fim de socializar e ampliar discussões específicas do texto literário em sala de aula.

<sup>46</sup> As discussões em torno do signo da pausa estão baseadas nos preceitos teóricos de Cohen (1974). Por meio da análise estilística na poesia de Alice Ruiz – concentrada no primeiro capítulo de nossa pesquisa –, percebemos que a pausa natural e semântica é significativa para o andamento da leitura e para a construção de significados, tanto da perspectiva imagética quanto discursiva do poema lírico.

**Professora:** Ele nunca se propôs a ler e leu muito bem!

**Professor/pesquisador:** Meus parabéns!

Em *Conceitos fundamentais da poética*, Staiger (1975, p.49) comenta que a leitura se dá, de maneira consistente, a partir do momento em que o leitor se afina com o texto. Esse processo se evidencia quando o sujeito se reconhece e se projeta de forma significativa na leitura do poema. Com efeito, para que a declamação seja eficaz, seria necessário que o leitor estivesse indefeso e receptivo.

É por esse caminhar que M13 esteve indefeso e receptivo ao ler o poema “Socorro”, uma vez que os versos lhe provocaram um efeito emotivo. Assim, as suas disposições emocionais, calcadas por uma experiência e vivência de mundo<sup>47</sup>, estiveram afinadas com a disposição anímica<sup>48</sup> do sujeito lírico do texto. Dessa forma,

O leitor só posteriormente dá-se conta de que os versos causaram-lhe alegria ou consolo porque ele vive idênticos condicionamentos. A uma leitura autêntica, o próprio leitor vibra conjuntamente sem saber porque, ou melhor, sem qualquer razão lógica. Somente que não vibra em uníssono com a obra exige razões (STAIGER, 1969, p.48).

A leitura oral permite, de acordo com Bosi (2003), que o leitor se afine com o tom do texto, aproximando-se da disposição afetivo-emocional do poema. Para isto, é necessária uma leitura que remonte o significado do texto, admitindo que o sujeito se torne coautor do poema lido.

Este processo é consolidado a partir de sua recepção, em que leitor se projeta em sua leitura a fim de se reconhecer nela. Desse modo, o sujeito encontra uma dicção própria de leitura e o tom do poema. Bosi (2003) comenta que o poema lírico apresenta um tom, cuja configuração é formada por elementos estéticos que sugerem uma atmosfera afetiva ou um estado emocional do Eu lírico.

---

<sup>47</sup> *Conhecimento prévio* do aluno na perspectiva de Solé (1998).

<sup>48</sup> O conceito de disposição anímica, de Staiger (1975), está concentrado na página 24 desta pesquisa.

Com efeito, o poema lírico conduz o leitor a se afinar com o seu estado emocional. Esse percurso se dá a partir de elementos desencadeadores de emoção. Quando o leitor se apropria desses elementos e tem seu estado emocional aproximado com o texto, o sujeito poderá executar a sua performance de leitura de maneira consistente e afinada.

Após a leitura de M13, houve uma série de discussões em torno do poema “Socorro”. A estudante M05, buscando um sentido ao poema, comentou da seguinte maneira:

**M05:** a música “socorro” representava um estado vazio de uma pessoa que pedia atenção.

**M13:** O pedido de socorro era de alguém que estava necessitando de atenção e, se ninguém o ajudasse, poderia ocorrer uma tragédia.

A partir dos comentários dos estudantes M05 e M13, percebemos que houve uma necessidade de criar significados para o poema/canção “Socorro”. Langlade (2013) discute que o leitor real constrói uma compreensão de sua leitura por meio da interação texto-leitor e do conhecimento prévio. Dessa forma, notamos que M13 se apropriou de alguns elementos estéticos do poema – como, por exemplo, o signo da pausa no momento da leitura e a disposição anímica do sujeito lírico através da linguagem poética do texto –, e de suas experiências/vivências de mundo para construir sentidos na leitura (*“O pedido de socorro era de alguém que estava necessitando de atenção e, se ninguém o ajudasse, poderia ocorrer uma tragédia”*).

Sendo assim, o leitor escolar se projeta na leitura do texto poético, no sentido de colocar suas vivências de mundo na leitura, a fim de favorecer o diálogo entre o seu cotidiano com os aspectos estético-temáticos do texto.

Na perspectiva metodológica de nossa pesquisa, a estratégia de leitura adotada na experiência privilegia a interação texto-leitor, que é significativa no que se refere ao processo de leitura do texto poético em sala de aula. Nóbrega (2012) ressalva que a ação

pedagógica pode proporcionar ao leitor de nível escolar uma vivência com a obra, uma vez que evidencie a interação texto-leitor. A partir dessa interação, o sujeito pode se reconhecer em sua leitura através de suas percepções. Desse modo, a percepção do leitor se dá através do ato de relacionar suas vivências de mundo com o texto.

A estudante M08 comentou que o poema lhe causou aflição. Ela argumentou que “tem repetições no poema que incomodava”. Perguntamos da seguinte maneira:

**Professor/pesquisador:** Qual repetição no poema que te deixou aflita?

**M08:** A repetição da palavra “Socorro” e “não estou sentindo nada” me deixou bastante aflita.

**Professor/pesquisador:** Por quê?

**M08:** Porque me parece que alguém está sofrendo. É como se fosse um sofrimento que a gente sente na vida real.

A partir desse viés, percebemos que a discente M08 separou algumas referências estéticas do texto para justificar o seu estado emocional. Dessa forma, houve, conforme Jauss (2012), uma experiência estética, uma vez que, por meio da interação texto-leitor, a estudante M08 contribuiu para a produção de efeito e sentido do poema através de sua experiência de mundo (*aisthesis*); experimentou o prazer estético ao selecionar referências do poema que coadunaram a uma vibração (*poiesis*); e a mobilizou a uma nova percepção de mundo na medida em que tomou consciência da temática do poema (*katharsis*) (M08: [...] é como se fosse um sofrimento que a gente sente na vida real).

Após o comentário de M08, o sinal do término da aula soou; mas, alguns alunos permaneceram sentados, queriam conversar mais a respeito do texto. Perguntamos se gostariam de ouvir o poema/música “Socorro”. Os poucos alunos que estavam em pé se aproximaram do notebook, enquanto o restante permaneceu sentado no semicírculo.

Os discentes ficaram animados com a melodia da música e encantados ao ouvir o poema na voz de Arnaldo Antunes. Comentamos que no encontro de terça-feira

continuaríamos com as músicas de Alice Ruiz e posteriormente partiríamos para os Haicais. O estudante M11, antes de ir embora, comentou:

**M11:** professor, as letras “Fundamental” e “Ladainha” poderiam ser cantadas como rap.

**Professor/pesquisador:** Verdade. Como você percebeu que esses poemas poderiam ser lidos em formato de rap?

**M11:** Há muita rima e tem palavras repetidas.

Dessa forma, instigamos ao estudante M11 que pensasse em uma leitura que contemplasse as rimas dos poemas “Fundamental” e “Ladainha” em rap, no sentido de uma possível apresentação cultural. O aluno acatou a sugestão nos dizendo que iria amadurecer a ideia.

### **3.3.2. Recepcionando a música e a poesia de Alice Ruiz: segundo encontro**

O segundo encontro da experiência com a poesia de Alice Ruiz foi realizado na terça-feira, dia 28 de abril de 2015, no auditório da escola. A escolha deste lugar para a leitura literária se deu por consequência do barulho que vinha de uma obra de construção vizinha ao colégio, atrapalhando, por sua vez, as atividades escolares da sala de aula do 1º ano B.

Desse modo, orientamos a turma a comparecer ao auditório. Alguns estudantes que faltaram no primeiro encontro apresentaram-se na experiência. De início, eles estranharam a presença do professor/pesquisador e do material didático adotado para a experiência de leitura, tais como: a antologia, o aparelho de som e o notebook.

Com efeito, convidamos os alunos que não compareceram ao primeiro encontro a participar do semicírculo que montamos no auditório, a fim de envolvê-los na experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz. Posteriormente, conversamos com toda a turma para comentar a respeito da experiência que iniciáramos. Desse modo, distribuimos a antologia “Música e poesia” para os estudantes que faltaram no primeiro

encontro; solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa, para que, em seguida, iniciássemos uma leitura oral e compartilhada.

Para os estudantes que nos acompanharam no primeiro encontro, fizemos uma atividade. Solicitamos que comentassem, de forma escrita, alguns pontos da antologia “Música e poesia”, como, por exemplo, uma imagem, um verso, um som, um tema. Esse exercício teve como finalidade motivá-los a uma leitura analítica com o texto lido. Para isto, distribuímos os diários de leitura, para que os discentes pudessem escrever as suas considerações. Após a atividade, socializamos as contribuições apreendidas pelos discentes no diário de leitura.

Depois da leitura silenciosa de alguns alunos que faltaram no nosso primeiro encontro da experiência, iniciamos a leitura oral de alguns poemas. A estudante M16 leu a canção “Overdose”, a aluna M15 leu o texto “Para elas” e a discente M14 leu a canção “Ladainha”.

Após as leituras, perguntamos o que havia em comum nestas canções. Desse modo, alguns estudantes responderam da seguinte maneira:

**M05:** Acho que as canções tratavam dos mesmos sentimentos, pois tem um sentido afetivo.

**Professor/pesquisador:** Vocês concordam?

**M14:** Os poemas falam de amor, pois a letra “Ladainha” apresentava uma frustração amorosa de uma mulher.

**M16:** “Overdose” apresenta um amor doentio.

**M15:** O poema “Overdose” poderia até ser um amor doentio, mas acho meio quente.

**Professor/pesquisador:** Qual o sentido de “quente”?

**M15:** Você sabe... erótico.

**Professor/pesquisador:** boa observação, M15.

**M01:** Professor, as palavras “Overdose”, “vício”, “droga” e “barato” podem também se referir ao vício em drogas.

**Professor/pesquisador:** vocês concordam com as observações M01 e M15?

**M14:** concordo com a M15.

Em seguida, conversamos a respeito das referências levantadas do discente M01, tais como: “barato”, “droga”, “vício”, “overdose” e “dupla dose”, a fim de socializarmos a compreensão das expressões.

**Professor/pesquisador:** O M01 levantou boas referências, como, por exemplo, “barato”, “droga”, “vício”, “overdose” e “dupla dose”. No entanto, ele nos contou que esses termos sugerem o vício de drogas. Vocês concordam?

**M05:** Pode ser.

**M15:** Não acho, professor.

**Professor/pesquisador:** Porque não acha, M15?

**M15:** No poema me parece que está em outro sentido.

**M14:** também acho.

**Professor/pesquisador:** que sentido seria?

**M05:** Uma dependência do outro.

**M14:** Um desejo.

**Professor/pesquisador:** Boas observações!

Percebemos que os alunos começaram a dar significado ao texto a partir de elementos estéticos. M01 selecionou expressões poéticas que estão presentes no campo semântico da dependência. Através da leitura compartilhada, os próprios discentes lhes atribuíram significado por meio do contexto do poema.

Após a discussão, a estudante M15 pediu para ler novamente a canção “Para elas”, a fim de comentar. Após a sua leitura, argumentou da seguinte forma:

**M15:** Professor, tem sentimento de amor, mas é diferente.

**Professor/pesquisador:** Diferente como?

**M19:** não vejo nenhum sentimento de amor, parece uma mãe.

**Professor/pesquisador:** O sentimento que a mãe tem pela filha ou pelo filho pode ser amor?

**M15:** Sim. É esse amor que queria dizer.

**M05:** amor materno.

**M15:** sim, por isso que é amor diferente.

Questionamo-nos, a partir desse argumento, se essa canção apresentava uma temática voltada à maternidade. Os alunos argumentaram que SIM. A estudante M05 enfatizou o verso “enquanto me incham os seios” para justificar a temática do amor materno.

**M05:** Esse verso “enquanto me incham os seios” me parece um sintoma de gravidez.

**M15:** ou de amamentação.

**Professor/pesquisador:** Isso! Ótimas reflexões!

A partir das considerações de M05 e M015, constatamos que o processo de interação texto-leitor é evidenciado em suas leituras, uma vez que as alunas recorrem aos elementos estéticos e temáticos para justificar a interpretação do poema. Desse modo, a estudante M05 comenta que o poema “para elas” apresenta uma temática centrada na perspectiva da maternidade a partir do verso “enquanto me incham os seios”. Nesse contexto, esta discente argumentou, por meio do seu *conhecimento prévio*, que “os seios incham quando a mulher está grávida”. Com efeito, notamos que houve uma interpretação fundamentada através de uma vivência de mundo, já que relacionou a análise com a experiência de gravidez de sua mãe:

**M05:** lembro que ficou com os seios inchados quando teve meu irmão. Por isso que pensei no verso “enquanto me incham os seios”

Na perspectiva de percepção estética<sup>49</sup>, a linguagem poética da poesia de Alice Ruiz comoveu a estudante M05, no sentido de perceber a beleza do poema. Nesse caminhar, a discente comentou da seguinte maneira:

**M05:** não sei me explicar, mas os versos são muito bonitos. Sinto algo muito bonito. É como se pudesse ouvir a voz de uma mãe no poema.

**Professor/mediador:** e como você percebe essa voz?

**M05:** não sei dizer. Talvez pelos versos e em algumas palavras.

A percepção sonora de M05 foi sutil, visto que não destacou os elementos desencadeadores do som; no entanto, por meio da leitura oral e da musicalidade do poema, a discente percebeu a sonoridade do texto. Na perspectiva da linguagem, o campo lexical provocou um efeito emocional na discente, uma vez que comentou que os verbos “sofrer” e “aprender” fizeram-na lembrar da gravidez de sua mãe. No contexto leitor-real, de acordo com Rouxel (2013), a M05 é, portanto, uma leitora inserida no

---

<sup>49</sup> Entendemos, aqui, a percepção estética como uma etapa de leitura que corresponde à apreciação de elementos estéticos ou de recursos de linguagem, a fim de iniciar, segundo Jauss (2002) a interpretação do texto. Ainda de acordo com o estudioso, o processo de leitura literária é configurado por três instâncias: a) percepção estética; b) leitura retrospectiva; c) leitura histórica.



círculo de leitura de poesia em sala de aula, que experimenta a leitura de Alice Ruiz, estabelecendo o diálogo entre as suas experiências de mundo com a sua percepção estética e temática do poema.

No sentido de interação texto-leitor em sala de aula, M05 analisou o poema a partir do viés estético/temático, sendo que buscou, em sua leitura, algumas referências estéticas para justificar o argumento. Desse modo, a aluna se apropriou dos programas textuais<sup>50</sup> do poema, como, por exemplo, os versos e a linguagem, e relacionou com os seus *conhecimentos prévios* para construir sentidos na leitura do poema.

Em consequência do término da aula, não foi possível socializar as considerações dos alunos acerca dos poemas de Alice Ruiz no diário de leitura. Desse modo, recolhemos os cadernos de leitura, a fim de analisar os dados colhidos. No entanto, na aula seguinte, voltamos a distribuir os diários para a turma do 1º ano B, com a finalidade de discutir e socializar as considerações anotadas pelos discentes no semicírculo.

Para analisar os diários de leitura, selecionamos três leituras dos cadernos<sup>51</sup> que contribuíram para alguns dos objetivos da pesquisa, levando em consideração que o estético e o temático foram apreciados pelos discentes da experiência com a leitura da poesia de Alice Ruiz.

O estudante M13 escolheu o poema “Socorro” para escrever as suas observações. Com efeito, o discente fez as suas considerações da seguinte forma:

**M13:** Eu entendi que esse texto pra mim ele mostra muito drama muito nexos de algumas coisas, pois ele pede muita ajuda. Ele está muito desesperado tipo que a imagem que eu projetei foi de [...] e de muita depressão, pois ele diz que

---

<sup>50</sup> Langlate (2013) se apropriou dos “esquemas virtuais” do texto literário, de Iser (1995), para conceituar “os programas textuais”. Dessa forma, segundo o estudioso (2013), o leitor real se interage no texto literário por meio de uma organização estética e de seus *conhecimentos prévios*. A discussão em torno do leitor real e dos programas textuais estão no segundo capítulo da dissertação, na página 56.

<sup>51</sup> Estes cadernos foram selecionados porque três (03) alunos escreveram de forma significativa no diário de leitura; já os outros discentes apenas selecionaram alguns versos sem escrever nenhum comentário de leitura.

“já não sinto amor nem dor já não sinto nada”. Isso para mim mostrou que ele sofre muito e necessita de algo muito depressa.

No caderno de leitura, notamos que a recepção do discente M13 partiu dos versos “*Já não sinto amor nem dor/já não sinto nada*”. Desse modo, ele parte de uma referência estética (os versos) do poema, a fim de construir sentidos na leitura.

A construção de significado se dá a partir do momento que este aluno relaciona as suas experiências de mundo – o conceito de depressão – com um referencial estético – o verso (*a imagem que eu projetei foi de [...] muita depressão, pois ele diz que “já não sinto amor nem dor já não sinto nada”. Isso para mim mostrou que ele sofre muito e necessita de algo muito depressa.*). Dessa forma, a interação texto-leitor no âmbito escolar, de acordo com Rouxel (2013), se configura quando o leitor real projeta seus conhecimentos prévios na tessitura textual, desenvolvendo, portanto, uma inserção no texto literário.

Com efeito, M13 justificou o efeito imagético por meio de uma experiência de mundo, isto é, por um *conhecimento prévio* acerca da temática do poema: “a imagem que eu projetei foi de [...] e de muita depressão, pois ele diz que ‘já não sinto amor nem dor já não sinto nada’. Isso para mim mostrou que ele sofre muito e necessita de algo muito depressa”.

A estudante M16 escolheu o poema “Overdose”. Dessa forma, a discente fez as seguintes observações:

**M16:** porque para mim overdose faz mal. Só que no verso quer dizer que isso iria ajudar a fazer bem. E também pensei em mim. Tipo: se só uma overdose de uma pessoa para mim deixar normal tipo bem. Só por isso.

