



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

**A RECEPÇÃO DE POEMAS E TEXTOS NARRATIVOS DE  
ADÉLIA PRADO POR ALUNOS DA EJA**

Laysa Cavalcante Costa

CAMPINA GRANDE – PB, JULHO DE 2015

**Laysa Cavalcante Costa**

**A RECEPÇÃO DE POEMAS E TEXTOS NARRATIVOS DE  
ADÉLIA PRADO POR ALUNOS DA EJA**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Linguagem e  
Ensino (POSLE), da Universidade  
Federal de Campina Grande  
(UFCG), para obtenção do título de  
Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. José Hélder  
Pinheiro

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

C837r Costa, Laysa Cavalcante.

A recepção de poemas e textos narrativos de Adélia Prado por alunos da EJA / Laysa Cavalcante Costa. - Campina Grande, 2015.  
132 f. ; il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. José Hélder Pinheiro".  
Referências.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA).
2. Recepção.
3. Representação da Mulher. I. Pinheiro, José Hélder. II. Título.

CDU 81:374.7(043)

# FOLHA DE APROVAÇÃO

## BANCA EXAMINADORA



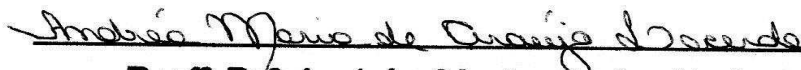
---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. José Hélder Pinheiro - UFCG  
(Orientador)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – UFCG  
(Examinadora)



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Maria de Araújo Lacerda – IFRN  
(Examinadora)

*Dedico este trabalho a minha mãe e  
Irmã como também a todas as mulheres que um dia ousaram e  
desta maneira transformaram suas vidas.*

## AGRADECIMENTOS

Chegamos ao fim de uma jornada maravilhosa, tantas viagens fizemos através de teorias, contos, poemas, histórias que nos encantaram, nos fizeram sorrir, chorar. Quebramos a cabeça com teorias complexas, nomes de autores “indizíveis”.

Passamos noites acordadas brigando com o sono e com o tempo, falamos repetidas vezes fragmentos de nossas escritas na busca intensa de concertar os erros, deixamos para trás nossas frustrações e medos de não suportarmos as críticas, seguimos em frente, ansiosas e confiantes de que esse dia chegaria, o dia em que com olhos lacrimejantes olharíamos para toda trajetória vivenciada ao longo desses dois anos e diríamos: “Foi difícil, mas eu consegui!”.

Não conseguiria dar um único passo sozinha, foram muitas as pessoas que contribuíram com essa vitória. Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por me proteger nos momentos mais difíceis,

Aos meus amados pais, Lucinéia e Marcos, que nunca desistiram de mim.

Aos meus irmãos, Larissa e Lucas, que sempre se prontificaram a ajudar.

Ao meu namorado Marlon que não mediu esforços para participar e ajudar em todos os momentos dessa pesquisa.

Ao meu orientador Hélder Pinheiro que com sua paciência e dedicação reservou horas e horas do seu dia com o objetivo incansável de ensinar, lembrar e orientar aspectos fundamentais desse trabalho.

A todos os professores do Mestrado Literatura e Ensino que se dedicaram com afinco nas orientações, sugestões acerca dos trabalhos que estávamos construindo.

Às minhas colegas de turma, Aline, Elisângela, Francielle, Gabriela e Marília, que dividiram comigo cada etapa de suas pesquisas, sempre no intuito de crescermos juntas. Em especial, Aline e Francielle, que se tornaram amigas fiéis e solidárias, não vou esquecê-las, pois mais do que nunca fazem parte da minha história.

A todos os colegas que assim como eu iniciaram o mestrado em 2013.2. Como também àqueles que passaram por nós durante esses anos, participando das disciplinas e dando suas contribuições.

A minha querida amiga Camila, que em muitos momentos foi uma inspiração para que eu repensasse sobre minha pesquisa. Como também a todos aqueles amigos que sempre apoiaram e admiraram o meu trabalho.

Ao professor Márcio Leandro, que com carinho e amizade disponibilizou sua turma para que eu desenvolvesse essa pesquisa. Assim como os gestores da Escola

Estadual de Ensino Médio Afonso Campos que me acolheram e me ajudaram no que foi preciso.

Enfim aos alunos do 3º Ano da EJA. Eu não teria palavras suficientes para agradecer a disponibilidade e o empenho de todos em querer ajudar. Muito obrigada por não desistirem de acreditar na educação, sabendo que é através dela que terão momentos valiosos em suas vidas. Agradeço por olharem com encanto pequenos gestos, vocês definitivamente foram minha maior inspiração.

*Ensino*

*“Minha mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.*

*Não é.*

*A coisa mais fina do mundo é o sentimento.*

*Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,  
ela falou comigo:*

*“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.*

*Arrumou pão e café , deixou tacho no fogo com água quente.*

*Não me falou em amor.*

*Essa palavra de luxo.”*

**Adélia Prado**



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Síntese da resposta à 1ª pergunta proposta no questionário.....	54
Gráfico 2 – Síntese da resposta à 1ª pergunta proposta no questionário.....	54

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - ENSINO DE LITERATURA NA EJA.....	17
1.1 Contextualizando o processo de ensino em relação à EJA.....	17
1.2 Leitura do texto literário na EJA.....	21
1.3. Sobre a leitura literária.....	25
CAPÍTULO 2 - A CONDIÇÃO FEMININA NOS TEXTOS DE ADÉLIA PRADO.....	34
2.2. O feminino em Adélia.....	36
2.2.1. A Poesia: O despertar dos desejos.....	40
2.2.2. A prosa: Despertando para antigos desejos.....	52
CAPÍTULO 3 - EXPERIÊNCIA COM O POEMA/PROSA DE ADÉLIA PRADO NA EJA...60	60
3.1. Realização do trabalho com literatura na EJA.....	60
3.2. Por que discutir sobre a condição da mulher?.....	67
3.3. Relatos de experiência:.....	69
APÊNDICE.....	109
APÊNDICE A: Sequência didática.....	
APÊNDICE B: Questionário de Sondagem.....	
APÊNDICE C: Termo de autorização para o aluno.....	
ANEXO.....	
ANEXO A: Poemas utilizados nas aulas.....	
ANEXO B: Prosas utilizadas nas aulas.....	
ANEXO C: Imagens.....	
ANEXO D: Imagem da turma.....	

## RESUMO

Este trabalho apresenta a leitura e recepção de textos literários no âmbito da sala de aula. A pesquisa teve por objetivo geral estudar a representação da mulher na poesia e na prosa de Adélia Prado e refletir sobre a recepção pelos alunos. Este estudo constitui-se uma pesquisa-ação, desenvolvida através de aulas de leitura literária e discussões realizadas em uma escola da rede pública, no município de Pocinhos-PB, tendo como colaboradores alunos do 3º ano do Ensino Médio da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Como referenciais teóricos da pesquisa, recorreremos aos estudos de Iser(1996), Jaus (1994), para tratar sobre a recepção do texto literário; Jouve(2002), Kleiman (1996) Cosson (2009), Rouxel (2013), Rezende (2013), no que se refere ao ensino de leitura e literatura; Soares(1999), Alves (1992), Oliveira (2012), Hohlfeldt (2000) para a análise dos textos de Adélia; Aguiar e Bordini (1993), Cosson (2009) no que concerne aos aspectos metodológicos. Os resultados da pesquisa revelaram que, através da experiência literária realizada, conseguimos aproximar os alunos do texto literário. Constatou-se que desenvolver um trabalho de literatura com estudantes da EJA é possível desde que saibamos reconhecer a riqueza de informações que são compartilhadas durante as aulas, pois tais alunos trazem consigo experiências, ideologias e expectativas que são facilmente discutidas em sala.