A inserção da estudante M16 no texto literário se dá por meio de uma dicotomia entre os conceitos de “overdose”. Nesse caminhar, ela parte do significado denotativo da expressão destacada, conceituando-a, através do seu *conhecimento prévio*, como algo ruim “para mim overdose faz mal”.

Por outro lado, a colaboradora da experiência evidencia o sentido conotativo da palavra “overdose” a partir de uma percepção discursiva da canção de Alice Ruiz. Desse modo, os esquemas textuais, como, por exemplo, o campo semântico e as disposições emocionais de alguns versos do poema, coadunaram para a produção de sentidos de M16. Nesse sentido, a incursão no texto se dá, conforme Langlate (2012), por meio da decodificação de elementos estéticos.

Na leitura do diário, notamos que o estudante M11 escolheu o poema “Reza em fá”. Em seguida, o discente escreveu da seguinte maneira:

**M11:** eu gostei do poema Reza em fá por causa dos versos e das rimas

A sonoridade, por meio das disposições dos versos e das rimas, chamou atenção do estudante M11. A partir desse viés, o aluno percebeu um dos recursos mais atuantes da poesia de Alice Ruiz: a musicalidade.

Nesse contexto, ressaltamos, portanto, que, na experiência de leitura oral, a percepção dos estudantes está centrada em torno de elementos sonoros e discursivos da poesia de Alice Ruiz, uma vez que os estudantes M11, M13 e M17 comentam a respeito da melodia dos poemas e os discentes M01, M05, M14, M15 argumentam acerca da temática. Na perspectiva da análise dos diários de leitura, a percepção dos colaboradores está calcada nas imagens e na temática dos poemas. Dessa forma:

14 alunos observaram apenas a temática da poesia de Alice Ruiz  
03 alunos observaram apenas o som na poesia de Alice Ruiz  
02 alunos observaram as imagens na poesia de Alice Ruiz.

### **3.3.3. Módulo II: leitura de haikai em sala de aula**

O terceiro encontro da nossa experiência foi realizado na quarta-feira, dia 29 de abril de 2015, na sala de aula da turma do 1º ano B. Nesta ocasião, iríamos encerrar a antologia “Música e poesia”, a fim de iniciarmos o módulo II: “Haicai de Alice Ruiz”.

Pouco antes de iniciarmos a experiência com a leitura dos haicais, perguntamos aos discentes se pesquisaram algo em torno da poesia de Alice Ruiz. Com efeito, apenas a estudante M14 acessou o site oficial da poetisa, comentando da seguinte maneira:

**M14:** Gostei do site, professor. Lá disponibiliza algumas músicas.

**Professor/pesquisador:** Sim, M14. No site, há algumas músicas que já ouvimos aqui nos nossos encontros.

**M14:** Ouvi ladainha.

**Professor/pesquisador:** Ah, que bacana, M14!

Após comentários de M14, conversamos com a turma a respeito dos diários de leitura. Nesse sentido, argumentamos que cada colaborador da experiência contribuiu de modo significativo para a nossa pesquisa, escrevendo importantes considerações acerca de suas leituras da antologia “Música e poesia”.

Posteriormente, perguntamos aos discentes se poderíamos socializar o conteúdo do diário. Percebemos, no entanto, que se instaurou um desconforto para conversarmos, no semicírculo, a respeito das diversas considerações da turma no caderno de leitura.

Dessa forma, chamamos cada aluno para apontarmos, de maneira breve, alguns pontos de suas contribuições no diário de leitura. Depois de assisti-los, perguntamos se poderíamos socializar algumas considerações no círculo de leitura. Todos responderam SIM. Dessa maneira, comentamos que a turma separou três eixos importantes da poesia de Alice Ruiz: música, imagem e tema. Em seguida, perguntamos:

**Professor/pesquisador:** quem gostaria de comentar a respeito de uma dessas categorias na poesia de Alice Ruiz?

**M13:** eu queria falar das rimas.

**Professor/pesquisador:** certo, pode comentar.

**M13:** eu achei elas bonitas.

**Professor/pesquisador:** Bonitas como?

**M13:** Porque se parecem com rap.

**M11:** É, professor, as rimas se parecem rap.

A partir desses comentários, percebemos que o horizonte de expectativa dos discentes M11 e M13 estava associado a uma vivência cultural, que se refere a um tipo expressão urbana: o rap<sup>52</sup>. Desse modo, indagamos:

**Professor/pesquisador:** quais canções/poemas que vocês gostaram?

**M11:** “Ladainha”, “Fundamental”, “Reza em Fá”.

**M13:** Também.

**M11:** não entendi muito a leitura do poema “Ladainha”, mas gostei das rimas.

Depois dos comentários, o estudante M11 começou a declamar a canção<sup>53</sup> Ladainha, cantando o poema em formato de rap. O discente agrupou, no decorrer de sua leitura, algumas rimas das letras “Fundamental” e “Socorro”. Em seguida, foi bastante aplaudido pela turma.

Com efeito, o aluno M11 se apropriou das disposições sonoras dos poemas de Alice Ruiz, tais como: a melodia, as rimas, os versos curtos e as pausas. Desse modo, os elementos sonoros da poesia direcionaram o discente a um prazer estético<sup>54</sup>, uma vez que M11 selecionou alguns elementos dos textos da poetisa para compor as suas rimas.

Na perspectiva da experiência estética, Jauss (2002) comenta que a *poiesis* é uma instância da recepção que compreende o prazer que o leitor tem de sentir-se coautor de uma dada obra. Dessa maneira, M11 ressignificou algumas disposições sonoras dos poemas de Alice Ruiz, a fim de lhe atribuir novos sentidos. Nesse contexto, o leitor sai de sua zona receptiva para assumir um papel de produtor.

---

<sup>52</sup> No artigo *Reflexão em torno do movimento Hip Hop*, Nunes e Silva (2007) discutem algumas reflexões acerca do Rap. Surgido nos EUA, precisamente no Bronx, em Nova York, este gênero artístico e urbano expressa algumas manifestações populares, uma vez que relata, por meio de rimas improvisadas e versos curtos, questões de grupos descriminalizados, como, por exemplo, jovens negros, a pobreza e a injustiças sociais.

<sup>53</sup> Não conseguimos gravar e transcrever o áudio da leitura de M11 devido à falha do equipamento de gravação.

<sup>54</sup> De acordo com Jauss (2002), o prazer estético se refere à sensação de bem estar ao apreciar uma obra literária a partir de sua beleza.

A partir desse viés, o aluno M11 – por meio da interação texto-leitor – adquire uma postura de autor na medida em que se apropria de elementos sonoros da poesia de Alice Ruiz. Esta postura, de acordo com Jauss (2002), é configurada na perspectiva da *aisthesis*, já que o sujeito da recepção apresenta uma percepção nova em torno das disposições melódicas dos poemas para construir, no caso do discente M11, um novo texto.

Após a leitura de M11, outros alunos começaram a apontar o que gostaram da música e da poesia de Alice Ruiz. Alguns discentes mencionaram que o som dos poemas tinha chamado atenção; já outros se identificaram com a temática de alguns textos.

A aluna M14 disse que se identificou com o texto “Ladainha”, provocando risos na turma, pois comentou que “tinha uma amiga que já sentiu a mesma frustração da mulher da letra”. Em seguida, perguntamos:

**Professor/pesquisador:** Por que os risos? O que há no poema que pode levar a vocês ao riso?

**M14:** Não é nada, professor. É porque o poema é um pouco quente.

**M15:** É, professor. Há nele umas coisas bem engraçadas.

**Professor/pesquisador:** quais coisas são engraçadas?

**M15:** quando ela se toca (risos)

Por ser uma fase de descobertas, o adolescente pode se identificar com algumas questões referentes à sexualidade. Com efeito, M14 e M15, ao comentar sobre a ambiguidade da expressão “se tocou” – da canção “Ladainha” –, relacionaram a experiência de leitura literária com as suas experiências e vivências de mundo.

Dessa forma, a percepção das discentes acerca da ambiguidade foi evidenciada a partir da expressão “se tocou”, visto que ressignificaram a expressão destacada através de seu *conhecimento prévio*.

Após os comentários de M14 e M15, acerca da leitura da canção “Ladainha”, encerramos, portanto, o módulo “música e poesia”, elogiando a turma pela colaboração e participação.

Dessa maneira, iniciamos, ainda no mesmo encontro, o segundo módulo: “Haicai de Alice Ruiz”. Em seguida, distribuímos uma antologia de haicais, solicitando uma leitura silenciosa.

Depois da leitura silenciosa, o estudante M17 comentou que “o haicai é uma poesia bem curtinha”. Posteriormente, perguntamos, ao mesmo discente, se gostou da leitura da antologia. Com entusiasmo, nos respondeu que SIM. Nesse contexto, iniciamos a leitura oral.

Alguns alunos da turma leram os haicais da antologia; no entanto, o estudante M11 leu como se estivesse cantando rap, agradando a turma. Dessa forma, M11 agrupou os seguintes haicais:

**M11:** *Tocadas pelo vento*

*As árvores dançam  
Primeira estrela  
Ainda menor*

*Ainda menor que ela  
Último passarinho*

*Moça no campo  
Atraindo beija flor*

*Vestido colorido  
Maré cheia*

*A garça de pedra  
em pedra  
Sem molhar os pés  
E agora?*

*Pipa perdida  
Para a árvore seca*

*Primeira folha  
Folha ao vento forte  
Vento!  
Vento arranca as folhas*

*Folhas na escada  
Não sobem nem descem  
Folhas na escada  
Não sobem nem descem*

A leitura de M11 é significativa para pesquisa, visto que podemos acompanhar o processo de experiência estética. De acordo com Jauss (2012), quando a leitura segue da *poiesis* (recepção do texto) para *aisthesis* (fruição estética), o leitor passa a assumir um papel de produtor, uma vez que o sujeito da recepção experimenta os diversos efeitos, a partir da interação texto-leitor, dos mais variados recursos estéticos do texto literário, a fim de se apropriar destes elementos para compor algo novo. Nesse contexto, o discente M11 – por meio da leitura oral – selecionou os haicais de Alice Ruiz por meio da semelhança sonora e rítmica para compor um texto novo.

O andamento da leitura de M11 está calcado no rap. Esta configuração parte do pressuposto de que as vivências e as experiências de mundo se refletem e se projetam na leitura literária. Dessa forma, este conhecimento prévio reverberou em M11 na sua leitura oral.

Nesse sentido, a leitura silenciosa e oral pode contribuir de modo significativo para o estudante, uma vez que os instiga a perceber os valores estéticos da musicalidade no poema, tais como: o ritmo, a rima, as aliterações e assonâncias. Dessa forma, o estudante M11, ao descobrir estes elementos estéticos, montou um novo texto a partir de fragmentos poéticos dos haicais de Alice Ruiz.

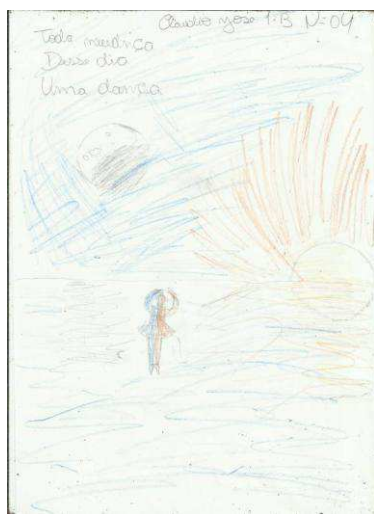
Posteriormente, o aluno M13 se manifestou, lendo o haicai “Basta um galinho/  
E vira trapezista/  
O passarinho”. Em seguida, nos comentou que gostou muito da rima e da ilustração. A partir dessa observação em torno da ilustração, solicitamos para os discentes que escolhessem um haicai não ilustrado da antologia para desenhar uma imagem que o texto lhes proporcionava. A intenção desse exercício corresponde a analisar como a imagem poética é apreendida na interação texto-leitor. Dessa forma, distribuímos papel A4 e lápis de cores para turma do 1º ano B. Ressalvamos que nenhum dos estudantes teve contato com os livros ilustrados e que houve a leitura oral e o compartilhamento das discussões dos haicais no semicírculo.



A atividade se estendeu até o término da aula. Em seguida, lembramos aos colaboradores da pesquisa que escrevessem mais comentários acerca da poesia de Alice Ruiz no caderno de leitura. Dessa forma, voltamos a distribuir estes diários para os discentes com a intenção de recolhermos na aula seguinte. Depois do nosso comentário em sala de aula, recolhemos as ilustrações feitas pelos estudantes e agradecemos pela participação de todos.

Para analisar as ilustrações dos alunos, selecionamos dois desenhos. Estes dados são significativos porque demonstram – de maneira subjetiva – como o leitor real recepciona o texto poético e o coaduna com as suas vivências e experiências de mundo. Seguem os desenhos abaixo,

**Figura 1- desenho de M01**



**Fonte: dados da pesquisa**

**Figura 2 - desenho de M17**



**Fonte: dados da pesquisa**

No primeiro desenho, M01 recepcionou o haikai “Toda mudança” e percebeu que a expressão “mudança” está relacionada com a “dança”, uma vez que representou o ritmo da dança por meio da bailarina e a mudança através da transição da noite para dia. As cores das ambientações (azul e vermelho) refletem na bailarina, reforçando a ideia

que as disposições anímicas do sujeito lírico do haikai são influenciadas por meio do movimento do tempo (noite e dia).

No segundo desenho, M17 recepcionou o haikai “Borrada no espelho” e desenhou um garoto se olhando no espelho, como se o próprio sujeito lírico estivesse observando a efemeridade do tempo. A cor amarela borrada no espelho pode fazer uma alusão à passagem do tempo, em que o eu lírico contempla a sua própria mudança ao longo do tempo.

Na próxima seção, descrevemos e analisamos a experiência de leitura do terceiro encontro, em que contemplamos a antologia “A poesia de Alice Ruiz”. Posteriormente, acompanhamos a leitura e alguns diários, a fim de saber como se dá o processo de leitura dos colaboradores da experiência.

### 3.3.4. Módulo III: a poesia de Alice Ruiz

O quarto encontro de nossa intervenção em sala de aula foi realizada na segunda-feira, dia 04 de maio de 2015. Nessa ocasião, iniciamos o III módulo com a antologia “A poesia de Alice Ruiz”, a fim de fecharmos a nossa experiência e vivência com a poesia de Alice Ruiz no âmbito escolar.

Antes de distribuir a antologia em sala de aula, conversamos com a turma a respeito dos últimos encontros. Desse modo, refletimos acerca das leituras anteriores, perguntando se tinham gostado das antologias “Música e poesia de Alice Ruiz” e “Haikai de Alice Ruiz”. Alguns estudantes responderam que SIM, apontando o que gostaram da seguinte maneira:

**M05:** gostei da “Música e poesia de Alice Ruiz”, são muito emotivas e críticas.

**Professor/pesquisador:** críticas como?

**M05:** falam da mulher e de algumas coisas sobre política. Por isso que gostei.

**Professor/pesquisador:** Ah, ótimas observações. Alice Ruiz apresenta, como temática, algumas questões sobre gênero e ideologia política.

**M11:** Professor, gostei das rimas, porque dá pra improvisar rap com elas.

**Professor pesquisador:** Percebi que tenha gostado. Aquele rap que você fez na aula passada foi muito bom. Parabéns! Há alguma antologia ou poesia que você gostou?

**M11:** gostei da antologia “Haicai de Alice Ruiz”.

A partir destas considerações, notamos que uma parte dos alunos da experiência percebeu algumas questões que norteiam a temática e a musicalidade da poesia de Alice Ruiz. Posteriormente, comentamos que todos os participantes estão contribuindo para a nossa pesquisa e experiência de leitura, com considerações significativas feitas em sala de aula e nos diários de leituras.

Em seguida, distribuímos a antologia “Poesia de Alice Ruiz”, solicitando a leitura silenciosa dos alunos. Nesse momento, percebemos algumas risadas dos colaboradores durante a recepção dos poemas.

Após a leitura silenciosa, iniciamos a leitura oral de alguns poemas da antologia. Desse modo, a estudante M14 destacou dois poemas para a sua leitura: “Grandes lábios” e “assim que vi você”. Enquanto lia, a colaboradora e a turma do 1º ano B não paravam de rir. Posteriormente, perguntamos:

**Professor/pesquisador:** por que vocês estão rindo?

**M14:** melhor não comentar.

**Professor/pesquisador:** pode comentar, não haverá problema nenhum.

**M13:** acho que não é muito bom.

**M14:** esses poemas são pesados.

**Professor/pesquisador:** pesados em qual sentido?

**M14:** esses termos aqui: “grandes lábios”, “batendo duro no peito” e “se abrem em sim” são bem engraçados.

**Professor/pesquisador:** por que são engraçados?

**M05:** é porque eles estão levando isso por outro lado da coisa.

**Professor/pesquisador:** que lado?

**M17:** pro pornográfico!

**Professor pesquisador:** É mesmo? Por que vocês acham que é pornográfico? Quais imagens que os poemas apresentam para que eles sejam pornográficos?

**M05:** não acho pornográfico. Acho erótico.

**Professor/pesquisador:** ótima observação, M05. Você poderia relacionar algum elemento imagético do texto que poderia sugerir a temática do erótico?

**M05:** não sei se isso é imagético, mas “boca da noite” poderia ser algo erótico.

A partir das contribuições dos discentes, percebemos um entusiasmo no que se refere à temática do erotismo. Nesse sentido, notamos que o riso dos alunos está

centrado em torno de uma vivência de mundo (*conhecimento prévio*), visto que os colaboradores da pesquisa são adolescentes que estão experimentando uma fase de descobertas no que concerne à sexualidade. Desse modo, a projeção de suas experiências de mundo na leitura literária seria, conforme Kleiman (2002), uma porta de entrada para a interação texto-leitor.

Nesse sentido, ao destacar os versos (*grandes lábios*) e (*se abrem em sim*), do poema “boca da noite”, notamos que a percepção imagética de M14 não está relacionada a uma referência estética; sim por um viés de vivência de mundo, uma vez que o efeito estético proporcionado pelo o poema foi o riso.

A percepção imagética de M05 se deu a partir do momento em que a estudante destacou algumas referências estéticas para justificar o sentido de “boca da noite”. Desse modo, M05 comentou que a expressão “*grandes lábios*” poderia sugerir o significado da imagem “*boca da noite*”. Com efeito, percebemos um tipo de leitor real que se apropriou de um elemento estético para constituir sentidos de uma imagem poética.

Nesse contexto, notamos que esse movimento de busca estética, que a colaboradora M05 fez, corrobora com a ideia de leitor real de Langlade (2013), que é um tipo de sujeito que se coloca na leitura literária por meio de um referencial estético, a fim de constituir significados em sua leitura. A partir desse viés, M05 define o poema “Boca da noite” como erótico.

Após a discussão em torno do poema “Boca da noite”, a estudante M05 discordou da leitura de M14 acerca do poema “Assim que vi você”, comentando da seguinte maneira:

**M05:** não acho que esse poema seja erótico.

**M14:** mas parece.

**M05:** pode parecer dependendo da leitura.

**Professor/pesquisador:** como assim “dependendo da leitura”?

**M05:** ela (M14) leu de um jeito como se o poema fosse erótico. Acho que o poema meio sensível.

**Professor/pesquisador:** sensível como?

**M05:** romântico.

**Professor/pesquisador:** você gostaria de ler o poema em voz alta para conversarmos?

**M05:** sim.

Depois da leitura oral de M05, a turma do 1º ano B passou a concordar com o posicionamento da discente. Dessa forma, notamos outra percepção acerca da leitura do poema “Assim que vi você”. Esta abertura surgiu ao longo de alguns questionamentos do mediador e do posicionamento crítico de M05.

A colaboradora M05 comentou que os versos (*batendo duro no peito/até eu acabar vibrando*), do poema “Assim que vi você”, se remetiam a um estado de paixão, justificando da seguinte forma:

**M05:** os versos “batendo duro no peito/até eu acabar vibrando” me parecem um coração acelerando. É como se uma pessoa estivesse apaixonada por outra até sentir o coração bater forte.

**Professor/pesquisador:** boa colocação, M05.

Com as observações de M05, percebemos que a interação texto-leitor foi evidenciada em sua leitura, uma vez que a discente se apropriou de um referencial estético (os versos) e de uma experiência de mundo (*É como se uma pessoa estivesse apaixonada por outra até sentir o coração bater forte*) para justificar o estado de paixão do sujeito lírico do poema.

Em seguida, a discente M14 comentou que o modo como se ler um poema pode contribuir para a constituição de sentidos do poema. A partir destas considerações, Bosi (2003, p.469) comenta que, se “o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ela já terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto”. Dessa forma, a estudante argumentou da seguinte maneira:

**M14:** então depende do modo que se lê. Porque, quando eu li, parecia que o poema era erótico

**Professor/pesquisador:** Exatamente, M14. Depende muito da leitura. Por isso que respeitar o tom do poema é importante para a leitura do poema.

Notamos que a discente M14 percebeu a relevância da leitura em voz alta, visto que mencionou a sua importância a partir do momento em que a leitura oral contribuiu para a construção de sentidos do poema. Dessa forma, a estudante concordou com as contribuições de M15 na interpretação do poema “assim que vi você”.

Posteriormente, o sinal do término da aula soou. Agradecemos novamente pela colaboração dos discentes. Relembramos para os alunos que o nosso quinto encontro, o “Vinil poético”, corresponde a uma comemoração, uma vez que os alunos iriam expor os seus trabalhos com a ilustração dos haicais de Alice Ruiz; ler a poesia em voz alta; apresentar-se com música e poesia (apresentação cultural). Em seguida, recolhemos os cadernos de leitura da turma do 1º ano B, a fim de analisar como se deu o processo de recepção da poesia de Alice Ruiz.

Para analisarmos os diários de leitura, selecionamos um (01) comentário significativo para esta pesquisa. Dessa forma, examinamos somente o caderno de leitura da estudante M14<sup>55</sup>, visto que os colaboradores da experiência apenas destacaram alguns fragmentos poéticos sem comentar nada a respeito do verso sobressaído no diário de leitura. Nesse contexto, M14 escolheu o poema “Socorro” e “Ladainha”, comentando da seguinte maneira:

“Socorro, não estou sentindo nada”.

Um pedido de socorro de uma pessoa que eu acho que não tem nem uma emoção, que vive uma vida monótona.

“Era uma vez  
Uma mulher  
Que via um futuro grandioso  
Em cada homem que a  
tocava  
Um dia  
Se tocou...”

Uma mulher que era romântica imaginando que seria feliz com os homens, mas, no fim, ela se tocou que os homens não queriam nada com ela.

---

<sup>55</sup> Selecionamos somente o caderno de M14 porque foi a única dos colaboradores que escreveu no diário de leitura.

Na perspectiva de Kleiman (2002), notamos que a discente M14 analisou os fragmentos do poema “Socorro” e “Ladainha”, utilizando conhecimentos de mundo acerca da temática do texto poético para justificar o comentário de sua leitura. Dessa forma, percebemos, na leitura do poema “Ladainha”, que o efeito estético pôde se configurar, na leitura de M14, por meio de um referencial estético, em que a discente destacou a primeira estrofe do texto para justificar o efeito imagético, que corresponde a uma figura feminina romantizada (*Uma mulher que era romântica imaginando que seria feliz com os homens, mas, no fim, ela se tocou que os homens não queriam nada com ela*).

Desse modo, ainda de acordo com Kleiman (2002), a discente elaborou sentidos para a leitura do poema “Ladainha”, utilizando uma vivência de mundo articulada com um referencial estético.

Na próxima seção, descrevemos e analisamos alguns momentos do “Vinil poético”, etapa que corresponde ao desfecho da experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz no âmbito escolar.

### **3.3.5. Vinil poético**

Depois da vivência e da experiência com a poesia de Alice Ruiz, finalizamos a nossa intervenção no âmbito escolar com o “Vinil poético”, que correspondeu a um sarau de poesia. Orientamos, ao longo do quarto encontro, que os alunos poderiam escolher qualquer poema das três (03) antologias da poetisa, a fim de lê-los em voz alta ou de apresentar a poesia de Alice Ruiz de maneira festiva, como, por exemplo, expressar os textos poéticos com música.

Conversamos, também, com os colaboradores da experiência com a poesia de Alice Ruiz que faríamos uma exposição das ilustrações (Anexo J) elaboradas no terceiro encontro no Vinil poético.

Com efeito, os alunos concordaram com a divulgação de seus trabalhos, sugerindo para o professor/pesquisador a maneira como gostariam de expô-los. Desse modo, a turma aconselhou que pendurássemos as ilustrações em um varal na biblioteca.

Em seguida, conversamos com a professora responsável pela biblioteca para nos autorizar a publicação dos trabalhos da turma do 1º ano B na sala de leitura, utilizando um varal para pendurar as ilustrações. Dessa forma, fomos autorizados pela docente e começamos a organizar, junto com alguns alunos, o ambiente para o “Vinil poético”.

**Figura 3 - Aluna organizando as ilustrações**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 4 - Vinil poético**



Fonte: dados da pesquisa

Posteriormente, elaboramos, com ajuda dos alunos, móveis (anexo I) com algumas poesias de Alice Ruiz escolhidas pelos próprios discentes. Dessa maneira, os colaboradores recortavam algumas canções, poemas ou haicais – isto é, selecionavam os textos que gostariam de ler no sarau – e colavam no vinil<sup>56</sup>.

Depois que decoramos a biblioteca com móveis e com as ilustrações penduradas no varal, emprestamos uma guitarra, um violão e um amplificador para aqueles alunos que apresentariam a poesia de Alice Ruiz com uma performance cultural.

<sup>56</sup> A escolha do vinil, para a elaboração do “Vinil poético”, se deu a partir da ideia de associarmos um objeto à música. Dessa forma, este elemento está fazendo alusão às canções de Alice Ruiz.



Desse modo, encerramos na quarta-feira, dia 06 de maio de 2015, os nossos encontros com a poesia de Alice Ruiz com o “Vinil poético”. Alguns alunos leram, de forma animada, os poemas que estavam no móbile, recitando, por sua vez, o texto em voz alta.

**Figura 5 - Alunos ouvindo e cantando as músicas de Alice Ruiz**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 6 - Alunos cantando as músicas de Alice Ruiz**



Fonte: dados da pesquisa

Em seguida, houve a exposição das ilustrações dos alunos, em que a escola e os professores compareceram para prestigiar o trabalho da turma do 1º ano B. Após as apresentações dos trabalhos dos discentes, ouvimos algumas canções da poetisa no notebook e a turma cantou todas as músicas trabalhadas no módulo “Música e poesia de Alice Ruiz”.

Por fim, conversamos sobre a experiência de leitura de poesia em sala de aula com os discentes e ouvimos alguns depoimentos de alunos. Os colaboradores M05, M13 e M15 comentaram da seguinte maneira:

**M13:** gostei bastante da forma que lemos a poesia de Alice Ruiz

**M05:** foi empolgante.

**Professor/pesquisador:** fico feliz por ouvir tudo isso! Muito obrigado pela participação de todos vocês. E continuem lendo, pessoal.

**M13:** agora aplausos para o professor.

**M15:** adoramos as aulas, professor.

Com efeito, a metodologia, de acordo com os colaboradores de nossa experiência, favoreceu uma interação texto-leitor de maneira prazerosa, uma vez que a didática adotada pela pesquisa contribuiu para a formação do leitor no âmbito escolar. Dessa forma, a sensibilidade, a postura crítica e a autonomia de leitura foram evidenciadas em sala de aula. Em seguida, alguns alunos comentaram da seguinte forma:

**M05:** gostei de como as aulas foram feitas. Também gostei de como você deixou a gente livre para comentar os poemas.

**M13:** queria que os professores fossem assim também, as aulas foram divertidas. Gostei de Alice Ruiz.

**M15:** vou sentir falta de ler poesia desse jeito em sala de aula. Foi uma boa experiência.

**M14:** gostaria que fosse assim durante o ano todo. Gostei de como nós lemos os poemas em sala de aula. Foi divertido.

A partir desses comentários, notamos que os discentes estiveram engajados e envolvidos com a didática de nossa pesquisa, bem como com a leitura da poesia de Alice Ruiz em sala de aula. Estes sujeitos leitores experimentaram o texto da poetisa de maneira sensível, coadunando a leitura com os seus valores, com a sua bagagem cultural, com os seus conhecimentos prévios e com as suas experiências de mundo. Nesse caminhar, a poesia no âmbito escolar pode apresentar, conforme Candido (1995), um caráter humanizador, sendo que a leitura do poema lírico sensibiliza o discente, tornando-o um sujeito crítico e perceptível (no sentido de apreciar o texto literário a partir de elementos estéticos e temáticos).

Nesse sentido, propor uma metodologia que proporcione, de acordo com Rouxel (2014), um confronto com o texto literário, o sujeito leitor se prova, experimentando o poema a partir da interação texto-leitor. Desse modo, o leitor se descobre, no sentido de dialogar a leitura com suas experiências de mundo e seu *conhecimento prévio*, sensibilizando, portanto, o seu olhar e suas percepções. Dessa maneira, conforme a estudiosa (2014, p.24), a experiência de leitura contribui para a formação de identidade

do leitor, corroborando para uma conscientização estética, discursiva e crítica entre os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar uma metodologia de ensino calcada na experiência estética, a partir da interação texto-leitor, com a poesia de Alice Ruiz foi um desafio para esta pesquisa, uma vez que exigiu um trabalho concomitante entre a prática pedagógica e a teoria literária.

Nesse sentido, o nosso fazer pedagógico, que teve como base a preocupação com a formação do leitor literário em sala de aula, permitiu, ao leitor-aluno, uma experiência estética, a partir de uma metodologia dialógica. O receptor experimentou a beleza estética do poema e relacionou algumas questões temáticas do texto com as suas próprias experiências, sensações e valores de mundo.

Por outro lado, enfatizar a teoria literária nesta pesquisa, com a intenção de investigar a poesia de Alice Ruiz, foi relevante, sendo que analisamos a configuração estética dos textos, bem como algumas temáticas recorrentes no seu fazer poético. Com efeito, estudar estas peculiaridades nos poemas da poetisa nos proporcionou um conhecimento específico em torno de sua obra, contribuindo, por sua vez, tanto para a crítica literária acerca da poética de Alice Ruiz quanto para a elaboração de uma metodologia de ensino de literatura em sala de aula. Desse modo, este aprofundamento favoreceu ao mediador/pesquisador, familiarizando-o com a poética da poetisa.

No que concerne à recepção da poesia de Alice Ruiz na turma do 1º ano “B”, observamos que a leitura de alguns poemas da poetisa em sala de aula se deu a partir da interação texto-leitor, sendo que a metodologia e as estratégias de leitura adotadas no nosso fazer pedagógico contribuíram para a incursão dos sujeitos leitores no texto poético.

Nesse contexto, esta pesquisa teve três (03) eixos de análise que nortearam os nossos estudos – a) a poesia em sala de aula; b) a recepção dos poemas; c) a experiência estética – que apresentaram resultados proveitosos, contribuindo, portanto, para a formação do leitor no âmbito escolar.

No que se refere à poesia em sala de aula, a nossa perspectiva metodológica favoreceu o diálogo texto-leitor, sendo que os sujeitos da leitura estiveram livres para preencher os vazios dos textos poéticos por meio de seus *conhecimentos prévios*, de seus valores, de sua bagagem cultural e de suas experiências de mundo; para musicar os poemas de Alice Ruiz a partir da estratégia da leitura oral – como, por exemplo, a leitura musicada de haicais em formato de Rap pelo estudante M11; para discutir as suas incertezas e inquietações em torno de alguns textos apresentados na antologia, por meio da “leitura compartilhada”, que é uma estratégia formulada por Colomer (2007).

Nesse caminhar, percebemos, através da experiência de leitura no âmbito escolar, que os alunos interpretaram o poema por meio de um método dialógico, inferindo as suas experiências de mundo no texto literário. Podemos citar, como exemplo, algumas discussões, em sala de aula, acerca da temática da mulher, de algumas questões ideológicas e de alguns temas voltados à perspectiva erótica. Dessa forma, o professor/pesquisador, ao longo dos encontros, mediou os debates em torno do poema a partir de uma metodologia participativa, que favoreceu o diálogo entre os discentes e o texto.

Dessa forma, a nossa perspectiva metodológica contribuiu de maneira satisfatória para a atitude do docente, visto que o professor/pesquisador seguiu uma postura dialógica ao longo dos encontros em sala de aula, mediando, portanto, o texto, as leituras, as múltiplas interpretações e os debates centrados na poesia de Alice Ruiz no âmbito escolar.

No entanto, antes de iniciarmos os nossos encontros na escola, investigamos os horizontes de expectativa dos colaboradores da pesquisa através de um questionário de sondagem, a fim de elaborar estratégias de leituras que pudessem favorecer a interação texto-leitor em sala de aula – tais como: a leitura oral, a leitura compartilhada, a socialização das discussões em torno do poema etc. –, bem como um fazer pedagógico que pudesse contribuir para a experiência estética no âmbito escolar.

Os dados do questionário de sondagem foram significativos, no sentido de planejarmos um fazer pedagógico que instigasse o sujeito escolar ao gosto pela leitura de poemas. Dessa forma, a sequência didática, que foi constituída de três (03) módulos – configurados em cinco (05) encontros – favoreceu o contato efetivo e a vivência com a poesia de Alice Ruiz no âmbito escolar.

No que se refere às percepções estéticas e temáticas acerca da poesia de Alice Ruiz, a leitura oral contribuiu para o olhar dos alunos em torno de algumas nuances sonoras, como, por exemplo, o som, o tamanho do verso, as rimas, as pausas; ou de algumas questões temáticas do texto, tais como: maternidade, questões ideológicas, e erotismo. Dessa maneira, alguns discentes comentaram, ao longo dos nossos encontros em sala de aula, que a sonoridade e as rimas os encantaram, assim como as temáticas apresentadas nos poemas da poetisa.

Na perspectiva da leitura compartilhada em sala de aula, observamos que esta estratégia proporcionou algumas discussões, inquietações e interpretações em tono de algumas temáticas da poesia de Alice Ruiz. Desse modo, podemos citar, como exemplo, as discussões acerca do poema “Overdose”, em que algumas alunas comentaram a respeito do sentido do poema a partir do campo semântico do texto. Vale ressaltar também que alguns estudantes trouxeram os seus conhecimentos prévios para compreender o poema. A exemplo da aluna que associou o texto “overdose” a algo ruim; no entanto, foi contestada por outra estudante inserida no círculo de leitura em sala de aula.

Além da estratégia da leitura oral e compartilhada em sala de aula, os diários de leitura contribuíram para analisar o processo de recepção da poesia, sendo que a interação texto-leitor – no caderno de leitura – se deu através de um diálogo entre o referencial estético do poema com as vivências e experiências de mundo do leitor/aluno. Com efeito, podemos citar, como caráter ilustrativo, o caderno de leitura de M13. Este

discente escreveu a respeito do poema “Socorro”, comentando o sentido do texto a partir do diálogo entre as suas experiências de mundo com o poema.