Palavras-chave: Recepção. Representação da mulher. EJA

## **ABSTRACT**

This paper presents proposed reading and reception of literary texts within the classroom. The research aimed to study the representation of women in poetry and prose Adelia Prado and reflect on the reception by the students. This study is an action research, developed through literary reading lessons and discussions at the public school in the municipality of Pocinhos-PB, with students employees of the 3rd year of high school EJA (Youth and Adult Education). As theoretical research framework, we use the ideas Iser (1996), Jauss (1994), to deal in receiving the literary text; Jouve (2002), Kleiman (1996), Cosson (2009) Rouxel (2013), Rao (2013) with regard to the teaching reading and literature; Soares (1999), Alves (1992), Oliveira (2012), Hohlfeldt (2000) for review of Adelia texts; Aguiar and Bordini (1993) Cosson (2009) with respect to methodological aspects. The survey results revealed that, through literary experimentation carried out, bring students to the literary text. It was found that the development of a work of literature with the EJA of students is possible since we can recognize the wealth of information that is shared during classes, such as students bring with them experiences, ideologies, expectations and values that are easily exploited in the discussions.

Key words: reception. representation of women. EJA

## INTRODUÇÃO

Por muitos anos a literatura feminina não foi reconhecida como deveria. Zolin (2003) observa que foi preciso romper barreiras para que a mulher se inserisse no nesse universo. Para tanto teve que vencer algumas ideologias já estabelecidas e preconceitos enraizados na sociedade. Uma das autoras de destaque, na literatura produzida por mulheres, é Adélia Prado, que busca mostrar em seus textos a sua experiência e compreensão do mundo.

Adélia nasceu em Divinópolis, no dia 13 de dezembro de 1935. Filha de João do Prado e Ana Clotildes Corrêa. Em 1958, casou-se com José Assunção de Freitas e com ele teve cinco filhos. Exerceu o magistério no Ginásio Estadual Luiz de Mello Viana Sobrinho. Em 1973, concluiu o curso de Filosofia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Divinópolis. Atuou como professora por um tempo, ministrando algumas disciplinas relacionadas à área de filosofia e educação.<sup>1</sup>

Em 1973, vários de seus textos foram lidos por Carlos Drummond de Andrade, o poeta ficou maravilhado com os escritos de Adélia e a incentivou a publicar. Seu primeiro livro, *Bagagem*<sup>2</sup>, publicado em 1976, uma das obras de maior relevância da escritora, chamou atenção do público e da crítica. O segundo foi *O coração disparado*, em 1978, livro que teve grande destaque para a carreira da autora. Adélia não se limitou ao gênero lírico. Em 1979, publica um livro de pequenas narrativas, *Solte os cachorros*, seguido de vários outros<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Informações presentes em: HOHLFELDT, Antonio. **Cadernos de Literatura Brasileira**. São Paulo. nº. 9, junho, 2000.

<sup>2</sup> Livros de poesia publicados: *Bagagem* – 1975; *O Coração Disparado* – 1978; *Terra de Santa Cruz* – 1981; *O Pelicano* – 1987; *A Faca no Peito* – 1988; *Oráculos de Maio* – 1999; *Louvação para uma Cor*; *A duração do dia* – 2010.

<sup>3</sup> Livros de prosa publicados: *Solte os Cachorros* – 1979; *Cacos para um Vitral* – 1980; *Os Componentes da Banda* – 1984; *O Homem da Mão Seca* – 1994; *Manuscritos de Filipa* – 1999; *Filandras* - 2001

Nossa experiência de leitura da obra de Adélia Prado se iniciou como pesquisadora na graduação. Em projeto de iniciação científica na UEPB, sob a orientação da Professora Dra. Maria Rosângela Queiroz, estudamos a perspectiva feminina no livro *Manuscritos de Felipa*. Com a entrada no Mestrado em Linguagem e Ensino, na UFCG, demos continuidade ao estudo. Voltamo-nos para sua lírica, articulando a leitura crítica à sala de aula. Neste sentido, selecionamos como corpus da pesquisa poemas que estão presentes em dois contextos, poesia e prosa. Selecionamos: “Grande Desejo”, “Gênero”, “Os lugares comuns e Bairro” (retirados dos livros *Bagagem* e *O coração disparado*, respectivamente) e fragmentos da obra *Manuscritos de Felipa*.

Em *Manuscritos de Felipa* se observa uma forte representação da condição feminina, através da personagem principal, Felipa, que, mediante conflitos interiores, enfrenta decisivas situações que revelam seu verdadeiro eu, ao mesmo tempo em que configuram a sua tomada de posição diante do sistema familiar. A busca da protagonista, dessa forma, visa a esclarecer qual a sua posição dentro da realidade na qual está inserida e as vantagens e desvantagens de fazer parte desse processo, tendo em vista seu papel perante a sociedade, que a encara como coadjuvante no modelo familiar.

O que torna esta pesquisa relevante e oportuna é o compromisso referente à ampliação dos conhecimentos dos alunos, assim como a necessidade de apresentar aos docentes da EJA uma escritora nova, com uma obra que traz questões importantes. Busca-se através de uma metodologia diferenciada proporcionar um espaço para os alunos tornarem-se sujeitos ativos de suas leituras.

Deste modo, a pesquisa se empenha em observar e refletir sobre a recepção dos alunos em relação aos textos lidos, no intuito de observar o envolvimento, as percepções, as dificuldades enfrentadas, entre outros aspectos. As questões que norteiam essa pesquisa são as seguintes: De que modo narrativas e poemas de Adélia Prado fazem referência à condição da mulher? De que maneira os colaboradores reagiram ao modo como a escritora expressa a condição feminina?

Para que essa pesquisa se efetivasse delineamos o **objetivo geral**: estudar a representação do feminino em narrativas e poemas de Adélia Prado e observar sua recepção por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os **objetivos específicos** foram os seguintes: 1) analisar os textos XIII, XVII, XVIII, XXXIII da obra *Manuscritos de Felipa* e os poemas selecionados (“Grande Desejo”, “Gênero”, “Os lugares comuns e Bairro”); 2) observar como se dá a recepção pelos alunos acerca da condição feminina representada nos textos escolhidos; 3) sistematizar as reflexões ocorridas no contexto escolar.

Tais objetivos foram observados no andamento do trabalho através das experiências realizadas com a turma da EJA. Os resultados dessa experiência também foram evidenciados trazendo os detalhes e discussões que nortearam o propósito dessa pesquisa. Tentamos mostrar a importância desse trabalho para os colaboradores, bem como as dificuldades encontradas no percurso do experimento.

Dividimos a pesquisa em três capítulos. No primeiro trabalhamos aspectos relacionados ao ensino de literatura na EJA e fizemos uma contextualização acerca da educação de jovens e adultos. Apresentamos reflexões voltadas para esse público através dos documentos oficiais e da didática referente a essa modalidade de ensino. Os últimos pontos referem-se à prática de leitura de textos literários na EJA e a metodologia adotada para esse público. Também refletimos sobre algumas peculiaridades metodológicas do ensino de literatura, apoiando-nos em Jauss (1994), Iser (1996), Roxel (2014), Cosson (2014), Kleiman (1996), entre outros.

No segundo capítulo, destacamos aspectos relacionados à literatura de Adélia, estudamos, embora rapidamente, a condição da mulher presente tanto na poesia quanto na prosa dessa autora. Trouxemos uma contextualização acerca das obras de uma maneira geral, evidenciando também reflexões sobre o feminino. Nos dois últimos pontos ensaiamos algumas análises de poemas e fragmentos de narrativas escolhidas como

corpus da inserção em nossas aulas. Para a crítica literária nos utilizamos Muszkat (1986), Soares (1999), Alves (1992), Oliveira (2012), entre outros.