Dessa forma, as estratégias adotadas em nosso fazer pedagógico tiveram resultados proveitosos, uma vez que percebemos um envolvimento significativo com a leitura da poesia de Alice Ruiz no âmbito escolar a partir da leitura oral/compartilhada e do diário de leitura. Com efeito, a nossa metodologia, que foi inspirada em alguns preceitos do Método Recepcional, de Aguiar e Bordini (1993), contribuiu tanto para incursão dos colaboradores da experiência na leitura do texto quanto para as discussões em torno dos poemas em sala de aula.

No contexto de recepção dos poemas de Alice Ruiz em sala de aula, observamos que alguns discentes participaram, de maneira significativa, da produção de efeitos e sentidos do texto, configurando, portanto, em uma experiência estética no âmbito escolar.

A partir desse viés, houve, em sala de aula, um deslumbramento e uma vibração em torno de alguns recursos estéticos do poema – tais como: métrica, rima e ritmo –, que corroboraram no prazer estético (*aistesis*).

No que concerne, de acordo com Jauss (1979), à *poiesis*, que é a consciência criadora do leitor, é uma das categorias da experiência estética que esteve presente entre os colaboradores da pesquisa. Nesse caminhar, alguns discentes, por meio da interação texto-leitor, apropriaram-se de alguns poemas de Alice Ruiz para produzir os seus próprios textos, como, por exemplo, o rap e as ilustrações inspiradas na leitura de haicais.

Por meio das discussões em sala de aula, observamos a reverberação (*katharsis*) do texto literário no leitor, uma vez que houve uma mobilização em torno de algumas questões estético-temáticas presentes na poesia de Alice Ruiz, que favoreceram a constituição de novas perspectivas sobre as suas experiências/vivências de mundo, os seus valores, os seus modismos e as suas concepções ideológicas.

Portanto, a metodologia calcada em algumas concepções do Método Receptional, de Aguiar e Bordini (1993), e inspirada em alguns preceitos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e de Wolfgang Iser puderam contribuir, de maneira significativa, para a leitura de poesia em sala de aula, favorecendo, ao aluno, voz e sensibilidade para a construção de efeitos e significados. Desse modo, a experiência de leitura – que é configurada pela interação texto-leitor – ampliou os horizontes de alguns estudantes, no sentido de apresentar novas percepções de mundo a partir da leitura dos poemas de Alice Ruiz, contribuindo, por sua vez, para a sua formação intelectual, crítica e social.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Texeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BALÇA, Ângela Coelho de Paiva. **Vamos à biblioteca!** – O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras. 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/379/414>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOSI, Alfredo. **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Céu, Inferno**. 2. Ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34., 2003.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética**. Tradução: Álvaro Loerencini e Anne Arnichand. São Paulo, Cultrix, 1974.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**; Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003; 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O DEMÔNIO DA TEORIA: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, Marília de Alexandria; TINOCO, Robson Coelho. **O feminino sob(re) uma sociedade masculina: traços poéticos de Alice Ruiz**. Grafhos. João Pessoa, vol. 14, nº 2, 2012 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536. p. 164-172.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n.16, p. 181-191, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética-poesia**. Tradução: Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1980.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; ARAÚJO, Lúcia Nascimento. **Ensaístas Brasileiras: mulheres que escreveram sobre literatura e artes 1860 e 1991**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: Lima, Luis (org.). **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **O ato de leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa. (Sel. Coord. Trad.) **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.63-80.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4ª edição, Campinas: Pontes Editores, 2011.

LANGLADE, Gérard. O Sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Trad. Rita Jover-Faleiros. In: ROXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LARROSA, Jorge. Lectura, experiência y formación. **Revista Lectiva**. Medellín: diciembre, 2007. N. 14.

MARQUES, Helena Maria Medina. **A lírica de Alice Ruiz S.: Imagens poéticas, Mito e Sociedade**: 2012. 187 f. Dissertação do Mestrado em Letras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. **“Navalhanaliga”**: a poética feminista de Alice Ruiz. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Encantando versos**: a produção musical de Alice Ruiz. Texto integrante dos *Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História*. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. Cd-rom.

NÓBREGA, Marta Marta dos Santos Silva. **Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura**: contribuições da experiência estética de Jauss. In: MILREU, Isis; RODRIGUÊS, Márcia Candeia. **Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

NUNES, Marco Antônio Oliveira; SILVA, Lúcia Helena Oliveira. **Reflexão em torno do movimento Hip Hop**. Revista afro atitudeanas, v. 2, n. 1, 2007.

PAZ, Octavio. **Arco e a lira**; tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PFEIFFER, Johannes. **Introdução à poesia**; tradução de Manuel Villaverde Cabral. Publicações Europa-América: Coleção Saber, 1964.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.

\_\_\_\_\_; AMORIM, J. E. (Org.) ; SILVA, M. C. R. (Org.) ; AYALA, M. I. N. (Org.) .  
Pesquisa em literatura. 1. ed. Cammpina Grande: Editora Bagagem, 2003. v. 1. 151p

\_\_\_\_\_. **Caminhos da abordagem do poema em sala de aula.** Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008 – ISSN 1516-1536. p. 19-31.

\_\_\_\_\_. **Literatura e ensino: reflexões e propostas.** In: SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de; OLIVEIRA, Andrey Pereira de. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. Natal: EDUFR, 2014.

\_\_\_\_\_. A abordagem do poema no ensino médio: algumas alternativas. In: SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de; OLIVEIRA, Andrey Pereira de. **Literatura e ensino: reflexões e propostas.** Natal: EDUFR, 2014.

ROUXEL, A.. **Aspectos metodológicos do Ensino de Literatura.** In: DALVI, M. A. REZENDE, N. L. de, JOVER-FALEIROS, R. (org.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

RUIZ S., Alice. **Conversa de passarinhos.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dois em um.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Jardim de Haijin;** ilustrações Fê. São Paulo: iluminuras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Outro silêncio.** São Paulo: iluminuras, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução: Cláudia Schilling – 6. edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, Patrícia de Farias. **Poesia, ensino e formação de professores:** vivência com as vozes da lírica feminina: 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanas.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética.** Tradução: Celeste A. Galeão, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

TOMACHEVSKI, Boris. Temática. In: **Teoria da Literatura** – Os formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1971, p. 169-204.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

ZOLIN, Lúcia Osana. **Crítica feminista e Literatura de autoria feminina.** In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Org.). Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.

## APÊNDICES

## Apêndice A

### RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Este relatório diz respeito às primeiras observações feitas na Escola Estadual Benedito de Moraes, no período de março de 2015. Estas observações tiveram como objetivo inicial conhecer a estrutura física da escola, os professores de língua portuguesa e os materiais didáticos. Para isto, foram utilizadas, como instrumentos de coletas de dados, uma câmera fotográfica e um caderno de anotação.

A Escola Estadual Professor Benedito de Moraes está localizada na cidade de Maceió, na Rua Dr. Zeferino Rodriguez, S/N, Pajuçara, Alagoas. O colégio comporta o Ensino Fundamental e Médio, dividido em três turnos: manhã, tarde e noite.

Segunda-feira, dia 16 de Março, foi o primeiro dia oficial da observação na escola. Iniciamos às 9h e terminamos a sondagem no colégio às 11h35. As primeiras observações ocorreram na sala dos professores. Desse modo, fomos conduzidos pela diretora até a sala dos professores, a fim de esperar a docente de língua portuguesa.

Havia na sala dos professores uma mesa comprida para agrupar de doze (12) docentes. Cada professor possuía o seu próprio escaninho e seu próprio armário de trabalho. Dentro do mesmo ambiente, tinham pilhas de materiais didáticos que, de acordo com a diretora da escola, não eram utilizados pela maioria dos professores.

**Figura 7 - material didático**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 8 - material didático**



Fonte: dados da pesquisa

Após alguns minutos, a docente de Língua Portuguesa entrou na sala dos professores. Estava apressada para lecionar a disciplina na sala de aula da turma do 1º ano B; contudo, conversou um pouco com o referido pesquisador a respeito de suas turmas e um pouco de sua metodologia de ensino. Em seguida, aceitou, também, o meu convite para participar de uma entrevista, sem o recurso visual, apenas o áudio.

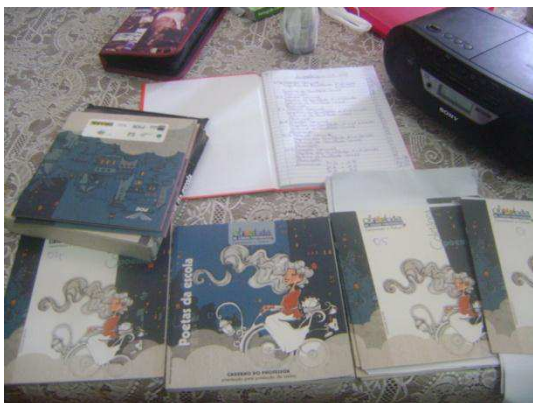
Dessa forma, a professora ministra as turmas do 9º, 1º, 2º e 3º ano, no período da manhã e da tarde. Com efeito, a docente esclarece que adota um modelo metodológico calcado em uma aula expositiva para o ensino de literatura na turma do 9º ano. Já na turma do 1º ano B do Ensino Médio, leciona apenas os textos poéticos modernos e contemporâneos. Por fim, as turmas do 2º e 3º ano a docente adere à leitura de textos em prosa de autores contemporâneos.

No que concerne ao percurso metodológico aplicado pela professora em sala de aula, a docente relata que suas aulas são expositivas. Em seguida, a docente comenta que, após a exposição do conteúdo, ela sugere uma leitura compartilhada, a fim de que os alunos possam ler os livros na íntegra para debater entre si. Após todo o processo, a docente oferta uma oficina de leitura ou um seminário para discutir os textos literários lidos e debatidos em sala de aula, cujo foco do trabalho é a discussão historicista no que diz respeito ao contexto histórico da obra literária e aos aspectos biográficos dos escritores.

Após esclarecer os passos metodológicos, a professora nos revelou que a turma do 1º ano B ainda não teve uma experiência de leitura literária relevante e que alguns estudantes sentem dificuldades na leitura em voz alta e na compreensão do texto poético.

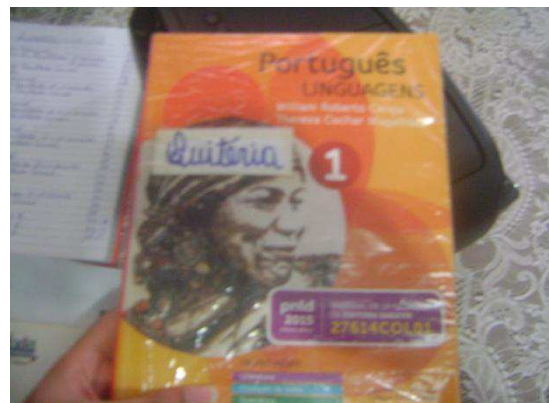
Para fomentar as suas aulas, a docente de Língua Portuguesa não utiliza apenas os manuais didáticos da escola, adota também o material da Olimpíada de Língua Portuguesa e os áudios de leitura de textos poéticos no ensino de literatura em sala de aula. Dessa forma, podemos ver o material didático da professora abaixo:

**Figura 9 - Material da disciplina português**



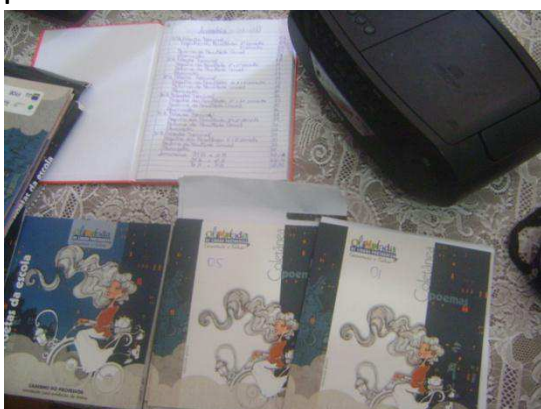
Fonte: dados da pesquisa

**Figura 11 - Foto do material do manual didático**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 10 - Material didático da professora**



Fonte: dados da pesquisa

Após a conversa com a professora, aproveitamos para observar a estrutura da escola. Dessa forma, visitamos os espaços de leitura do colégio. Durante a visita, conhecemos a docente responsável pela biblioteca, que foi docente de língua portuguesa da mesma escola; no entanto, devido a um problema de saúde, foi colocada no setor bibliotecário.

Conversamos a respeito do espaço de leitura e da acessibilidade da biblioteca na escola. Com efeito, a professora nos comentou que a biblioteca ainda carece de infraestrutura, precisa de ventiladores e de pequenas restaurações na parede. Em seguida, a docente nos revelou que assumiu o espaço de leitura quando a sua estrutura

estava em reforma. Conforme a professora, o ambiente era bastante sujo e desorganizado. A docente nos esclarece que só conseguiu organizar o espaço de leitura porque houve uma mobilização popular e uma colaboração de alguns colegas de trabalho para limpar e estruturar a biblioteca.

Após a nossa conversa, sugerimos uma entrevista para professora responsável pela biblioteca, a fim de que pudesse falar um pouco a respeito da reconstrução do espaço de leitura. Ela aceitou o convite e nos mostrou alguns dos projetos de leitura literária que montou junto com outros professores de língua portuguesa da escola.

**Figura 12 - Chapéus confeccionados por estudantes a partir de uma experiência de leitura literária com a poesia de Mário Quintana**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 13 - Chapéu poético**

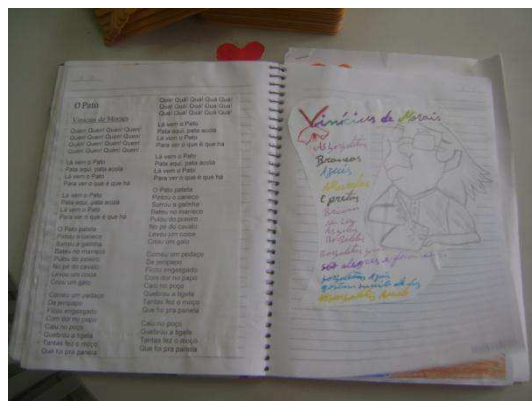


**Figura 14 - Chapéu poético**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 15 – Diário de leitura da biblioteca**



Fonte: dados da pesquisa



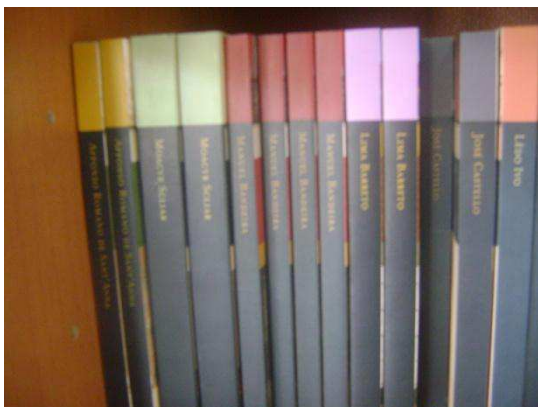
A biblioteca tem um bom acervo. Há poetas e escritores alagoanos significativos, tais como: Ledo Ivo, Jorge de Lima e Graciano Ramos. As estantes são repletas de clássicos da literatura. Podemos encontrar, como, por exemplo, José de Alencar, Machado de Assis, Álvares de Azevedo, Aluísio de Azevedo, João Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Manuel Bandeira e Mario Quintana. Percebemos também a presença de alguns folhetos de cordel. Em contrapartida, há um dado interessante para esta pesquisa. A maioria do repertório de textos literários é de autoria masculina. Havia poucos livros de autoria feminina como, por exemplo, Rachel de Queiroz, Clarice Lispector e Cecília Meireles. Logo abaixo, algumas fotos do acervo da biblioteca.

**Figura 16 - Fotos da estante de livros da biblioteca da escola**



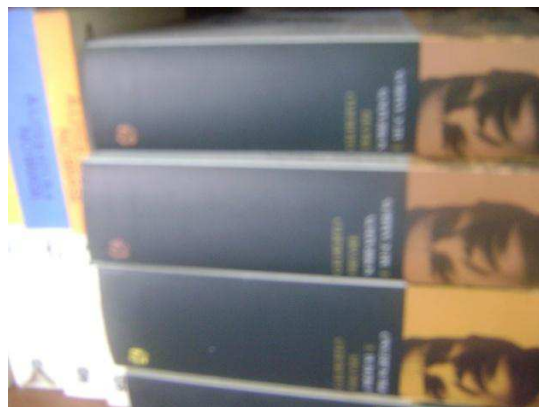
Fonte: dados da pesquisa

**Figura 17 - Fotos da estante de livros da biblioteca da escola**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 18 - Exemplares de Gilberto Freyre**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 19 - Mesa de leitura**



Fonte: dados da pesquisa

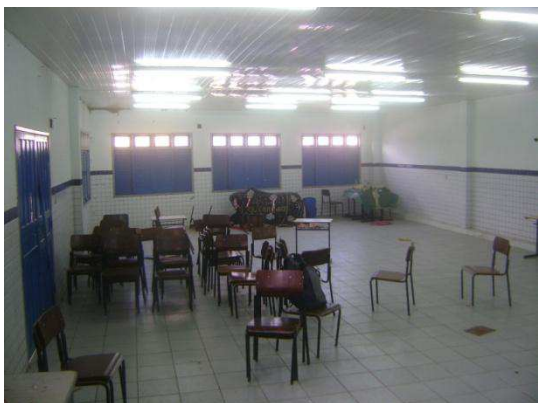
**Figura 20 - espaço de leitura**

Fonte: dados da pesquisa

**Figura 21 - Alguns folhetos de cordel**

Fonte: dados da pesquisa

Após as observações na biblioteca, a professora nos mostrou o espaço de apresentações culturais e de leitura, que fica anexado à biblioteca. A docente comentou que o auditório não é aberto há três anos e que atualmente está servindo de depósito de material escolar.

**Figura 22 - Auditório da escola**

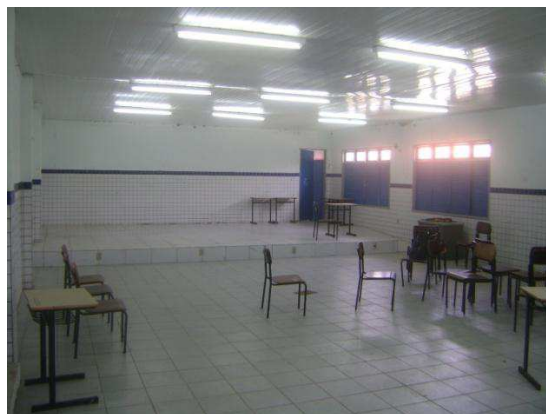
Fonte: dados da pesquisa

**Figura 23 - Carteiras espalhadas no auditório**

Fonte: dados da pesquisa

**Figura 24 - Espaço para apresentações culturais**

Fonte: dados da pesquisa

**Figura 25 - Fotos do auditório**

Fonte: dados da pesquisa

Sendo assim, o primeiro dia de observação na Escola Estadual Benedito de Moraes foi significativo, uma vez que apresentou, para a nossa pesquisa, uma parte da estrutura física da escola e os materiais didáticos. Além dos dados coletados, a contribuição das professoras de língua portuguesa foi pertinente para o bom andamento da pesquisa.

## **APÊNDICE B**

### **TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA**

A entrevista com a professora responsável pela biblioteca foi realizada na quinta-feira, dia 19 de março, às 10h30, na biblioteca da Escola Benedito de Moraes. A entrevista tem como proposta relatar a história da biblioteca a partir dos anos de 2013 a 2015. Tal encontro descreve também os eventos anuais que o espaço de leitura proporciona. Para a coleta dessa entrevista, foram utilizados um gravador e um caderno de anotação.

#### **Qual a sua formação acadêmica?**

*- Sou professora de língua portuguesa. Estudei Letras na federal de Belo Horizonte.*

#### **Como e quando ingressou na Escola Benedito de Moraes?**

*- Sou natural de Belo Horizonte, Minas Gerais, mas eu me casei com um alagoano e vim morar aqui em Maceió. Prestei concurso para entrar na rede estadual e municipal. Mas antes de me ingressar em uma dessas redes, fui professora de rede privada. Ensinei durante vinte cinco anos em uma escola particular. E já sou aposentada pela mesma rede de ensino.*

*Logo após da minha aposentadoria, prestei concurso público e entrei em 2001 na Escola Benício Dantas. Mas a escola fechou. Fui transferida de lá em 2011 para ensinar na Escola Benedito de Moraes. Ensinei nas turmas do 7º e 8º ano.*

#### **Quando começou a trabalhar na biblioteca?**

- Em 2013, eu tive um problema de saúde. Tive um problema sério nos meus olhos. Fui direcionada para outro cargo. O professor Agrinaldo, aquele professor de geografia da escola, me indicou a biblioteca para trabalhar. Procurei a diretor da época, que era a professor Eduardo, para que pudesse me transferir para aqui. Então, comecei a trabalhar na biblioteca em 2013.

### **Como a biblioteca surgiu?**

- Em 2013, a biblioteca estava toda desorganizada. Havia lixo por todos os cantos. Tinha livros antigos. Também havia caixas, estantes e mesas velhas espalhadas por todo lado. (...)

Começou assim. Tive essa ideia e a abracei. A biblioteca estava toda bagunçada e bem suja. Para você ter uma ideia, a biblioteca estava cheia de caixas de camisinhas velhas. Acho que foi algum programa de conscientização sexual. Aí, os meninos (estudantes) às vezes pegavam e faziam uma maior sujeira. Eu acabei com elas (com as caixas). Joguei tudo fora. E joguei fora muitos livros velhos que não davam mais para usar. Comecei a separá-los e nesse canto aqui fiz um cemitério de livros. E ficou cheio de livros velhos e os novos eu botava pra cá. Numas mesas velhas bem grandes aqui. Aí eu não conseguia colocar todos os livros aqui e puxar as mesas para cá. Só sei que foi assim.

Consegui arranjar um canto para colocar os livros ali, arrumando e pedindo para o pessoal da limpeza que me ajudasse a arrumar os móveis, porque eu não iria conseguir tirar sozinha os móveis velhos, os birôs velhos. Aí, tiraram. Teve um dia que cheguei aqui e tinham tirado e tinham um monte de livros no chão de novo (...). Mas só que eu tinha usado as mesas para colocar os livros velhos separados dos mais novos. Os meninos (os estudantes) tinham até me ajudado. Mas como tinham tirado as mesas, tiraram os livros

*de novo e colocaram no chão. Aí, comecei separando os livros novamente... Sim... Aí, foi assim o trabalho. Foi começando, começando, começando. Aí eu arrumei esse caderno (caderno de entrada e saída de livros da biblioteca), a comprar algumas coisas e comecei a emprestar livros. Os meninos (os estudantes) começaram a vim ajudar e foi surgindo... Tinham muito livro velho de coleção. Aí eu botei naquele canto ali e fiz uma pilha de livros velhos. Os meninos nem conseguiam olhar. Eu não conseguia olhar.*

### **O que eram esses livros velhos?**

*- Eram livros de coleção... Tinham muitos livros de ciência e enciclopédias. Eu nem olhava muito porque tinha muito ácaro, né?! E eu não deixava os meninos (estudantes) mexerem neles. Livros grossos, pesados.*

### **Como esses materiais velhos foram parar aqui na biblioteca?**

*- Não sei. Acho que foi numa reforma que teve. Aí, fecharam a biblioteca e jogaram muitos materiais aqui nessa sala... Aí jogaram muita coisa que não prestava aqui. Coisas que não prestavam. E misturou muita coisa. E depois dessa reforma, foi a reform do Virgíneo de Campos (Escola Estadual). Aí, os meninos do Virgíneo começaram a vim para cá. Aí, a biblioteca e essa sala (auditório) ficaram sendo usada como sala de aula. Não sei como os professores conseguiam dar aula. Aqui tinham as carteiras. E aí ficou horrível por aqui... Não tive como registrar isso, porque na época eu não tinha disponível um recurso para registrar. ... Por isso que tinham muitas carteiras no auditório, porque os meninos (estudantes) sentavam nelas para assistir as aulas... Eu me lembro disso, porque quando cheguei aqui, os meninos do Virgíneo estavam aqui. Aí, isso aqui (a biblioteca) era uma sala de aula. Não sei como conseguiam, sinceramente não sei. E*

aqui também (auditório). Dividiam em quatro espaços. É uma loucura. Coisa de escola pública.

Tinha uma sala lá, perto da cantina que tinha uma porta que dava acesso à coordenação do Virgíneo. A coordenação funcionava lá. Eu me lembro de quando eu chegava (na escola) eles estavam lá (diretor e professores). E tinha até um clima hostil, porque dava para sentir na sala dos professores um clima bem chato. Era bem estranho. Mas como eu era nova aqui não sabia muito que tava acontecendo, né?!

Bom, enfim, depois eles saíram (A Escola Virgíneo de Campos). Aí, que eu pude mesmo mexer aqui (na biblioteca). Depois que eles saíram, eu comecei a tirar as coisas daqui. Foi muito lixo. Muito lixo. Aí, os meninos (os estudantes) ajudavam tirar muito livro velho. Aí, eu botei (os livros) nesse espaço da capela (pequena sala que fica ao lado do auditório). Em princípio, coloquei alguns livros, que faziam parte do cemitério dos livros, no auditório. Depois do auditório, levei para a capela. Aí a gente (estudantes e a professora Eliane) fez uma pilha de livros, logo ali na saída (portão de acesso da escola). Isso em 2005. E deixei por lá. Se alguns meninos quisessem levar, eu deixava. Aí, eles levavam alguns, mas ficavam muitos livros na portaria... Aí, um dia alguém levou todo o livro ali. Mas os livros velhos estavam ainda por ali (no auditório). Aí, um dia veio um pessoal da tenda literária, isso em 2013. Aí, eu pedi para eles levarem os livros velhos, que estavam em caixas. Estava aqui a Natali, que me ajudou bastante. Ela trouxe algumas caixas grandes e disse “vamos colocar esses livros nas caixas”. Tudo isso para a gente evitar contato com eles (os livros). Aí colocamos muitos livros em caixas. Deram mais de quinze caixas. E os meninos (os estudantes) levavam para lá. Os meninos maiores me ajudaram bastante aqui (biblioteca).

Aí, pronto. Livramos de tudo e conseguimos arrumar esse espaço. Tinham algumas estantes novas e elas estavam lá (na capela). Tinham umas velhas (estantes), que já estavam caindo. Daí, trocamos a distribuição das estantes. Trouxemos as novas para colocar ali no canto para ficar esse espaço aqui.

*Arrumamos todos esses livros aí (nas estantes). Organizamos por romance, livros de pesquisa, que ficam ali (parte inferior da estante), revistas. Aí formamos esse jeito mais de biblioteca por aqui.*

### **Havia energia?**

*Energia já tinha. Só não tinha luz, que colocaram depois.*

### **E a pintura?**

*A pintura estava boa. Só limpamos a parede, que estavam cheias de teia de aranha e traças. Mas limpamos tudo. Estava sujo o chão, que nós lavamos depois que tiramos o lixo daqui. Limpamos as janelas e fizemos uns móveis. Achamos alguns LPs que estavam aqui, acho que eram das aulas de inglês. Aí uma colega minha teve a ideia de fazer um móvel com esses LPs. (...). Os meninos (estudantes) não conheciam os LPs e ficavam me perguntando que discos eram esses. (...). Eu tinha pendurado (os móveis) ali. Depois pendurados esses quadros na parede. A Natali, sempre disposta, me ajudava trazendo alguns materiais para aqui. Trazia pregos, martelo e me ajuda com a arrumação. Depois colocamos os mapas. E fizemos essas garrafas. Pintamos as garrafas. E foi assim. Um entrava (na biblioteca) e dizia que sabia fazer isso ou aquilo. Tinham alguns que sabiam fazer flor, tinha um menino que estudava à tarde chamado Diogo que fazia origamis.*

*Aí, um dia eu fui ao CEPA. Fui pedir livros. Visitei a biblioteca que tem lá. Aí fui pedir livros e encontrei com a Mari Josi. Ela disse “Ah, então você quer livros pra biblioteca?”. Aí eu disse que sim e que trabalhava na biblioteca de uma escola. Eu disse que estava restaurando uma biblioteca que estava perdida lá (na Escola Benedito de Moraes). E estou querendo um acervo mais novo, que o que tem lá é muito velho. Aí ele*



*me disse que iria ajudar. Trocamos telefone. E ela me disse que era escritora, eu não sabia, e fazia oficinas e que se eu quisesse, ela poderia vir aqui para fazer oficinas de leitura. (...).*

*Marquei um dia para Mari Josi visitar a biblioteca e ela veio aqui. A biblioteca ainda estava ruim. Só tinha duas mesinhas. Ela me disse que o espaço estava bom e me deu várias ideias. Disse que tinha que limpar mais o espaço e tirar alguns cartazes. Foi tanta coisa que ela deu de ideia. E foi assim que surgiu a ideia da semana literária. A ideia inicial dessa semana foi para inaugurar a biblioteca. Ela me disse que quando a biblioteca estivesse melhor, faríamos uma inauguração. Ela me deu várias ideias: semana literária com Vinícius de Moraes com a temática do amor e romance. Os meninos (estudantes) gostaram. Tinha música. E elaboramos, planejamos a semana de Vinícius e eu fiquei aqui arrumando uma divulgação da semana literária. (...). Já fizemos duas semanas literárias. A primeira em 2013 e a segunda em 2014. Já vamos nesse ano para a terceira, se Deus quiser. (...).*

*Pronto! Está assim a nossa biblioteca. Mas ainda precisamos de ar-condicionado, de alguém para limpar, pois limpo sozinha. Cansa, não é?!*

**Todo esse material você conseguiu sozinha e com ajuda de amigos e colegas.**

**Houve ajuda da escola?**

*- Eu comprei muito material. Graças a Deus que podia ajudar. Mas eu peço ajuda a escola. Eles dão mais assim: lápis de cor, papel e cola.*

**Mas você arcou com a despesa de todo o material de leitura de algumas estruturas da biblioteca.**

*Isso, a grande maioria sim. Para compra cartolina, fita, papel, a escola me deu apenas cinquenta reais. De alguma forma me ajudou. Mas eu gosto de fazer. Eu não acho, assim, que isso vai me empobrecer. Acho que vai me enriquecer. A Mari Josi também traz algumas coisas, material que eles têm lá (Instituto de Educação de Alagoas). E eu peço emprestado a minha irmã algumas decorações para a semana literária. Na semana de Mário Quintana, pedi para minha irmã uma decoração. Tinha aqui alguns panos azuis e brancos que peguei emprestado com ela (irmã). Usei e depois devolvi. E assim a gente vai fazendo (os eventos). Fazendo o que pode e o que não pode, mas tem dado certo. Estou bem satisfeita com os resultados dos eventos que tivemos. (...).*

#### **Poderia contar mais sobre a semana literária?**

*- Sim, posso. A primeira semana literária que houve na biblioteca foi muito boa e a segunda também foi muito boa. Tinham mais alunos e mais professores na segunda semana literária. Os professores traziam os meninos para assistir um vídeo antes da semana literária. A sala ficava totalmente lotada. Lotada mesmo.*

*Em 2013 houve a semana de Vinícius de Moraes. Comprei alguns vídeos dele e comecei a passar precariamente na biblioteca no monitorzinho do computador, deixava o dia todo passando o vídeo e as músicas, incentivando eles a lerem as poesias e fizemos uma bandeja de poemas. Eu pedia para que eles (alunos) desenhassem e ilustrassem as poesias. Para que chegássemos à semana com o material pronto. Aí, na semana literária, fizemos uma abertura (...). Aí, teve um aluno que fez uma caricatura bem grande de Vinícius, outros fizeram corações e as meninas fizeram muitas flores vermelhas. Enfeitamos (a biblioteca) com o material que os meninos fizeram. Coloquei uma toalha vermelha, que era uma coisa de amor, porque Vinícius trabalhava muito com amor, e enfeitei com toalhas vermelhas e fizemos bandejas. Fizemos um painel do Vinícius. Fizemos um sarau de poesias do Vinícius. Eles falaram, mas muitos leram. Tudo valia a*

*pena, não é?! Aí eles leram e comentavam as poesias. Chamavam os professores para ler um (poema). Liam também algumas frases de Vinícius que gostavam. Aí tinha a cantoria, tinha menino que tocava violão. Ele cantou garota de Ipanema. A minha sobrinha canta também e ela veio aqui cantar as músicas do Vinícius. Os meninos gostaram muito e começaram a cantar com ela. Trouxe a minha irmã, que fez duas oficinas aqui. Fez a oficina do Vinícius com a leitura dos poemas “A arca de Noé” e a “Casa”. Todos os estudantes passavam na biblioteca entravam só para ver o que era. E muita gente apareceu. (...) A abertura da semana faço sempre com a direção da escola. Eles falavam também sobre a poesia de Vinícius. E o evento foi bem interessante esse primeiro.*

*A segunda foi bem mais organizada. Eu achei. Foi a semana do Mário Quintana. Eu provoquei os meninos a lerem Mário Quintana, a ilustrar, a desenhar. Esse ano não teve a caricatura do Mário.*

### **Como você provocava os estudantes a ler Mário Quintana?**

*- Eu passava alguns vídeos de Mário Quintana e eu lia alguns poemas também. Eu tinha muito livro de Mário Quintana. E a biblioteca também tem um monte. Eu trouxe esses livros quando trabalhava em outra escola. Eu ficava provocando mesmo a eles lerem Mário Quintana e botava os vídeos. Também tem uma página no facebook da biblioteca que eu coloco (alguns poemas) para que eles pudessem ler e compartilhar. Alguns compartilharam. E aí chamei os meninos para montar (a semana). Chamei a Mari Josi para elaborar a semana de Mário Quintana. Fizemos o projeto, digitei o projeto e entreguei tudo para a direção, para que não ficasse aquela coisa solta. E deixei o projeto pronto lá. E também (o projeto) vai entrar até no PPP da escola. Pode entrar. Não sei se colocaram. E a semana literária vai fazer parte dos eventos da escola como tem, por exemplo, a Expoarte. A semana literária já está começando a fazer parte.*

### **A semana de literária e a tenda cultural foram iniciativas da biblioteca?**

*A tenda literária foi através da Mari Josi. Ela disse que existia essa tenda, que era do Estado. Aí solicitei na 13ª (secretaria de Educação) que mandasse a tenda. (...). Demorou um bocadinho, mas eles mandaram. Armaram a tenda ali, no pátio (da escola), e eu fiquei responsável. A tenda era bem grande (...) e azul (...). E aí eu botava as bancas fechando a tenda e colocava os livros. A manhã toda (a tenda) ficava por lá, com a vendedora dos livros. Eles (estudantes) perguntavam se os livros eram para comprar. Eu dizia que podiam pegar emprestados para depois devolver. Só podia ler o livro emprestado durante aquela semana ou poderia entrar na tenda para ficar lendo lá. A tenda ficou um tempão. Quase duas semanas. (...).*

### **Os estudantes gostavam de ler quais tipos de livros?**

*- Eles escolhiam alguns livros didáticos e ciências. Mas outros já gostavam de livros que tivesse fantasia, bichos e aventuras. (...).*

*Aí surgiu a tenda. Tudo através da Mari Josi. Mas a prefeitura tem muitos projetos bons. Mas só que não sei por que eles não são muito divulgados. Aí a tenda literária é um deles (desses projetos de leitura da prefeitura). A secretaria de educação tem muita tenda, só que não disponibiliza para todas as escolas. Mas fui atrás da tenda. Já usamos a tenda uma vez na Expoarte, só que ela é muito ruim de montar. Tem que ter gente forte para ajudar. E os livros da tenda eu coloquei aqui (na biblioteca) para guardar. Estou usando esses livros para a biblioteca. (...).*

*Agora estou incentivando alguns meninos a irem para Bienal. Esse ano vai ter, não é? Na última Bienal, consegui levar três meninos para participar de uma oficina de contação de história. Foi uma experiência muito boa. Não pude levar um bom número*

*porque o estado não disponibilizou ônibus. Mas vou tentar levar alguns alunos para a Bienal desse ano. Em 2013, consegui levar duas turmas da noite. Eles ficaram encantados com o evento. (...). Eram homens já feitos e mulheres, que eram domésticas ou mães. Ficamos lá (na Bienal) até fechar.*

**Quais são as expectativas para a semana de leitura e para os demais eventos de leitura desse ano?**

*- As melhores possíveis. (...). Estou preparando uma eleição para que os meninos escolham um escritor espontaneamente, para que possamos trabalhar na semana literária. Meu favorito é que escolham Ariano Suassuana. Tem uma história de vida muito bonita e bons livros. A linguagem da obra, a história e o próprio escritor tem muito a ver com eles (estudantes). (...). Tenho alguns livros dele aqui. Tenho “A santa e a porca”, “Auto da Compadecida” e tenho também algumas entrevistas. Mas tenho que procurar mais livros dele para a semana.*

*Também irei fazer um evento pensando no dia das mães. Irei conversar com Mari Josi para combinarmos alguma coisa. Fazer uma semana literária pensando no dia das mães.*

**Figura 26 - Móviles poéticos com LPs**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 27 - caixa poética feita por estudantes**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 28 - Caixa poética da semana literária**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 29 - Flores de papel e caixinhas poéticas**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 30 - Origamis, pinturas, e decorações de garrafas PET produzidas pelos estudantes da escola**



Fonte: dados da pesquisa

## **Apêndice C**

### **Análise dos livros didáticos**

O relatório de terça-feira, dia 17 de março, consiste na leitura e observação dos materiais didáticos adotados pela professora de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Médio. Ressalva-se também que dois (02) materiais didáticos, dos quais não foram adotados por nenhum dos professores de língua portuguesa, foram analisados.