No último capítulo, relatamos e refletimos sobre a experiência através das leituras dos poemas e das prosas em sala de aula, evidenciando os detalhes de como se construiu esse trabalho. A realização da experiência é respaldada em algumas teorias relacionadas à metodologia do ensino de literatura, mais especificamente, voltadas para a recepção de textos literários (algumas teorias do primeiro capítulo são retomadas). Também destacamos os motivos que impulsionaram a escolha da temática e os relatos das aulas juntamente com as discussões que foram desenvolvidas acerca da temática escolhida.



## **CAPÍTULO 1 - ENSINO DE LITERATURA NA EJA**

Este capítulo discute sobre aspectos relacionados ao ensino de literatura na EJA, destacando inicialmente uma contextualização acerca da educação de jovens e adultos. Trouxemos teorias voltadas para esse público através dos documentos oficiais e da didática referente a essa modalidade de ensino. Os últimos pontos referem-se à prática de leitura de textos literários na EJA, assim como à metodologia adotada no ensino de literatura.

### **1.1 Contextualizando o processo de ensino em relação à EJA**

Refletindo sobre a importância da educação na vida das pessoas, Pinto (1984) esclarece que é através da educação que a sociedade forma seus membros tornando-os sua imagem, por isso, uma sociedade que prioriza a educação consegue resultados positivos no que se refere à ascensão profissional e pessoal. O autor (1984, p.29) ainda reforça essa ideia expondo que a:

Educação é a formação do homem pela sociedade, ou seja, um processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos.

Portanto, a educação caracteriza-se como um fato social, e é determinante para a construção do conhecimento das pessoas. Paulo Freire (1997), que se voltou à prática educativa consciente e crítica, considerou que a educação trouxe consigo um coeficiente muito grande de esperança.

Atentando para as ideias de Paulo Freire, destacamos a Educação de Jovens e Adultos que segundo o autor é um campo complexo e de diversificado público. Para Soares (2005, p. 7) “é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais de formação de educadores e intervenções pedagógicas”. Quanto a EJA, é interessante destacar como ocorre o processo de

aprendizagem nesse campo da educação. Paiva (2004,p.42) reflete sobre esse assunto esclarecendo que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro de aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e prática devem ser reconhecidos.

Segundo o Ministério da Educação, a proposta da EJA objetiva abarcar um universo de mais de 35 milhões de brasileiros maiores de 14 anos que não completaram seus estudos na idade ideal. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), no artigo 37, reflete especificamente sobre o ensino da EJA, esclarecendo que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Diante desse contexto, não podem ser ignoradas as dificuldades que o processo acima destaca. Observamos como fator agravante os desníveis sociais e outras formas de exclusão econômica e política. Libâneo (1994, p.18) esclarece que “na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa”.

Apesar da LDB, em seu artigo 3º, determinar entre os princípios que devem servir de base ao ensino “(...), igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, percebemos que uma das maiores dificuldades de efetivação de jovens e adultos dentro de um padrão de qualidade está principalmente na eficácia da metodologia.

O parecer dado pela CEB/CNE reconhece que a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.” Apesar de percebermos a representatividade no contexto social não podemos esquecer que a ela tem, segundo o parecer CEB/CNE, suas funções de modalidade de ensino. (PORTAL MEC - CEB/CNE, p.05)

São três as funções da EJA: *Reparadora, Equalizadora e Qualificadora*. A primeira refere-se não só a entrada no circuito de direitos civis pela restauração de direito negado, o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica (parte da filosofia que trata do ser enquanto ser independente de suas particularidades) de todo e qualquer ser humano. A segunda é aquela que oferece novas oportunidades, dando mais direito ao indivíduo e proporcionando novos caminhos ao mundo do trabalho e na vida social de cada um. E a terceira a função qualificadora ou permanente: Propicia a todos a atualização de conhecimento por toda a vida. Ela é o próprio sentido da EJA e tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo o potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares. É um apelo para a educação permanente e para criação de uma sociedade educada para o universalismo, e solidariedade, a igualdade e a diversidade.

A EJA é apresentada pela sociedade como uma busca de igualdade, que se dá pela possibilidade de efetivar um desenvolvimento a todas as pessoas de todas as idades. Autoriza adolescente e adulto a lutar por um conhecimento que mostre a capacidade de troca de experiências e passa a conhecer novas técnicas de trabalho e cultura.

Deste modo, percebe-se que esta modalidade de ensino tem um projeto de escolarização diferente dos demais alunos em idade escolar, até porque o aluno já pode responder questionamentos como: onde estou? Que lugar é esse? Quanto ao trabalho

com a literatura no âmbito da EJA, deve-se partir do princípio de que a experiência estética é um acontecimento emocional, aliado a um comportamento cultural amplo, por entender a arte como construção do homem que deve ser apreendida e vivenciada por todos. A formação do gosto está diretamente relacionada com as experiências culturais e intelectuais. Uma experiência literária com o público da EJA deve diferenciar radicalmente a experiência estética do entretenimento.

É importante considerarmos a diversidade desses estudantes. Trata-se de um público diversificado que pode gerar dificuldades, mas que dependendo da metodologia pode ser um fator de aproveitamento. Loch reflete da seguinte maneira:

Estes educandos apresentam em comum o fato de que de alguma forma pertencem ao grupo social dos que foram excluídos do processo educacional formal, pela própria exclusão dos bens econômicos que ajudaram a construir. O que os caracteriza, na unidade, é a classe social a que pertencem e ao mesmo tempo a diversidade cultural, étnica, de gênero, de ofício. Diversidade manifestada pela composição de turmas marcadas pelas diferenças. (LOCH, 2009, p.19)

A heterogeneidade é um dos elementos característicos das turmas de EJA, aspecto através do qual revelam-se as suas condições cognitivas e culturais. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, percebemos que os jovens e adultos podem apresentar ritmos de aprendizagem diferentes. Quanto ao aspecto cultural, reconhecemos que jovens e adultos vivem realidades divergentes, pois deve-se considerar, no que concerne aos alunos, a visão de mundo, perceptivas para o futuro, valores e suas preferências, enfim, o que envolve muitos contextos. É interessante reconhecer as divergências e convergências desse público e convertê-las a um processo de aprendizagem que se adegue tanto aos alunos mais velhos quanto aos mais novos. Não parece tarefa fácil, porém é factível desde que haja empenho por parte do professor e apoio da escola no que diz respeito à conquista do interesse, com nexos de causa e efeito sobre a ação do aluno.

Ainda sobre a EJA, podemos destacar a importância dos posicionamentos e discursos dos alunos, que se dá pela reprodução e utilização do coloquialismo. Por

serem, em sua maioria, trabalhadores e cidadãos atuantes, têm a necessidade de aprimorar o conhecimento de maneira sistematizada, desenvolver a linguagem na interação com os indivíduos de acordo com o ambiente de influência interrelacional. A partir da concretização desses aspectos, esses jovens e adultos terão mais oportunidades e, conseqüentemente, serão vistos a partir de suas capacidades.

Quanto à importância da escola, consideramos o que diz nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC, 1999, p.48):

[...] a escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecida como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente.

Portanto, a escola deve ser um espaço no qual os alunos tenham a oportunidade de expressar suas opiniões, sendo consideradas suas experiências e sua trajetória de vida, para que, desse, modo haja uma troca de vivências que possam ser encaradas como verdadeiras riquezas, através do processo de aprendizagem diferenciado, no qual é possível que o aluno, a partir de sua história, contribua para uma educação mais permissiva e menos repressora.