O manual *Português: linguagens* (2013), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é um livro adotado pela professora da Escola Benedito de Moraes para o ensino de português e literatura.

Percebe-se que o manual, no que diz respeito à proposta metodológica de ensino de literatura, visa uma perspectiva historicista. O livro apresenta as correntes literárias do Romantismo português e brasileiro, do Realismo, do Simbolismo, do Parnasianismo e do Modernismo.

As correntes literárias seccionadas pelo manual didático são abordadas de maneira expositiva, proporcionando ao leitor apenas um perfil histórico de cada escola. Observa-se que a metodologia adotada pelo exemplar para o ensino de literatura compreende apenas em uma perspectiva expositiva.

Além do perfil histórico mencionado anteriormente, o estético dos demais gêneros literários é trabalhado de uma maneira fragmentada, superficial e expositiva. No gênero poético, por exemplo, o poema não é analisado e lido como um todo. Sua leitura é fragmentada. Cada estrutura do texto poético é separada para estudar o verso, as estrofes, as rimas e as métricas.

Percebe-se também que, para o gênero poético, não há uma estratégia de metodológica consistente de ensino de literatura que estimule o estudante uma vivência de leitura com o texto literário a fim de despertar no aluno o gosto pela leitura de poesia. O livro apenas utiliza a poesia para aplicar nela uma análise sintática e gramatical.

Figura 31 - Foto do livro adotado pela professora de português



Fonte: BARRETO, Ricardo Gonçalves (2010)

Um dado significativo para a pesquisa é que o manual analisado não apresenta nenhum trabalho poético de autoria feminina, apenas os autores canônicos de língua portuguesa.

O manual *Ser protagonista* (2010), de Ricardo Gonçalves Barreto, é um livro destinado para o 3º ano do Ensino Médio. Vale lembrar que o manual a ser analisado não é adotado pela professora de língua portuguesa para o ensino de literatura, mas pode contribuir para pesquisa uma vez que o Ministério da Educação lança mão desses livros para o ensino de português e literatura nas Escolas de Rede Pública de Ensino.

O livro apresenta um método de ensino de literatura na perspectiva historicista. Após a apresentação do livro, a página seguinte há um comentário feito pelo próprio autor sobre alguns pontos de vista no que diz respeito da leitura do texto literário na sala de aula:

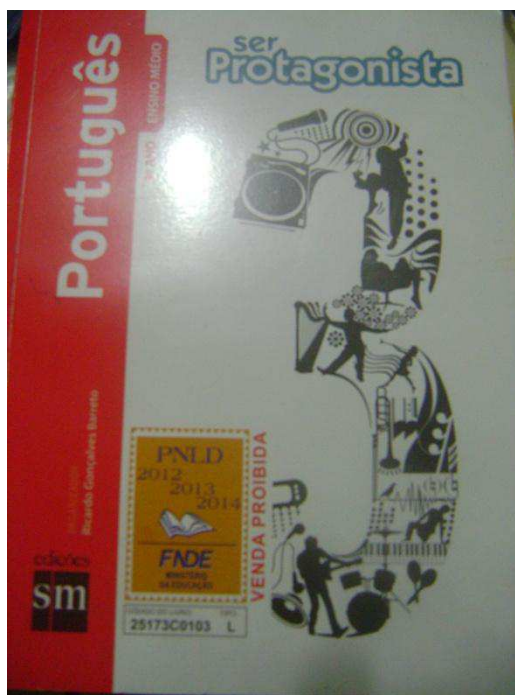


As unidades de literatura abordam as estéticas literárias em uma perspectiva histórica. Em cada unidade, o capítulo inicial contextualiza a estética estudada, enfatizando aspectos históricos, culturais e literários. Neste volume, além da produção literária em Portugal e Brasil, também é estudada a que ocorre nos países africanos de língua portuguesa. (BARRETO, 2010, p.4)

Dessa forma, a literatura é vista por um viés linear em que o exemplar não proporciona nenhuma estratégia metodológica que priorize alternativas de leitura e de vivência com o texto literário.

Por fim, relata-se um dado importante no que diz a produção de literatura de autoria feminina. O manual cita apenas três escritoras: Clarice Lispector, Rachel de Queiroz e Cecília Meireles. Ressalva-se que a maioria de poetas e de romancistas é de autoria masculina.

**Figura 32 - Foto do manual didático**



**Fonte: CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar (2013)**

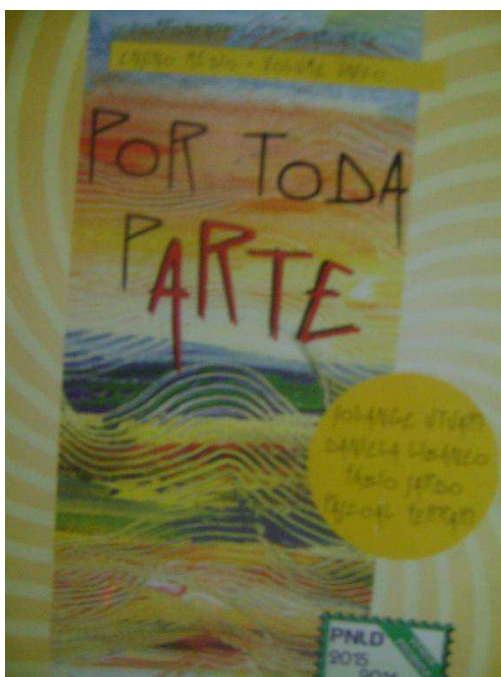
O livro *Por toda minha parte* (2013), de Solange Utuari, Daniela Libâneo, Fábio Jardo e Pascoal Ferrari, é um manual que proporciona aos estudantes uma vivência com

arte. Nesse exemplar, aborda quase todas as manifestações artísticas como, por exemplo, a dança, a música, a pintura, a literatura, o cinema, a fotografia e o teatro. O livro traz como método de leitura o diálogo entre as linguagens artísticas, fazendo pontes entre diferentes manifestações.

O manual, por exemplo, sugere aos leitores meios de leitura do texto poético a partir da performance ou da dança, proporcionando uma experiência e uma vivência de leitura com o texto poético.

Esse manual não é adotado pela professora de língua portuguesa do 1º ano B e, segundo a professora, o exemplar não é utilizado pelos demais docentes para o ensino de literatura e outras artes.

**Figura 33 - foto do manual didático**



**Fonte: UTUARI, Solange; LABÊNIO, Daniela; FERRARI, Pascoal (2013)**

Os livros aqui expostos apresentam algumas alternativas metodológicas para o ensino de literatura. Algumas estratégias possuem um perfil historicista, sendo que não proporciona ao leitor uma vivência com o texto poético e uma fruição na leitura. Em

contrapartida, o manual *Por toda parte* (2010), mesmo não apresentando textos poéticos de autoria feminina, apresenta meios metodológicos que sugerem um contato maior com a leitura literatura e de outras artes.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Ricardo Gonçalves. **Ser protagonista**. São Paulo: Editora SM, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

UTUARI, Solange; LIBÂNEO, Daniela; JARDO, Fábio; FERRARI, Pascoal. **Por toda minha parte**. São Paulo: Editora FTD, 2013.

## Apêndice D

### RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE PORTUGUÊS DO. 1º ANO B

Este relatório diz respeito às observações feitas na aula de português na Escola Benedito de Moraes no período de março, dia 25 de 2015. Os relatos aqui apresentados tentam demonstrar (02) duas horas de aula e os passos metodológicos da professora de português na turma do 1º ano B.

Precisamente às 7h25, a aula da professora começa. A turma ainda estava incompleta. Havia quinze alunos para uma turma de vinte e sete estudantes. Fazia muito calor e os ventiladores estavam desligados devido a um problema técnico. Alguns estudantes abriam as janelas em uma tentativa de ventilar a sala, mas havia muito barulho de carro e moto.

A professora começava a sua aula retomando o conteúdo. Conversava um pouco sobre a aula passada e perguntava se alguém tinha feito o exercício, mas grande parte da turma respondia que não o fez, alegando dificuldade ou, até mesmo, esquecimento. O exercício que a professora passara era de ortografia, atividade que se encontrava dentro do manual didático.

Enquanto a professora conversava informalmente sobre o conteúdo passado, que era de separação silábica e o emprego do “SS” e “RR”, alguns alunos chegavam à sala de aula. A maioria dos discentes que chegou atrasada em sala de aula disse à professora que não fez a atividade extra-aula.

Assim que a professora terminou a revisão do conteúdo, deixou alguns minutos de sua aula para os estudantes responderem a atividade. Depois de quinze minutos, a professora retoma a atividade. Durante a correção, houve o diálogo entre docente e alunos a respeito das questões do exercício.

Após a correção, a professora cobrou dos alunos mais participação e empenho nos exercícios. Ainda cobrou mais atenção para o caderninho de dúvidas, em que os

estudantes escrevem nele as suas perguntas e seus questionamentos de aula e de exercícios.

Logo em seguida, a docente iniciou um novo conteúdo. A aula foi sobre texto dissertativo. Houve uma pequena conversa informal e uma teorização bastante estrutural (introdução, desenvolvimento e conclusão) no que diz respeito a dissertar. O questionamento que a professora levou aos alunos foi “o que é dissertar?”. Houve algumas tímidas respostas dos estudantes. Diziam que “era escrever um artigo de jornal”.

A docente abriu o manual didático, no capítulo de gênero textual, e sugeriu a leitura do texto “O mundo moderno caminha para a sua própria destruição”. Logo após uma leitura silenciosa, a professora discutiu a temática do texto e tentou relacionar com a realidade dos estudantes, perguntando-os o que entendiam de mundo moderno e o que seria a destruição. Os alunos responderam que o mundo moderno é um mundo tomado por tecnologia e pela agitação. Outros responderam que a destruição é a falta de sensibilidade que a tecnologia proporcionaria aos homens. Em seguida, a professora começou a trabalhar a “coesão” e a “coerência”. Explicou utilizando como recurso o piloto e o quadro branco. Para categorizar os conceitos de compreensão textual, utilizou o módulo.

Escreveu no quadro, para aplicar a coesão e a coerência, algumas frases que faziam parte do cotidiano dos alunos. Colocou no quadro: “Eu gostaria de ir ao show e meu pai não deixa”. A docente comentou a frase dizendo que havia uma coerência, pois possuía um sentido lógico, mas não é coeso, não apresentar um conectivo adversativo como, por exemplo, mas, porém e todavia.

A professora transcreveu um parágrafo do módulo didático para explicar a estrutura do texto dissertativo: “o mundo moderno caminha atualmente para sua própria destruição, pois tem havido inúmeros conflitos internacionais, o meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico e, além do mais, permanece o perigo de uma catástrofe nuclear”. Posteriormente fez um breve comentário sobre coesão e

coerência. E, após a revisão, a docente questionou aos alunos se sabiam o que era argumentação e se conseguiam localizá-lo no texto. Alguns responderam que “não”.

A professora selecionou um material elaborado por um manual didático e distribuiu para a turma. Posteriormente a docente sugeriu que os alunos observassem os textos da página 86 e 90, a fim de que comentassem sobre o tema e os argumentos adotados pelo texto.

Houve participação dos estudantes após a leitura silenciosa do texto. Comentaram sobre os argumentos lidos. Mesmo com uma participação mais assídua de alguns alunos, percebemos dificuldades no que diz respeito à compreensão do texto. No entanto, a aula deteve-se apenas a estrutura do texto dissertativo.

Em seguida, a docente elaborou uma atividade em sala de aula. Lançou mão do tema “Os problemas da cidade de Maceió” a fim de que os estudantes escrevessem apenas um parágrafo introdutório com três argumentos. A professora, percebendo a dificuldade da turma, escreveu no quadro branco três argumentos para que os alunos os tomassem para construir o parágrafo introdutório. Os argumentos foram: 1) O trânsito está cada vez mais congestionado; 2) Assaltos ocorrem a todo instante; 3) Os índices de poluição estão chegando a níveis altíssimos.

Boa parte da turma não entendeu a proposta da atividade. Dessa maneira, a professora começou a revisar o módulo “texto dissertativo” a fim de que os alunos pudessem entender a atividade.

Após a revisão, a turma começou a escrever. Algumas dúvidas surgiram ao longo do exercício como, por exemplo, “se pula uma linha após o término de uma frase” e “como iniciar o parágrafo”. Novamente a docente se pôs a explicar sobre as margens do papel, o parágrafo e a estrutura do texto dissertativo.

Depois da explicação, alguns desses estudantes conseguiram escrever o parágrafo introdutório; no entanto, percebemos que boa parte dos alunos tinha muita dificuldade para produzir o texto.

A aula estava prestes a terminar quando a professora deu uma dica final para que os alunos pudessem dar continuidade à produção do próximo parágrafo do texto, deixando, portanto, o exercício para casa.

A proposta da professora para esse exercício de produção textual foi de acompanhar, junto com a turma do 1º ano B, a evolução da escrita dos estudantes. Desse modo, a docente iria elaborar, a cada aula, um tema para que os alunos pudessem produzir um texto dissertativo em sala de aula.

## Apêndice E

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO  
MESTRADO EM LITERATURA E ENSINO  
ALUNO: MARIVALDO OMENA BATISTA  
ORIENTADOR: JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES**

### TEMA

Poesia de Alice Ruiz

### OBJETIVOS

- Formar leitores;
- Proporcionar a convivência com a poesia de Alice Ruiz;
- Refletir sobre algumas questões sociais, ideológicas, psicológicas e filosóficas colocados nos textos poéticos de Alice Ruiz;
- Conhecer e apreciar outras formas de composição poética (haicai e poesia visual).

### METODOLOGIA

#### I ENCONTRO (60 minutos)

### TEMA

Música de Alice Ruiz

- O passo inicial para realizar o contato com a poesia de Alice Ruiz seria comentar a proposta do trabalho com a turma, dizendo-lhes que haverá uma experiência de leitura com a música, poesia e haicai;
- Organizar um semicírculo se possível, apresentar a poeta Alice Ruiz, dizendo aos estudantes que, além de poeta contemporânea, é haicaísta e letrista de canções;
- Situar os estudantes acerca da produção cultural de Alice Ruiz, informando que a poeta lançou, em 2005, seu primeiro CD, o Paralelas, em parceria com Alzira Espíndola, com as participações de Zélia Duncan e Arnaldo Antunes. Indicar o site <http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br/discografia/index.html> para busca destas referências discográficas
- Distribuir a antologia com as letras das canções de Alice Ruiz;
- Informar que irão ouvir algumas composições de Alice Ruiz na voz de alguns artistas, mas antes vão receber uma antologia com as letras para leitura silenciosa e oral/expressiva.
- Passar em áudio as canções e perguntar se alguém já escutou tal música;



- Conversar sobre as tais composições, acompanhando a recepção dos estudantes/leitores (que imagens chamam a atenção de vocês? para que detalhes atentam? O que gostam ou não, por quê? etc.); A partir das respostas, elaborar a discussão informal com o seguinte questionamento: “Concordam que essas canções apresentam um discurso centrado em algumas questões femininas como, por exemplo, a liberdade sexual? ou questões íntimas no que diz respeito ao cotidiano feminino, como o amor, maternidade etc.?”.