## **1.2 Leitura do texto literário na EJA**

O ensino de literatura voltado para os alunos da EJA vem sendo amplamente discutido, porém, ainda há muitas lacunas. Um dos problemas de maior relevância consiste na falta de acesso desses alunos a textos literários e para que haja esse acesso é também fundamental uma metodologia que proporcione um conhecimento mais abrangente e contextualizado, pois o que observamos é um estudo fragmentado de textos literários.

O livro *Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos*, elaborado pelo Ministério da Educação, traz artigos que tratam especificamente da EJA, podemos destacar um trecho que expõe o trabalho com textos literários:

Os estudantes jovens e adultos provenientes das camadas de menor poder aquisitivo dificilmente têm acesso, depois de alfabetizados, a uma grande variedade de livros ou textos literários, seja por desconhecimento da multiplicidade de gêneros, seja por impossibilidade financeira de adquirir as obras. Portanto a escola é um ambiente privilegiado, muitas vezes único, para que o aluno entre em contato com a diversidade de textos. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1999, p.42)

Ainda vale acrescentar que muitos desses alunos não têm acesso a livros e textos nem mesmo na escola, embora isso seja garantido através do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), pois quando a instituição tem biblioteca esta, muitas vezes, não funciona à noite. Fato que não recai sobre o professor, mas antes, tem suas raízes na má gestão desse recurso, inviabilizando o ingresso ao acervo.<sup>4</sup>

Observamos que os estudantes, mediante as suas rotinas, não raro carecem de tempo para conceder ao ato de ler. Com isso, a escola é o lugar onde a exposição a uma maior variedade de textos acontecerá. Essa abertura não mudará seu tempo que, por vezes, continuará igual, mas transformará o seu comportamento em relação à leitura. É fundamental considerar, como coloca Rouxel (2013, p.31), que o clima da “comunidade interpretativa” deve ser “um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta”, determinante para o encontro com os textos literários.

A ideia de que os alunos da EJA têm mais dificuldade do que os de ensino regular tornou-se frequentemente uma barreira. Sendo assim, o desafio do professor é não se

---

<sup>4</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (**PNBE**), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Quanto ao Critério de atendimento temos: Acervos 1, 2 e 3 - Escolas com 1 a 30 alunos receberam um acervo, escolas com 31 a 100 alunos, dois acervos e escolas com mais de 100 alunos, quatro acervos. Acervo 4 (EJA) - Escolas com 1 a 30 alunos e escolas com 31 a 100 alunos receberam um acervo e escolas com mais de 100 alunos, dois acervos. Cada tipo de acervo foi direcionado a um segmento ou modalidade de ensino. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>)

deixar influenciar por este pensamento e oferecer boas leituras, não privando os alunos de conhecerem uma maior diversidade de textos literários, reconhecendo desse modo, as potencialidades desse público e usando a experiência que muitos deles têm como uma maneira de aprimorar os estudos relacionados à leitura. Os PCNs (1999, p.41) colocam que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do sistema de escrita, etc. [...] Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. [...] Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

De maneira clara, a compreensão que os estudantes desenvolvem a cerca do texto literário deve ser considerada como uma prática essencial para a formação de leitores e escritores, conforme expõem os PCNs. É através dessas leituras que muitos alunos atingem um nível maior de conhecimento crítico. Lajolo (1997, p.45) afirma:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que permite penetrarmos os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Através da leitura de um texto literário, o sujeito pode estabelecer relações com outras pessoas, como numa construção dialógica, atribuindo ressignificações àquilo que lê. Campos (2005, p. 12) esclarece o modo como isso acontece quando diz que “o leitor penetra no reino silencioso da palavra impressa, em que os sons emudecidos dão vez aos significados”. Completando esse pensamento Lourenço (2013, p. 99) reforça o papel desse leitor na construção do texto, cujos alicerces firmam-se na interação entre autor, mensagem e leitor.

Nesse sentido, é importante que se desenvolvam mecanismos metodológicos que possam facilitar a compreensão dos alunos, tendo em vista a ampliação do debate, entre eles e os professores, acerca do texto literário. De acordo com Silva E. T. (2003, p.103)

O ensino de leitura pressupõe três fatores: as finalidades, os conteúdos (textos) e as pessoas envolvidas no processo, ou seja, as características dos alunos e da turma a ser trabalhada. Sem a presença desses três fatores, o trabalho com a leitura/literatura corre o risco de se tornar vazio ou um "receituário" em que se repetem esquemas já prontos.

Em consonância com esses três atores citados anteriormente, Kleiman (1996) apresenta concepções sobre a forma de ler que circula no espaço escolar. De acordo com a autora, a decodificação ainda é muito priorizada nesse ambiente e isso relega o leitor a um papel passivo, fazendo com que ele fique basicamente voltado para a superfície do texto. No que diz respeito às finalidades das leituras, ainda declara que essas são trabalhadas no espaço escolar tendo como principal objetivo uma avaliação, o que para o aluno torna-se uma tarefa difícil, pois é preciso ler para fazer exercícios, provas, fichas de leitura, resumos. Enfim, o ato de ler visa a cumprir tarefas escolares.

Quanto ao papel da escola nesse processo relacionado à leitura, principalmente de textos literários, Rezende (2013, p.109) afirma que a "escola é menos livre que a sociedade: lida com objetivos e conteúdos inseridos num currículo ou programa." A literatura que ali adentra está submetida a essas necessidades escolares, mas isso não significa que teorias e práticas sejam imutáveis.

Na EJA, o processo não é diferente, a leitura tida como "deleite" ainda não tem um espaço garantido na sala de aula. Aos alunos é oferecido um texto muitas vezes escolhido aleatoriamente pelo professor apenas com o intuito dos estudantes entenderem o que leram e logo em seguida realizarem uma atividade. É preciso oferecer diferentes gêneros textuais, principalmente textos literários, a partir de um trabalho que priorize a discussão e o prazer diante de tais, tornando possível uma evolução quanto à maturidade das leituras.



Os alunos da EJA têm o direito a um processo de leitura que envolva textos literários completos, pois é notável que eles almejam isso. Assim, é essencial que se priorizem os textos integrais. Rouxel (2013, p.28) defende:

É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento. É por isso que a atividade de leitura em sala de aula em geral é frustrante quando feita a partir de trechos selecionados. Ao lado do tempo de estudo, a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos com o texto. A prática da leitura cursiva, que se pode discutir na sala, oferece possibilidades de renovação do ensino da literatura.

Por isso a importância de um trabalho com literatura que possibilite aos alunos a leitura integral dos textos, fazendo com que eles se interessem por textos mais complexos e de conteúdos variados, devido à riqueza literária que tais textos trazem, possibilitando ao aluno uma leitura mais aprofundada e que necessitaria de maior reflexão. Quanto a essa perspectiva Silva E. T. (2003, p.04) reforça

Ao desenvolver mais enfaticamente a leitura de obras “clássicas”, a escola não apresenta aos alunos a diversidade de textos produzidos contemporaneamente, os quais geralmente tentam subverter e criticar a produção literária já canonizada. Textos que rompem com as estratégias discursivas tradicionais e inauguram novos padrões tornam um desafio para os leitores acostumados à leitura de obras com estruturas convencionais.

O professor tem papel fundamental na formação desse leitor, pois é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e deve levar aos alunos atitudes conscientes, coerentes e críticas, para que o diálogo se estabeleça não apenas entre eles, mas também entre eles e as leituras que serão escolhidas. Nesse respeito, Paulo Freire (1997, p.86) coloca:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala e enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

### **1.3. Sobre a leitura literária**

Para refletirmos sobre as diversas abordagens teóricas que abrangem o estudo da leitura em sala de aula, é interessante iniciarmos com as contribuições de Jauss

(1994). O autor observa que a literatura se concretiza quando o leitor a legitima, a torna palpável, isso porque a obra literária não existe sem o leitor. Jauss e Iser pensaram a leitura literária em um plano teórico, onde nos apropriamos, principalmente, da teoria da estética da recepção e a ela conferimos um caráter pedagógico. Jauss (1994, p.31) esclarece que “a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético”.