- Terminar a aula dizendo que eles estão indo bem na leitura e compreensão de poemas e, por fim, convidá-los a acessar o site oficial de Alice Ruiz na página <http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br/>

## **II ENCONTRO (60 minutos)**

### **I Momento**

#### **TEMA**

#### **Haicai de Alice Ruiz**

- Iniciar a aula conversando um pouco a respeito da aula anterior, perguntando aos estudantes se eles gostaram da experiência com as músicas de Alice Ruiz, se visitaram o site oficial da poeta em busca de dados no que se refere as canções quanto os poemas;

- Anunciar-lhes que a presente aula continuará nessa convivência com os textos poéticos de Alice Ruiz, uma vez que os estudantes irão conhecer/apreciar os seus haicais;

- Perguntar aos alunos se já tiveram o contato com esse tipo de poesia e socializar o conhecimento;

- Comentar um pouco sobre essa forma poética japonesa, informá-los que a poeta é uma das haicaístas mais influentes no Brasil, tendo traduzido quatro livros de poetas japoneses nos anos de 1980;

- Distribuir uma antologia com os haicais contidos nos livros *Conversa de passarinhos* (2008), *Jardim de Hajjin* (2010) e *Dois em um* (2012), solicitando uma leitura silenciosa e individual;

- Orientá-los a uma leitura oral e expressiva;

- Após a leitura em voz alta dos haicais, ouvir as primeiras considerações acerca dos haicais;

- Inferir a partir da leitura dos poemas que um haicai é todo repleto de imagens, que são essas imagens que constroem emoções durante a experiência poética;

- A partir da leitura e da discussão dos haicais, socializar informações adicionais no que diz respeito ao gênero poético de origem oriental/japonesa; à estrutura composta de 17 sílabas poéticas [5-7-5] e no tempo presente (que é o instante); à natureza como tema principal; ao uso da linguagem simples etc.;

- Chamar atenção dos alunos para a virtualidade metafórica e simbólica presentes nas composições de Alice Ruiz; por exemplo, nos haicais de contemplação a natureza “graça de árvore/ suas flores se foram/ voo das garças” (RUIZ, p. 47), haicai que compara a

árvore, quando perde suas folhas no outono, ao voo de uma garça; para as ilustrações nos livros *Conversa de passarinhos* (2008) e *Jardim de Haijin* (2010).

- Apreciar as ilustrações, relacionando-as com as imagens formadas através das metáforas e simbologias presentes nos haicais de Alice Ruiz; por exemplo, dialogar o haikai “Pôr do sol/ diante da flor de cactos/ o gato nem pisca” com a sua ilustração. Perguntar aos estudantes se a ilustração corresponde à imagem formada a partir da leitura do haikai.

- Propor uma atividade extraclasse: cada estudante deverá observar alguma cena do seu cotidiano (que pode ser uma paisagem, uma pessoa ou algum detalhe de um objeto etc.), fotografá-la pela sensibilidade poética de cada um;

- Solicitar que tragam as imagens fotografadas na próxima aula.

### **III ENCONTRO (45 minutos)**

#### **II Momento**

- Retomar a conversa da última aula;

- Exibir as imagens captadas por cada aluno para a turma e após essa visualização, sugerir que transformem as imagens apreendidas em versos, ou seja, produzam um haikai ou um vídeo poema ou uma música;

- Estar disponível para orientar cada estudante durante a realização da atividade;

- Receber as produções dos estudantes, organizá-las numa coletânea poética;

- Indicar referências bibliográficas para motivá-los a futuras leituras dessa poeta, que compõem haicais, canções e poesia;

- Convidar a turma para realizar um Sarau Poético-Musical (Vinil poético) na escola, a fim de apreciar a poesia e a música de Alice Ruiz e contemplar a produção dos estudantes. Nesse espaço, os alunos terão a oportunidade de cantar e declamar alguns poemas e haicais da autora.

### **IV ENCONTRO (60 minutos)**

#### **TEMA**

#### **Poesia de Alice Ruiz**

- Anunciar aos estudantes que será realizada naquele momento um convívio com a poesia de Alice Ruiz

- Distribuir a antologia com poemas;

- Sugerir uma leitura silenciosa;

- Orientá-los a ler oralmente os poemas de Alice Ruiz a partir de uma leitura expressiva;

- Estimular a experiência com leituras orais, permitindo aos estudantes a percepção de nuances sonoras e semânticas, de algumas imagens que passam despercebidas numa primeira leitura.
- Propiciar a socialização das leituras dos poemas de Alice Ruiz, solicitando que destaquem um verso ou uma estrofe que chamou sua atenção, mas eles não sabem muito bem o porquê ou algo que os tocou;
- Discutir com os estudantes as temáticas dos poemas de Alice Ruiz, observando a maneira como o eu lírico fala sobre sua experiência amorosa, social e psicológica (por meio das experiências de mundo e de leitura dos alunos);
- Levantar questões que ainda não tenham sido percebidas pelos estudantes, do ponto de vista formal (o emprego de versos livres/dístico, o paralelismo sintático em alguns poemas, a aliteração e assonância etc.) e do ponto de vista da linguagem (sutil, ausência de títulos e pontos gramaticais nos poemas etc.);
- Terminar a aula dizendo que eles estão indo bem na leitura e compreensão de poemas.

#### **V ENCONTRO (2 horas)**

- **Realização do Sarau Poético-Musical. (Vinil poético)**

#### **MATERIAIS DIDÁTICOS**

##### **Antologias Poéticas de Alice Ruiz;**

- Micro System para passar as músicas selecionadas;
- Montar com os estudantes móveis de vinil, colando as imagens cotidianas apreendidas pelos alunos, personificando-as em três versos de dezessete sílabas poéticas.
- Amplificador, guitarra e violão para estudantes que queiram musicar alguma imagem fotografada ou alguma uma experiência de leitura.

## Apêndice F



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA: LITERATURA E ENSINO  
ALUNO: MARIVALDO OMENA BATISTA  
PROFESSORO ORIENTADOR: Dr. JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: CONHECIMENTO OS HORIZONTES

Caro(a) Aluno(a):

solicitamos sua colaboração para a realização desta pesquisa intitulada **A poesia de Alice Ruiz: entre a prática de leitura e a recepção**, a ser desenvolvida pelo aluno mestrando Marivaldo Omena Batista, sob a orientação do professor Dr. José Hélder Pinheiro Alves. Pedimos que respondam esse questionário. Desde já agradecemos antecipadamente pela colaboração.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

1. Com quem você mora? (Marque mais de uma alternativa caso seja necessário)

( ) Pai

( ) Mãe

( ) Conjuge

( ) Amigos

( ) Companheiro (a)

( ) Parentes

( ) Filhos

( ) Outros

( ) Sogro

( ) Sogra

2. Você faz parte de alguma entidade social e ou parte de algum grupo?

- Grupos e/ou movimento ligado à luta de minorias. Qual? \_\_\_\_\_
- Associação pastoral ou eclesial
- Associação de pais e mestres
- Time de futebol ou clube esportivo
- Escola de samba
- Grupo de música, dança ou teatro
- Igreja católica
- Igrejas evangélicas
- Cultos afro-brasileiros (umbanda, candomblé)
- Centros espíritas Kardecistas
- Outro grupo religioso. Qual? \_\_\_\_\_
- Não participo

### Mundo da leitura

3. Você gosta de ler? Justifique.

---

---

---

4. Você comumente lê obras literárias? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, identifique o(s) Tipo(s) de obras literárias com os quais você tem maior contato:

- ( ) Poesia;
- ( ) Romance;
- ( ) Contos;
- ( ) Crônicas;
- ( ) Novelas;
- ( ) Teatro;
- ( ) Cordel;
- ( ) outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**5.** Você gosta de ler poesia? ( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

---

---

---

**6.** Você gosta de ouvir leitura em voz alta? ( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

---

---

---

**7.** Gosta de ler em voz alta? ( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

---

---

---

8. Já participou de algum sarau poético que meditasse a leitura em voz alta, música e a expressão corporal? ( ) SIM ( ) NÃO

Se responder SIM na questão, comente como foi a sua experiência no sarau poético.

---

---

---

9. Você conhece a poeta Alice Ruiz? ( ) SIM ( ) NÃO

Se responder SIM na questão, comente como conheceu o trabalho artístico de Alice Ruiz.

---

---

---

**Obrigado por responder!**

## Apêndice G

### ALICE RUIZ POESIA E MÚSICA

#### Socorro

*Letra: Alice Ruiz*

socorro, eu não estou  
sentindo nada.  
nem medo, nem calor,  
nem fogo,  
não vai dar mais pra  
chorar  
nem pra rir.

socorro, alguma alma,  
mesmo que penada,  
me empreste suas  
penas.  
já não sinto amor nem  
dor,  
já não sinto nada.

socorro, alguém me dê  
um coração,  
que esse já não bate  
nem apanha.  
por favor, uma emoção  
pequena,  
qualquer coisa que se  
sinta,  
tem tantos sentimentos,  
deve ter algum que  
sirva.

socorro, alguma rua que  
me dê sentido,  
em qualquer  
cruzamento,  
acostamento,  
encruzilhada,  
socorro, eu já não sinto  
nada.

#### Fundamental

*Música: Alzira Espíndola*  
*Letra: Alice Ruiz*

canta  
saudade é tanta  
não vai passar se você  
cantar  
mas quanto mais se  
canta  
mais vontade de cantar  
dança, é só mudança  
não vai parar se você  
dançar  
mas quando você dança  
é você quem vai mudar  
sonha como criança  
ainda dói se você sonhar  
mas pra que a gente  
acorde  
é fundamental sonhar  
canta  
saudade é tanta  
não vai passar se você  
cantar  
mas quanto mais se  
canta  
mais vontade de cantar  
dança é só mudança  
não vai parar se você  
dançar  
mas quando você dança  
é você quem vai mudar  
sonha como criança  
ainda dói se você sonhar  
mas pra que a gente  
acorde  
é fundamental sonhar  
mas quando você dança  
é você quem vai mudar  
mas quanto mais se  
canta  
mais vontade de cantar

#### Ladainha

*Música: Alzira Espíndola*  
*Letra: Estrela Ruiz*  
*Leminski e Alice Ruiz*  
*Poesia: Alice Ruiz*

*era uma vez uma mulher  
que via um futuro  
grandioso  
para cada homem que a  
tocava  
um dia  
ela se tocou...*  
Eu pensava que o amor  
me faria uma rainha  
e quando você chegasse  
não seria mais sozinha  
você chega da gandaia  
só pensando numazinha  
seu amor é pouca palha  
para minha fogueirinha  
o que você jogou fora  
é para poucos  
o meu mal foi jogar  
pérolas aos porcos  
eu não sou da sua laia  
não quero sua ladainha  
pra ser mal  
acompanhada  
prefiro ficar na minha

#### Overdose

*violão e voz: Alzira*  
*Espíndola*  
*violão: Luiz Waack*  
*marimba: Décio Gioielle*  
*baixo: Paulo Lepetit*  
*cajon, pratos, apito:*  
*Sandro Moreno*

já notou que eu te amo  
ou você pensa  
que toda vez que eu ligo  
é por engano?  
já sacou que é meu vício  
minha droga  
meu barato  
ou vou ter que curtir a  
rebordosa  
em algum hospício?  
pra me deixar normal  
só uma overdose de



você  
 pra me pirar legal  
 só uma dose dupla  
 desse mal

### Para elas

*Música: Alzira Espíndola*

*Letra: Alice Ruiz*

*Poesia: Alice Ruiz*

amor que se dedica  
 amor que não se explica  
 até quando se vai  
 parece que ainda fica  
 olhando você sair  
 sabendo que vai cair  
 deixar que saia  
 deixar que caia  
 por mais que vá sofrer  
 é o jeito de aprender  
 e o teu caminho  
 só você vai percorrer  
 se você vence, eu venço  
 se você perde, eu perco  
 e nada posso fazer  
 só deixar você viver  
 enchemos a vida  
 de filhos  
 que nos encham a vida  
 um me enche de  
 lembranças  
 que me encham  
 de lágrimas  
 outro me enche de  
 alegrias  
 que encham minhas  
 noites  
 de dias  
 outro me enche de  
 esperanças  
 e receios  
 enquanto me incham  
 os seios  
 amor que se dedica  
 amor que não se explica  
 até quando se vai

### Referência

<http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br/discografia/autoria.html>

parece que ainda fica  
 olhando você sair  
 sabendo que vai cair  
 deixar que saia  
 deixar que caia  
 por mais que vá sofrer  
 é o jeito de aprender  
 e o teu caminho  
 só você vai percorrer  
 se você vence, eu venço  
 se você perde, eu perco  
 e nada posso fazer  
 só deixar você viver  
 só olhar você sofrer  
 só olhar você aprender  
 só olhar você crescer  
 só olhar você amar  
 só olhar você...

### Reza em FA

*Música: Alzira Espíndola*

*Letra: Alice Ruiz*

*Poesia: Alice Ruiz*

São Francisco do SOL  
 São Francisco de AsSIs  
 São Francisco de LA  
 São Francisco tem DO  
 de mim  
 Um SOL menor  
 LA fora  
 SI espalha  
 São Francisco do SOL  
 São Francisco de AsSIs  
 São Francisco de LA  
 São Francisco tem DO  
 de mim

### Sonho de poeta

*Poesia: Alice Ruiz*

quem dera fosse meu  
 o poema de amor  
 definitivo.

se amar fosse o  
 bastante,  
 poder eu poderia,  
 pudera,  
 às vezes, parece ser  
 esse, meu único destino  
 mas vem o vento e leva  
 as palavras que digo,  
 minha canção de amigo.  
 um sonho de poeta,  
 não vale o instante  
 vivo.  
 pode que muita gente  
 veja no que escrevo  
 tudo que sente  
 e vibre  
 e chore  
 e ria,  
 como eu, antigamente,  
 quando não sabia  
 que não há um verso,  
 amor,  
 que te contente.

### Tem palavra

*Poesia: Alice Ruiz*

tem palavra  
 que não é de dizer  
 nem por bem  
 nem por mal  
 tem palavra  
 que não se conta  
 nem prum animal  
 tem palavra  
 louca pra ser dita  
 feia bonita  
 e não se fala  
 tem palavra  
 pra quem não diz  
 pra quem não cala  
 pra quem tem palavra  
 tem palavra  
 que a gente tem  
 e na hora H  
 falta

**ALICE RUIZ**  
**Haicais**

Toda mudança  
Desse dia  
Uma dança

Brilho da lua cheia  
Bate no vidro  
Estrela nova

O vento bate em mim  
Abate a vença  
E entra

Minha estrela guia  
Desvia  
E me atropela

Nada na barriga  
Navalha na liga  
Valha

Formigas fazem festa  
Farelo de bolo  
Da véspera

Borrada no espelho  
Não sei se me explico  
Uma cara que eu não  
pinto

A chuva  
Nas luzes das casas  
Uma é minha

Presente de Vênus  
Primeira estrela que vejo  
Satisfaça o meu desejo

Nesse país sem greve  
Só o relógio  
Faz o que deve

Falta de sorte  
Fui me corrigir  
Errei



Basta um galinho  
E vira trapezista  
O passarinho

Sabiás e bem-te-vis  
Disputam o mesmo  
jardim  
Donos da minha casa

Fim de tarde  
Sino do vento  
acompanha  
O canto dos passarinhos



Pousados nos galhos  
Os pássaros balançam  
Músicas nos bambus

Graça de árvore  
Suas flores se foram  
Voo das graças

Pássaro morto  
No meio da estrada  
Carros que voam

Canto dos pássaros  
Tocadas pelo vento  
As árvores dançam

Primeira estrela  
Ainda menor que ela  
Último passarinho

Moça no campo  
Atraindo beija flor  
Vestido colorido

Maré cheia  
A garça de pedra em pedra  
Sem molhar os pés

\*

Pipa perdida  
Para a árvore seca  
Primeira folha

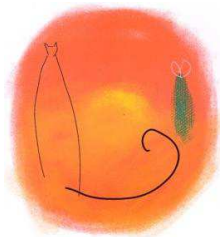
Folhas a vento  
Árvores, cadernos  
Uma sinfonia

Vento forte  
Sementes caem  
Folhas voam

Depois do vento  
Folhas na escada  
Não sobem nem descem

Chuva de folhas  
Um dia inteiro  
Calçada macia

Chuva de flores  
De dia e de noite  
Calçada rosa



Pôr do sol  
Diante da flor de cacto  
O gato nem pisca

Flor de pedra  
Até suas folhas  
O vento levou

Brilhando no mato  
De noite, estrela perdida  
De dia, orquídea



O voo da abelha  
Termina na parede  
Sombra da orquídea



Brinco-de-princesa  
Ganha um novo pingente  
O beija flor

---

### Referências

Ruiz s, Alice. **Dois em um**. São Paula: iluminuras, 2012

\_\_\_\_\_. **Conversa de passarinhos**. São Paulo: Iluminuras, 2008

\_\_\_\_\_. **Jardim de Haijin**; ilustrações Fê. São Paulo: iluminuras, 2010

## Poesia de Alice Ruiz

### **A gente só é amigo**

E de repente  
Eu bem podia  
Ser essa mosca  
Perto do teu umbigo

### **Photografia**

Parar o tempo

Por exemplo  
Dá que pára  
Numa véspera  
De morte

Ou

Pelo contrário  
Em algum momento  
De sorte

Hoje  
Quem sabe  
O tempo volte

### **Tua mão**

No meu seio  
Sim não  
Não sim  
Não é assim  
Que se mede  
Um coração

### **Hoje,**

sou uma das coisas  
Raras do planeta  
Capaz de dar à vida  
Tudo que ela tem de luz

Flor

Que aberta  
Traria da água escura  
O pólen, a fruta

Dia  
Que tiraria  
De dentro da noite  
O lado oculto da lua

Tão rara  
E como eu  
Todas as sementes  
Que o vento arranca de  
tudo  
e atira no nada

### **Olhando assim**

De lado  
Eu mesma pra mim  
Já tenho  
O meio do meu  
Mais ou menos  
Eu

### **Boca da noite**

Na cala em silêncio  
Grandes lábios  
Se abrem em sim

### **Assim que vi você**

Logo vi que ia dar coisa  
Coisa feita para durar  
Batendo duro no peito  
Até eu acabar virando  
Alguma coisa  
Parecida com você

Parecia ter saído  
De alguma lembrança  
antiga

Que eu nunca tinha  
vivido

Alguma coisa perdida  
Que eu nunca tinha tido

Alguma voz antiga  
Esquecida no meu  
ouvido

Agora não tem mais jeito  
Carrego você no peito  
Poema na camiseta  
Com a tua assinatura

Já nem sei se é você  
mesmo  
Ou se sou eu que virei  
parte da tua leitura

**depois que um corpo**  
comporta  
outro corpo

nenhum coração  
suporta  
o pouco

### **tanto tempo**

tonta de distância  
refaço no espelho  
cada traço  
de nossa semelhança

o espaço que nos  
separa  
vai ficando velho  
só eu fico moça  
na lembrança  
de teus olhos de criança

### **Olhos de Camões**

Em vossos claros olhos escondido  
O lindo ser de vossos belos olhos  
Com que os meus olhos foi escurecendo  
E os olhos pelas águas alongava

Vossos olhos, Senhora, que competem  
Mas contra vossos olhos quais serão?  
De meus olhos vereis estar manando  
As dos meus olhos vereis, com que os  
seus se banhem

Olhos onde tem feito tal mistura  
Olhos formosos, em quem quis natura  
Nasceram lindas flores para os olhos

Os olhos mês de ver os vossos tira  
Já não podeis fazer meus olhos ledos  
Mas nos olhos mostrou quando podia

### **Enchemos a vida**

De filhos  
Que nos enchem a vida

Um me enche de lembranças

Que me enchem  
De lágrimas

Uma me enche de alegrias  
Que enchem minhas noites  
De dia

Outro me enche de esperanças  
E receios  
Enquanto me incham  
Os seios

### **Sou uma moça polida**

Levando  
Uma vida lascada

Cada instante  
Pinta um grilo  
Por cima  
Da minha sacada

---

### **Referência bibliográfica**

Ruiz s, Alice. **Dois em um**. São Paulo: iluminuras, 2012.