Iser (1996, p.50) nos faz refletir ao expor que a “obra literária se realiza 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”. Essa participação do leitor para a construção do sentido do texto reitera o que Iser já propunha quanto à leitura dos textos literários, declarando que essa leitura ativa processos de realização de sentido. A qualidade estética dos textos se encontra na estrutura de realização, “pois sem a participação do leitor não se constitui o sentido”.

É fundamental a partir desse desdobramento entre obra literária e leitor conhecermos o “horizonte de expectativas” do leitor diante da obra analisada. O horizonte de expectativas pode ser compreendido como sendo as experiências sociais vivenciadas durante a vida, os códigos existentes para que um leitor reconheça e acolha uma obra. Relacionando a situações culturais de uma época, explorando as relações entre a obra e seus leitores, Jauss (1994, p.25) ainda esclarece:

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência real.

Desse modo a experiência estética não acontece apenas através da interpretação de uma obra, ou pelo entendimento das ideias e intenções do seu autor. A experiência estética do leitor é compreendida através do prazer e conhecimento que o texto pode lhe proporcionar, nesse sentido o texto tanto pode possibilitar expectativas quanto

questionamentos. É necessário que o leitor desperte para novos horizontes presentes no texto a fim de desvendá-los, sendo motivados a completar os espaços vazios que existem na leitura, alterando assim os sentidos que possam estar preestabelecidos, pois é o leitor quem dará sentido ao texto por meio das possibilidades de interpretação.

Jouve (2002, p.44) reforça que quando acontece a leitura de um texto, a maneira como ele se constitui é a mesma para todos os leitores; “é a relação com o sentido que, num segundo momento, explica a parte subjetiva da recepção.” Essa ideia dialoga diretamente com as concepções trazidas por Iser sobre o leitor. Para esse autor, o leitor incorpora as orientações internas do texto de maneira que ele seja recebido.

Em consonância com as contribuições de Jauss, podemos observar alguns pontos relacionados à metodologia empregada para a leitura dos textos literários e sua recepção na sala de aula. Quanto a esses aspectos Rouxel (2014) expõe procedimentos para se alcançar a competência estética. Primeiramente, a autora destaca a importância da leitura silenciosa tanto na sala de aula quanto fora dela, para que se consiga impregnar-se livremente pela obra sendo a leitura desfrutada paulatinamente. A autora destaca entre as práticas desenvolvidas atualmente em sala de aula o uso dos diários e cadernos de leitura. Rouxel (2014, p.26) reconhece que tais procedimentos:

Permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária.

Também observamos essa construção identitária quando o leitor relaciona o texto lido com outros textos, com outras obras de arte ou com suas próprias experiências de vida, o que faz parte do processo de uma cultura pessoal. O trabalho desenvolvido com a turma de jovens e adultos teve, também, como propósito considerar as vivências dos alunos a fim de enriquecer ainda mais as discussões. Rouxel (2014, p.33) reconhece ainda:

A leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária. Assim, é a relação com a literatura que se encontra transformada, sendo esse o lugar de uma experiência existencial e estética onde se põe em jogo a identidade do leitor. O leitor, ativo, é o autor de sua própria transformação, pela óptica do texto.

Rouxel (2014, p.20) expõe alguns aspectos metodológicos que podem ser relevantes quando se fala em ensino de literatura, a autora revela que é necessário definir o objetivo desse ensino, seja a formação de um sujeito leitor, seja a formação de uma personalidade sensível e inteligente. Tendo a finalidade definida, Rouxel (2004, p.21-22) direciona o que é necessário para se alcançá-la. Destaque para alguns “saberes” para instituir o aluno como sujeito leitor: “os saberes sobre os textos”; “os saberes sobre si” e “os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos”. O primeiro sugere um conhecimento de gêneros diversos e o funcionamento dos discursos, o segundo refere-se a uma posição ou opinião pessoal, um julgamento de gosto do leitor e o terceiro remete-se aos “limites” da interpretação do leitor, assegurando um equilíbrio sobre o que o texto revela e o que é compreendido pelo leitor. Rouxel (2014, p.24) reforça outra perspectiva sobre a literatura:

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura.

A leitura literária está relacionada também aos interesses, ideologias, proficiências do leitor. Em consonância, Rezende (2013, p.108) sugere que “pode-se ler para ‘fugir da realidade’, para ‘ler uma boa história e passar o tempo’, mas também para ‘viajar para outros lugares imaginariamente’ (...) conhecer outras experiências, aprender com elas, num processo de identidade...”. Por isso se faz importante considerar as individualidades da cada leitor, fazendo com que esse ganhe espaço no processo de construção do texto literário.

Mediante as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006, p.52) observaremos que a literatura é vista “como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico”. Portanto, devemos atentar para necessária função estética dos textos literários, que deve ser estimulada no cotidiano da sala de aula. O trabalho com a literatura não pode ser visto apenas como atividade lúdica, deve ser encarado e exercido na aula como apropriação, ou seja, participação efetiva do leitor na concretização do conhecimento e construção dos significados, observando sempre o caráter polissêmico dos textos literários.

Colomer (2007, p.70) aponta que é fundamental o papel da literatura no processo de construção dos sentidos. Ela afirma que a literatura transcende o papel de instrumento de conhecimento e passa a ser “instrumento humano”, que possibilita enxergar o que está implícito. Colomer (2007, p.70) argumenta que:

Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. [...] Também lemos criticamente para apreciar os matizes e contradições, para que se iluminem as relações mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para ver o mundo de forma mais ‘inteligível’, ou seja, para sermos, em definitivo, mais inteligentes.”

Colomer (2007, p.70-71) aborda sobre o “progresso do leitor” em relação à leitura, tendo em vista que esta se baseia nos elementos internos do enunciado, direcionando-se a uma interpretação que utiliza a capacidade de raciocinar e construir significados possíveis observando os sentidos e símbolos presentes no texto. Para a autora, o trabalho com literatura pode proporcionar ao aluno um raciocínio coerente, ela propõe:

[...] atividades que mobilizem a capacidade de raciocinar, que permitam aprender enquanto se realizam os exercícios, de maneira que entendam mais a obra quando terminam a tarefa [...] de maneira que os exercícios não tenham servido apenas para avaliar se os alunos foram capazes de fazê-los. Sabemos, por exemplo, que trabalhar em grupo ajuda a interpretar de forma mais complexa, já que obriga a argumentar, a retornar ao texto, a comparar, a contestar, etc. A ideia de que um texto tem diferentes níveis de significado que podem emergir, se reforça com esse tipo de atividade.

Na mesma perspectiva, Cosson (2014) afirma que a literatura pode proporcionar uma aprendizagem de leitura diferenciada, isso porque são muitas as vantagens de um trabalho em que se tem o texto literário como base. O autor considera que a matéria prima da literatura é a palavra, portanto, ela está presente nos diálogos, nas artes, nos discursos, enfim abrange todos os espaços e todas as classes. Cosson (2014, p.50) reitera essa visão:

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis.

Guimarães (2014, p.63) dialoga também com as ideias de Cosson reconhecendo que a leitura dos textos literários tem realmente uma função dialógica, em que o leitor insere sua voz assim como é capaz de ouvir as vozes presentes do texto. Há deste modo uma mistura de vozes que culminam na efetivação da leitura, através de posições que são construídas no próprio processo de descoberta dos sentidos do texto. A autora observa a importância das discussões em sala de aula para construção desses sentidos:

Às vezes, os sentidos compartilhados na aula levam em conta a exploração do âmbito temático ou o diálogo da obra algumas experiências vividas pelos estudantes. Noutras, a percepção de aspectos importantes na constituição estética de um texto será melhor observada mediante certa proximidade com o saber sobre a literatura, inserido, portanto, funcionalidade no ato de ler.

Para Guimarães (2014, p.63), a aula de literatura deve proporcionar essa dinâmica entre o “conhecido e desconhecido”, isso quer dizer que o leitor descobrirá os significados do texto através do que ele já conhece, podendo assim relacionar sua vivência e conhecimento à leitura. Jouve (2013,p.53) reflete sobre esse ponto:

[...] cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o.

É perceptível tal argumento quando observamos em sala de aula os alunos se questionando em relação ao texto, relacionando determinada situação apresentada na leitura ao contexto no qual eles estão inseridos. Guimarães (2014, p.65) salienta:

“na relação do leitor com o texto, há uma entrega ao universo proposto pela obra, embora isso não signifique o esquecimento de si, antes as experiências pessoais ancoram esse novo mundo aberto pelo texto, num processo de mútua compreensão”.

Parece-nos que a literatura proporciona um despertar de ideologias, como se passássemos a observar criticamente uma situação, sendo que essa mesma situação já nos foi apresentada outras vezes, porém, não com o mesmo fascínio que o texto literário possui. Tais implicações quanto à leitura do texto literário são relevantes também quando refletimos sobre a construção identitária desses alunos.

Cosson (2014, p.50) reforça a ideia sobre o peso que a literatura tem:

Possibilidades múltiplas de construir nossas identidades, não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos.

Para finalizar esse ponto sobre o ensino de literatura, no sentido de compreendê-la como relação dialógica entre leitor e autor, texto e contexto, é importante retomarmos ao que é conceituado como “Círculo de leitura”, por haver uma interação entre os elementos que compõem o ato de ler. Cosson (2014, p. 51) que se refere a esse ato como processo cognitivo, destaca que é algo “realizado por um indivíduo e que depende de condições que estão além dele, tanto no que se refere aos meios materiais quanto aos discursos que informam a construção de sentidos em uma sociedade”.

Outro ponto a ser abordado refere-se ao tipo de leitura desenvolvida em sala de aula: realizada silenciosamente por uma influência do livro didático, acabou sendo mais reforçada, pois existe a necessidade de retomar o texto para realizar as atividades. Cosson (2014, p.98) discorre sobre o assunto declarando que a leitura silenciosa nem sempre consegue atingir as expectativas esperadas, contudo é fundamental que o leitor

tenha esse primeiro contato com o texto. Para reforçar essa leitura inicial (silenciosa) é importante a leitura em voz alta, na qual o aluno tem a possibilidade de dividir a sua leitura particular com os outros. Cosson (2014, p.104) argumenta:

[...] a leitura em voz alta é uma necessidade porque o leitor está impedido de fazê-lo silenciosamente por si mesmo, mas é também uma forma de sociabilidade. Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social.

Observamos que a leitura silenciosa desenvolvida na EJA acontece com mais frequência, portanto não podemos reduzir sua importância. Para Larrosa (2006, p.107), o momento da leitura silenciosa transcende os limites do leitor quanto ao seu posicionamento diante do texto. O autor esclarece que quando há a leitura silenciosa “todo movimento e toda plenitude estão agora nas páginas. Por isso, elas são as únicas capazes de inquietá-lo, as únicas que podem fazer com que algo lhe passe.” Larrosa (2006, p.107) reflete sobre a “violência” do contato do leitor com o texto destacando que as expressões faciais do leitor podem demonstrar a inquietude e o isolamento, isso se deve a entrega de quem lê sob o texto. Constatamos que para este autor a leitura não é vista como asseguradora, mas é sempre “in-quieta”, não se subordinando ao dogmatismo e à tutela do pensamento alheio, a leitura se converte em bandeira de liberdade, unindo em suas fileiras os leitores pertencentes a uma comunidade que recusa o consenso.

Contudo, apesar da leitura silenciosa ter seu destaque, a leitura oral em sala de aula é de suma importância. Pinheiro (2008, p.25) reflete que “diferentes e repetidas leituras orais em sala de aula podem ajudar o leitor a encontrar, além do tom adequado, o andamento mais preciso que poderá detonar a percepção do “sentimento” que o poema comunica”. Nesse trecho, o autor enfatiza a leitura do poema, no entanto o processo pode acontecer com diversos textos. Considerando o que a leitura oral é capaz de proporcionar ao leitor, reafirmamos o valor de uma metodologia que instigue os alunos a lerem em voz alta. Pinheiro (2000, p.26) ainda afirma que incentivar os alunos a recitarem



poemas que conhecem é uma atitude que possibilita uma experiência significativa com a poesia, momento em que o leitor passa a vivenciar e ter prazer diante do que lê. Parece-nos que a leitura oral consegue dá “corpo” ao texto, montando expressões sonoras que enchem de vida e sentido os contornos de um poema ou de uma narrativa.

## **CAPÍTULO 2 - A CONDIÇÃO FEMININA NOS TEXTOS DE ADÉLIA PRADO**

Este capítulo evidencia aspectos relacionados à literatura de Adélia Prado, estudamos a condição da mulher presente tanto na poesia quanto na prosa dessa autora. Trouxemos uma contextualização acerca das obras de uma maneira geral, evidenciamos também reflexões sobre o feminino e nos dois últimos pontos abordamos análises relacionadas à poesia e à prosa de Adélia.

### **2.1. Sobre textos adelianos**

Para refletirmos sobre a literatura de Adélia fundamentamos essa pesquisa com teorias e críticas de diversos autores, um deles é Hohlfeldt (2000, p.114) que esclarece que o discurso adeliiano constitui-se inédito, pois “o prazer da revelação não se circunscreve à personagem, mas é plenamente repartido com seus leitores”, desse modo ele abre espaço para o leitor se identificar com seus textos e com a veracidade que eles apresentam.

Enquanto Muszkat (1985) observa que a poesia adeliiana repensa a ideia da identidade da mulher, não como uma cópia às avessas do processo do homem, mas como uma experiência específica e própria à condição de ser mulher.

Um dos temas em destaque na literatura adeliiana é o modelo familiar tradicional. Xavier (2007, p.119) afirma que “basta à leitura de vários textos de autoria feminina para se perceber a recorrência do tema da família”. Lançando mão das experiências do universo feminino, a poetisa eleger, sobretudo, o espaço doméstico, privado, como ambientação para o seu mundo ficcional, apresentando a família, muitas vezes, como “lugar de adestramento para a adequação social”, condição da qual decorre o fato de ser, em larga medida, “responsável pelos conflitos narrados”. Observa-se que vários temas são expostos, porém a família e o papel da mulher na sociedade são assuntos recorrentes.

Em sua poesia, Adélia, demonstra o que senti e o que vê, através de aspectos estilísticos como a combinação de ideias contrárias, lirismo e ironia. Consideraremos algumas dessas características ao observarmos e analisarmos os textos selecionados para essa pesquisa. O Primeiro deles é obra *Bagagem* que apesar de ser dividida em blocos, foi pensada como um todo contínuo, em que os poemas se interligam, formando uma espécie de mosaico. Os blocos são organizados por títulos, que compõem unidades temáticas: “O modo poético”, “Um jeito e amor”, “Sarça ardente I”, “Sarça ardente II” e “Alfândega”.