## Apêndice H

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado à escola objeto da intervenção**

#### **ENDEREÇO PROFISSIONAL DO PESQUISADOR:**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG

Rua: Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário (Bodocongó). CEP: 58429-900 Campina Grande (PB). Telefone: 2101-1306 / 2101-1448 / Fax: 2101-1019.

#### **ENDEREÇO DO CEP ONDE FOI APRECIADA A PESQUISA:**

HUAC- Hospital Universitário Alcides Carneiro – Comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n. São José. Campina Grande (PB). CEP: 58107-670 / Telefone: (83) 2101- 5545/ 341-1616 / Fax: 341-1154

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO À ESCOLA OBJETO DA INTERVENÇÃO**

A presente instituição de ensino está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **a poesia de Alice Ruiz: entre a prática de leitura e a recepção** tendo eu prof. **José Hélder Pinheiro Alves** como responsável pela pesquisa na condição de orientadora da acadêmica: **Marivaldo Omena Batista** do Curso de **Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**, a qual resulta o projeto de dissertação como requisito parcial de avaliação para a conclusão do curso de mestrado. Para contatar com a pesquisadora utilizar o e-mail: mobj-de88@hotmail.com.

Para que a escola possa permitir que a pesquisadora realize sua intervenção na turma composta por alunos do 1º ano do ensino médio regular, é necessário ler com bastante atenção esse documento. Por favor, peça à responsável pela pesquisa para esclarecer dúvidas e/ou informações que não ficarem claras. O documento descreve objetivos procedimentos,

benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso aceite participar. A direção só deve assinar a autorização se quiser participar desse estudo, de modo que, é livre para participar ou retirar-se a qualquer momento.

#### **Os objetivos desse estudo são:**

- Analisar a poesia de Alice Ruiz, especificamente como se dá o processo da construção imagética e sonora a partir do signo natural da pausa;
- Estudar conceitos da Estética da Recepção e do Efeito Estético por meios de perspectivas teóricas e metodológicas na abordagem da poesia no ensino médio;
- Sistematizar atividades de leitura e de análise para a leitura da poesia de Alice Ruiz em sala de aula;
- Analisar a experiência da recepção da poesia de Alice Ruiz.

#### **Procedimentos:**

A coleta de informações será efetuada por meio de questionários, fotos, gravações em áudio e vídeo, diário de campo e atividades de caráter oral e escrito. Que serão utilizados somente no ambiente escolar com a finalidade de registrar esses dados coletados. Não haverá nenhum custo à escola nem aos alunos participantes dessa pesquisa. A participação da escola é voluntária, de maneira que a intervenção pedagógica apenas

ocorrerá dentro da instituição de ensino no horário das aulas de Língua Portuguesa da turma objeto da pesquisa. Em todos os registros um código substituirá o nome da escola. Todos os dados coletados serão usados apenas para esse estudo e artigos posteriores.

**Eventuais riscos e desconfortos:**

Não haverá nenhum desconforto para a escola participar dessa pesquisa. Caso sinta qualquer desconforto durante a intervenção com a turma formada por alunos do 1º ano do ensino médio, na qual será efetuada a pesquisa, ela será interrompida até que esteja em condições de ser reiniciada.

**Benefícios:**

A importância da participação da escola, uma vez que servirá como base para desenvolvermos novas práticas em sala de aula, durante as aulas de literatura. Contribuindo assim, para que os alunos possam aprender mais de forma inovadora refletindo na melhoria da aprendizagem dos discentes a partir de uma proposta que visa incentivar à formação de leitores de literatura.

**Para que a escola firme concordância, a direção deve assinar na indicação abaixo:**

Declaro que recebi do pesquisador uma via deste documento.

Li e discuti com a pesquisadora do presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar minha participação e que posso interrompê-la a qualquer momento sem dar uma razão.

Concordo em realizar os procedimentos de coleta de dados já descritos e que eles somente serão utilizados somente com o propósito acima descrito. Concordo que a escola seja fotografada e/ou filmada, tendo o devido sigilo mantido durante a pesquisa.

Se porventura a escola desejar, poderá tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro, ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba, e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Tive a oportunidade para fazer perguntas e esclarecer todas as dúvidas.

Declaro ter ciência de que o presente documento segue as orientações da resolução n: 446, de 12 de Dezembro de 2012, item IV que trata do processo de consentimento livre e esclarecido.

Maceió-AL, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

**Assinatura e carimbo do (a) diretor (a) escolar**

---

**Assinatura do (a) pesquisador (a)**

## Apêndice I

### ENDEREÇO PROFISSIONAL DO PESQUISADOR:

#### UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG

Rua: Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário (Bodocongó). CEP: 58429-900 Campina Grande (PB). Telefone: 2101-1306 / 2101-1448 / Fax: 2101-1019.

### ENDEREÇO DO CEP ONDE FOI APRECIADA A PESQUISA:

HUAC- Hospital Universitário Alcides Carneiro – Comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n. São José. Campina Grande (PB). CEP: 58107-670 / Telefone: (83) 2101- 5545/ 341-1616 / Fax: 341-1154

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO A MENORES DE 18 ANOS

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: a **poesia de Alice Ruiz: entre a prática de leitura e a recepção** tendo eu prof. **José Hélder Pinheiro Alves** como responsável pela pesquisa na condição de orientador da acadêmica: **Marivaldo Omena Batista** do Curso de **Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**, a qual resulta o projeto de dissertação como requisito parcial de avaliação para a conclusão do curso de mestrado. Para contatar com a pesquisadora utilizar o e-mail: mobj-de88@hotmail.com.

Para que seu filho (a) possa participar, é necessário ler com bastante atenção esse TCLE. Por favor, peça à responsável pela pesquisa para esclarecer dúvidas e/ou informações que não ficarem claras. O documento descreve objetivos procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso aceite participar. Você só deve assinar a autorização se quiser participar desse estudo, de modo que, é livre para participar ou retirar-se desse estudo a qualquer momento.

#### Os objetivos desse estudo são:

- Analisar a poesia de Alice Ruiz, especificamente como se dá o processo da construção imagética e sonora a partir do signo natural da pausa;
- Estudar conceitos da Estética da Recepção e do Efeito Estético por meios de perspectivas teóricas e metodológicas na abordagem da poesia no ensino médio;
- Sistematizar atividades de leitura e de análise para a leitura da poesia de Alice Ruiz em sala de aula;
- Analisar a experiência da recepção da poesia de Alice Ruiz.

#### Procedimentos:

A coleta de informações será efetuada por meio de questionários, fotos, gravações em áudio e vídeo, diário de campo e atividades de caráter oral e escrito. Que serão utilizados somente no ambiente escolar com a finalidade de registrar esses dados coletados. Não haverá nenhum custo à escola nem aos alunos participantes dessa pesquisa. A participação da escola é voluntária, de maneira que a intervenção pedagógica apenas ocorrerá dentro da instituição de ensino no horário das aulas de Língua Portuguesa da turma objeto da pesquisa. Em todos os registros um código substituirá o nome da escola. Todos os dados coletados serão usados apenas para esse estudo e artigos posteriores.



**Eventuais riscos e desconfortos:**

Não haverá nenhum desconforto para a escola participar dessa pesquisa. Caso sinta qualquer desconforto durante a intervenção com a turma formada por alunos do 1º ano do ensino médio, na qual será efetuada a pesquisa, ela será interrompida até que esteja em condições de ser reiniciada.

**Benefícios:**

A participação do seu filho (a) é muito importante, pois seus relatos, sugestões e opiniões servirão como base para que a pesquisa possa alcançar resultado o mais fiel possível, com a realidade dos alunos, contribuindo assim, com melhorias em sua aprendizagem.

**Para firmar concordância, assine na indicação abaixo:**

Declaro que recebi do pesquisador uma via deste documento.

Li e discuti com a pesquisadora do presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar minha participação e que posso interrompê-la a qualquer momento sem dar uma razão.

Concordo em realizar os procedimentos de coleta de dados já descritos e que eles somente serão utilizados somente com o propósito acima descrito. Concordo que o meu filho na qualidade de menor de idade tenha sua imagem fotografada, gravada em áudio e vídeo, respeitando-se o que a legislação vigente e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) exigem quanto a menores de 18 anos.

Firmo concordância de que o pesquisador deixou claro quanto ao sigilo das informações dessa pesquisa. Que em nenhum momento os nomes serão divulgados e que as imagens estarão devidamente borradas com tarjas pretas a fim de preservar a imagem dos colaboradores menores de 18 anos.

Se porventura eu deseje, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro, ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba, e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Tive a oportunidade para fazer perguntas e esclarecer todas as dúvidas.

Declaro ter ciência de que o presente documento segue as orientações da resolução n: 446, de 12 de Dezembro de 2012, item IV que trata do processo de consentimento livre e esclarecido.

Maceió-Al, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

**Assinatura dos pais ou responsável do (a) aluno (a) menor de idade.**

---

**Assinatura do próprio aluno (a), caso maior de 18 anos.**

---

**Assinatura do (a) pesquisador (a).**

## Apêndice J

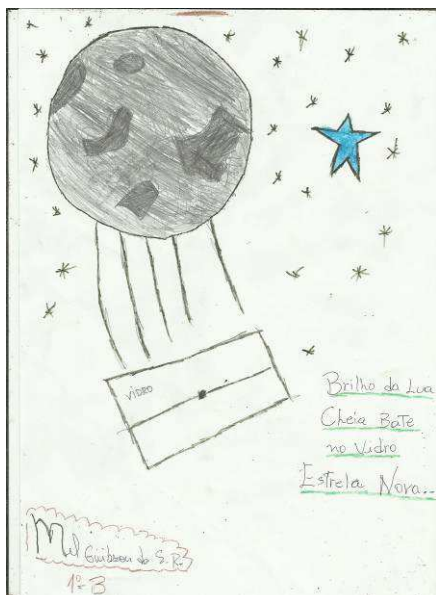
## Ilustrações de alguns haicais de Alice Ruiz feitas por alunos do 1º ano "B"

Figura 34 - ilustração



Fonte: dados da pesquisa

Figura 35 - ilustração



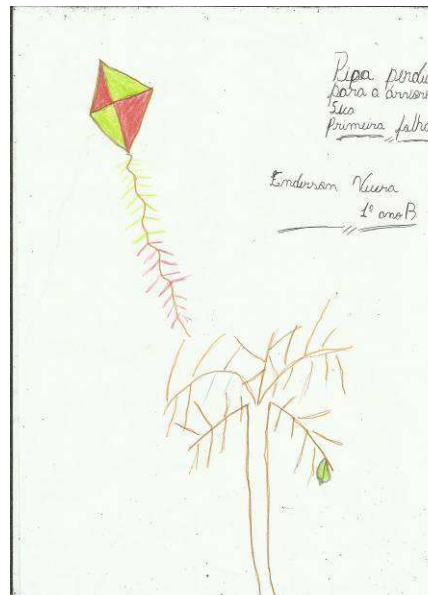
Fonte: dados da pesquisa

Figura 36 - ilustração



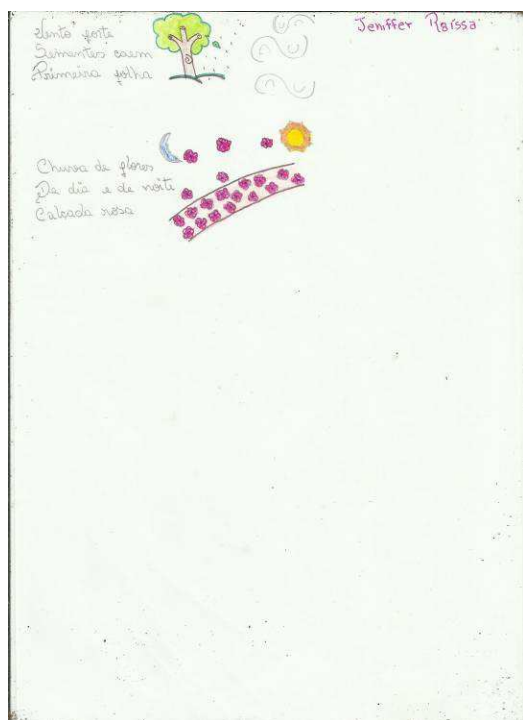
Fonte: dados da pesquisa

Figura 37 - ilustração



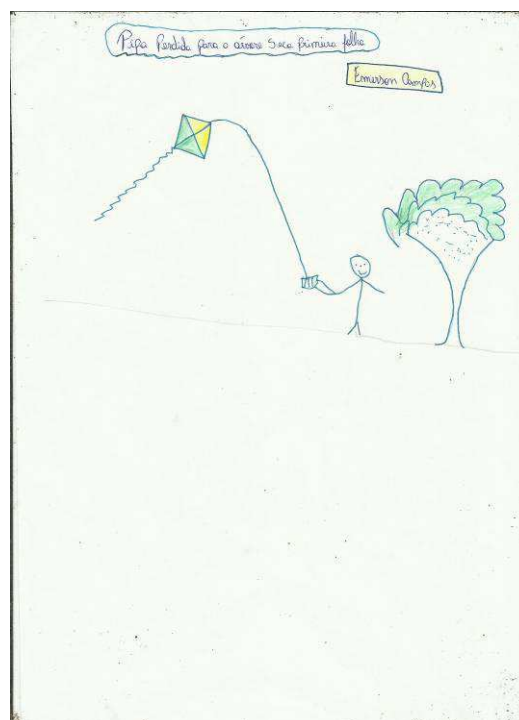
Fonte: dados da pesquisa

Figura 38 - ilustração



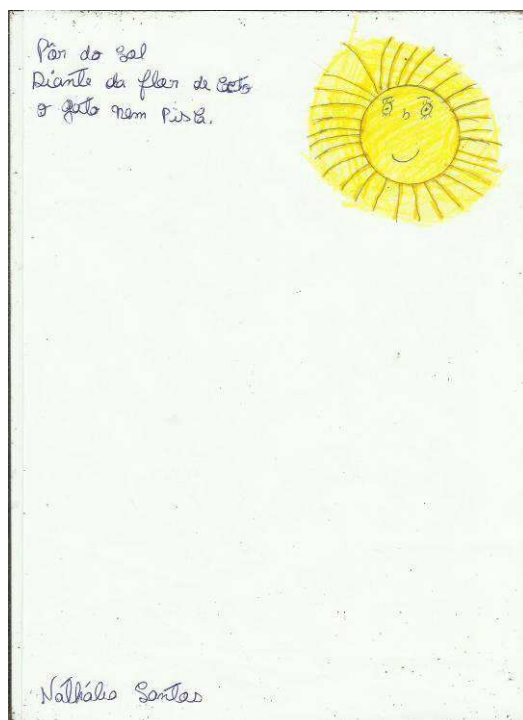
Fonte: dados da pesquisa

Figura 40 - ilustração



Fonte: dados da pesquisa

Figura 39 - ilustração



Fonte: dados da pesquisa

**ANEXOS**

## ANEXO I

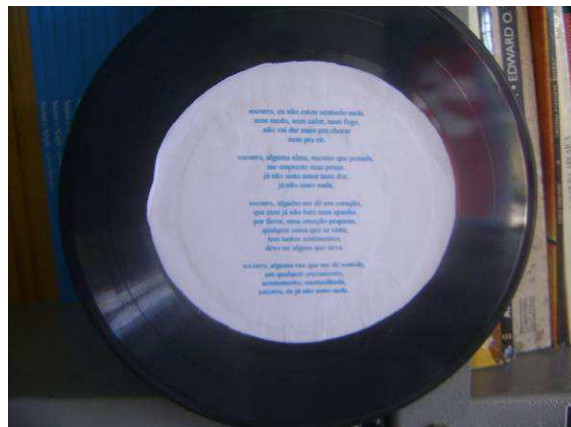
## Móviles de vinil elaborados pelos estudantes para o Sarau Poético

Figura 41



Fonte: dados da pesquisa

Figura 43



Fonte: dados da pesquisa

Figura 42



Fonte: dados da pesquisa

Figura 44



Fonte: dados da pesquisa