Observa-se um variado mapa existencial: a poesia, o amor, a memória e “alfândega”. Angélica Soares (1999) afirma que “de *Bagagem*, as quatro partes iniciais são introdutórias, que remetem para o relacionamento entre poesia e salvação”. Podemos supor que Adélia reúne tais contrapontos para descrever o seu fazer poético e o espaço das suas vivências e emoções, apresentando constantemente a intensidade de suas palavras.

Hohlfeldt (2000, p.78) considera como características fundamentais em *Bagagem*:

O sensorialismo em geral, com destaque para os gostos e paladares, os cheiros e a visão, com ênfase nas formas e, especialmente, nas cores. O papel da memória será deste logo valorizado, a significação da mulher, a influência literária da Bíblia, [...] a perspectiva de uma vida boa e alegre, ainda que aqui e ali marcada por tristezas passageiras, inclusive a da morte.

A obra “*O coração disparado*” foi lançada em 1978 e nesse mesmo ano, a autora foi agraciada com o Prêmio Jabuti. Em relação a esse livro, a crítica coloca que a obra dá continuidade a proposta do primeiro livro, uma vez que há semelhanças temáticas e estilísticas entre ambos. Bordini (2003, p.5) realizou um levantamento para comprovar que “há neste livro eixos de figuração que transitam entre o poder da poesia e um Deus que ama e compreende as fraquezas humanas, embora também tenha a capacidade de atemorizar”.

O livro se estrutura em quatro momentos: *Qualquer coisa é a casa da poesia*, *O coração disparado e a língua seca*, *Esta sede excessiva* e *Tudo que eu sinto esbarra em Deus*. Os títulos apresentados nessa obra evidenciam a ideia de herança familiar na cidade do interior, como também outros aspectos: “Poesia enquanto cópula e transubstanciação, compaixão e salvação” (HOHLFELDT, 2000, p.81). É perceptível que os quatro momentos podem se referir a situações de inquietude. Os poemas retratam o cotidiano com encanto e simplicidade, e em muitos momentos representam a fé cristã e aspectos lúdicos que chamam a atenção do leitor. Os temas tratados são corriqueiros e alguns trazem trações da vida pacata da autora.

## 2.2. O feminino em Adélia Prado

A literatura está sempre em movimento e exige um trabalho ativo e criador da parte do leitor. É preciso que haja uma interação constante entre texto e leitor, para que ocorra o ato de leitura. Nessa perspectiva, convém destacar a literatura adeliana que brota através das “confissões e aspirações atreladas ao cotidiano”, seus textos trazem uma naturalidade proveniente de manifestações do dia a dia<sup>5</sup>.

Em relação à condição feminina, alguns autores trouxeram reflexões interessantes acerca dessa temática e da literatura de Adélia Prado. Um deles foi o ensaísta Antonio Hohlfedt (2000), que em seu ensaio “A epifania da condição feminina” afirma que a autora Adélia “escolheu especificamente o *ser mulher* e o *ser feminino* para refletir”. Tal aspecto configura uma tendência da autora em explorar essa temática, assim como evidenciar as funções do corpo feminino, destacando que o corpo não foi criado com a única função de procriar. O autor esclarece esse ponto dizendo que a literatura adeliana “constitui uma espécie de contradiscurso da domesticação do corpo, porque,

---

<sup>5</sup>Outros livros de poesia publicados: *O Coração Disparado* – 1978; *Terra de Santa Cruz* – 1981; *O Pelicano* – 1987; *A Faca no Peito* – 1988; *Oráculos de Maio* – 1999; *Louvação para uma Cor*; *A duração do dia* – 2010.

embora ele traduza a presença de Deus vivo, não expressa uma alienação da personagem em relação a ela mesma”.

Outra autora que proporcionou uma compreensão abrangente dessa temática feminina foi a escritora Angélica Soares (1999) que, em um dos seus ensaios, “Fantasias do céu: o prazer feminino na poesia de Adélia Prado”, reflete acerca dos textos adelianos. Soares (1999, p. 142) fala a respeito das características da escrita de Adélia Prado quando diz:

É isenta de radicalizações, seus textos acenam com um caminho de integração possível entre homem e mulher, o da consumação do erotismo que, sendo sempre sagrado, permite uma nova relação com o corpo e com o prazer.

Soares (1999, p.142) ainda ressalta a ideia do erotismo afirmando que “a linguagem adeliana libera a sexualidade feminina dos preconceitos e dos falsos pudores, reunidos à inocência (que afasta o sexo da ideia de pecado e punição) e à oferta (que o afasta da vergonha e dos recalques, componentes dos valores condicionantes)”.

Outro aspecto relevante quanto aos textos de Adélia é a presença da memória, que, segundo Alves (1992, p.233), “tenciona a poesia do cotidiano de Adélia e nos traz, em seu bojo, um tema marcante que é a lembrança da morte”, bem como a forte reflexão do “fazer poético”. Alves (1999, p.234) esclarece o seguinte quanto a isso:

Adélia não prima pelos jogos de palavras ou pela reflexão infindável sobre a linguagem. Aponta, antes de tudo, para sua linhagem, para a rica experiência humana que a precedeu e que carrega dentro de si. Por isso, suas reflexões sobre a poesia estão sempre articuladas à experiência religiosa, à vida cotidiana e ao erotismo.

Desse modo, a autora consegue reunir em sua poesia e sua narrativa elementos simples de uma vida aparentemente sem grandes acontecimentos que mereçam holofotes, mas que trazem as suas emoções e inquietações, com as quais todos acabam tendo que viver em algum momento, aí está a riqueza dessa literatura: enxergar no simples algo encantador.

Os poemas de Adélia buscam uma coexistência entre o papel que a mulher exerce tradicionalmente e a mulher como ser desejante e ativo, ambos os papéis podem ser percebidos em muitos poemas da autora, possibilitando identificarmos a mãe, a amante e a esposa dedicada. De acordo com Silva E. B.(2003, p.181)

Se a tradição patriarcal representou a mulher ora como o ser perfeito, dotado de qualidades que nada mais são que idealizações, ora como o ser demoníaco, a Eva do Éden capaz de ludibriar o homem e levá-lo para o abismo, a poesia de Adélia Prado vai além dessas divisões, advogando a representação de um feminino mais complexo e, cremos, mais condizente com a realidade de todo e qualquer sujeito mulher inserido no meio social.

Nos textos de Adélia, percebemos essa mulher que busca incessantemente o seu lugar no mundo e não aceita que regras e convenções sejam impostas apenas pelo fato dela ser mulher. A poesia da escritora é transgressora a partir do momento em que se observa a plenitude dos acontecimentos que tornam grandiosos os seus textos, nos aspectos de uma vida simples, não apenas em qualidade estética.

Quanto às relações de gênero presentes nas obras de Adélia Prado, podemos atentar para alguns aspectos que são importantes serem esclarecidos, como a conceituação do feminino e masculino, sendo compreendidos como construções culturais e não como dados naturais. Um dos poemas selecionados para essa análise traz de maneira clara essa conversão entre feminino e masculino, referimo-nos ao poema “Gênero” que será discutido posteriormente.

Apontando para uma compreensão sobre gênero, Scott (1990, p.14) afirma que o gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Como uma construção social, o gênero possibilita uma ruptura nas concepções pautadas no determinismo biológico que estabelece papéis rígidos para homens e mulheres. A ideia que Beauvoir (1970, p.18) traz de que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” se confirma em Scott. Portanto, para se tornar homem ou mulher é preciso está inserido dentro de uma sociedade que traz modelos de

masculinidade e feminilidade. Silva E. B. (2003, p.182) reforça essa ideia quando declara que “o que de fato fazemos é reconhecer que a configuração dessa identidade psíquica, e o substantivo “configuração” já aponta para isso, não é algo desde sempre existido, mas antes um existir que se constrói no seio de uma dada sociedade”.

Torna-se fundamental destacar que embora a mulher tenha certo poder quando em um contexto social, sente-se, muitas vezes, desvalorizada no âmbito familiar, tendo que suportar uma rotina monótona e sem benefícios. A família acaba sendo dominada pela figura masculina, cabendo à mulher as obrigações domésticas e outras atividades do cotidiano. Dessa maneira, mantém-se o trabalho público do homem. Apesar desse modelo patriarcal ser vigente, as rédeas que seguraram as mulheres por tantos anos vêm sendo rompidas.

Segundo Oliveira (1992, p.40) “essa cultura masculina alimentou representações das mulheres como seres anfíbios, mais intuituais que os homens”. Na cultura masculina, as mulheres parecem estar incorporadas, como se elas estivessem limitadas a alguns aspectos como a procriação, cuidados com a casa e com o marido, o que se traduz na desigualdade de status e poder. Portanto, as relações de gênero, compreendidas como construção social que define a identidade de homens e mulheres, são permeadas de poder e historicamente materializam-se desigualmente, subordinando e excluindo a maior parte desses sujeitos: as mulheres.

A própria Adélia, em uma entrevista no livro *Palavra de poeta*, de Denira Costa Rozário (1989, p.221), esclarece um pouco o seu “universo feminino”. Vejamos a declaração da autora:

Isso tudo é de naturalidade imediata, como respirar, comer, viver. Descubro-me historicamente como um ser feminino, um ser biologicamente capaz da maternidade. Então casar é comum. Nunca mistifiquei, Ah! Mãe, ah! Rainha! É natural, é bonito, é tão bonito, é mais bonito, porque é natural. Descobri que amar o natural é um dom do filósofo e do poeta, porque com os olhos da filosofia e da poesia você tem realmente a aproximação e a visão do real. A poesia tem mais esse poder de revelar o que está a minha frente. Não preciso de temas grandiosos, missões, como a maternidade.

Mediante esse contexto, verificamos nos textos de Adélia um desdobramento do feminino, a mulher sendo representada através de perspectivas *androcêntricas*<sup>6</sup>, que ao mesmo tempo em que permanecem também se ausentam. Para caracterizar esse momento de “permanência de santidade” e de “ausência de loucura”, Silva E. B. (2003, p.183) destaca o seguinte:

Se num primeiro momento verificamos que esse desdobramento em Adélia Prado, esse trânsito entre santidade e loucura, manifesta-se, respectivamente, ora no respeito às normas instituídas para o relacionamento amoroso, ora no desrespeito às mesmas, o que vai se configurar numa leitura mais ampla, num segundo momento, é o mesmo trânsito no que diz respeito a todos os outros aspectos de sua obra. Para o delineamento desse trânsito entre santidade e loucura, é-nos necessário verificar, então, os diversos aspectos pelos quais, na nossa leitura, dá-se o desdobramento do feminino em Adélia Prado, quais sejam: a retomada da tradição literária masculina, a religiosidade e a representação do relacionamento amoroso.

Outra característica presente nesse panorama refere-se à relação entre mulher e erotismo. Soares (1999) expõe que na poesia de Adélia Prado as imagens são acrescidas de sexualidade e erotismo da alma e acabam por reforçar a relação existente entre o erótico, o místico e o feminino, a partir dessa relação é perceptível um “abandono dos posicionamentos já cristalizados”. O diferencial na poesia de Adélia está em subverter e submeter-se ao erotismo, em uma representatividade do feminino que vai além desse contexto, demonstrando que a mulher pode trazer consigo diversas faces, sem necessariamente negar nenhuma delas.

Pode-se dizer que os textos de Adélia contribuíram fortemente para abalar os alicerces da repressão sexual feminina. Para que essa mudança ocorresse à autora foi em busca dos elementos desencadeadores dessa repressão e os transformou em munição para compor sua poesia.

### **2.2.1. A Poesia: O despertar dos desejos**

Selecionamos quatro poemas para análise: “Grande desejo”, “Os lugares comuns” – presentes no livro *“Bagagem”* e “Bairro” e “Gênero” – presentes no livro *“O coração*

---

<sup>6</sup>Visão do mundo centrada no ponto de vista masculino.



*disparado*". Os poemas foram selecionados seguindo critérios preestabelecidos como: tratar da condição feminina, da eroticidade, dos desejos femininos e das relações entre homem e mulher. O primeiro poema analisado é "Grande Desejo", no qual podemos observar características relacionadas ao feminino.

### Grande desejo

1 Não sou matrona, mãe dos Gracos, Cornélia,  
 2 sou mulher do povo, mãe de filhos, Adélia.  
 3 Faço comida e como.  
 4 Aos domingos bato o osso no prato pra chamar cachorro  
 5 e atiro os restos.  
 6 Quando dói, grito ai.  
 7 quando é bom, fico bruta,  
 8 as sensibilidades sem governo.  
 9 Mas tenho meus prantos,  
 10 claridades atrás do meu estômago humilde  
 11 e fortíssima voz pra cânticos de festa.  
 12 Quando escrever o livro com o meu nome  
 13 e o nome que eu vou pôr nele vou com ele a uma igreja,  
 14 a uma lápide, a um descampado,  
 15 para chorar, chorar, e chorar,  
 16 requintada e esquisita como uma dama.

Inicialmente, é possível perceber a presença constante de uma mulher comum, do povo, mãe que não nega a condição humana, pois envolvida em acontecimentos corriqueiros torna-se "dona de si", aquela que tem força para enfrentar diferentes situações. O contraste observado através dos nomes *Cornélia*<sup>7</sup> e *Adélia*, atentando para o fato desta primeira ser uma mulher nobre "mãe dos Gracos", enquanto Adélia se

---

<sup>7</sup> **Cornélia Africana**, em latim *Cornelia Scipionis Africana*, (ca. 190 a.C. — 100 a.C.) foi uma *matrona* romana do século II a.C., mãe dos irmãos Gracos, conhecida pela sua virtude e força de caráter. Cornélia era filha de Cipião Africano, o herói da segunda guerra púnica e de Emília Paula. Após a morte de Cipião Africano, Tibério Semprônio Graco casou-se com a filha dele, Cornélia. Tibério e Cipião não eram amigos e, muitas vezes discordavam, mas a família de Cipião considerou Tibério digno de casar-se com Cornélia. Conta a lenda que Tibério encontrou duas serpentes em sua cama, e que os adivinhos o proibiram de matar as duas e deixa-las escapar, mas que ele deveria matar apenas uma e deixar a outra: se ele matasse a serpente macho, ele morreria, mas se fosse a fêmea, Cornélia morreria. Como ele amava sua esposa e era mais velho, matou a serpente macho, e morreu logo em seguida. Tibério e Cornélia tiveram doze filhos. Destes, apenas três sobreviveram: uma filha, Semprônia, que se casou com Cipião Emiliano Africano, e os irmãos Graco, Tibério e Caio, que ficaram conhecidos por suas iniciativas reformistas e destino trágico. Caio era nove anos mais novo que Tibério. Viúva ainda jovem, em 153 a.C., Cornélia recusou todas as propostas de casamento e escolheu permanecer viúva para educar os filhos. Um dos seus pretendentes foi supostamente o rei do Egito Ptolemeu VIII Evérgeta II. Diz-se que teria respondido a uma matrona, que ostentava suas pedras preciosas, mostrando seus filhos Tibério e Caio, com a frase que tornar-se-ia famosa: "Haec ornamenta mea" ("eis as minhas joias")

declara mulher simples “mãe de filhos”. Nota-se que o eu lírico tem representação direta com a autora, demonstrando uma relação íntima entre autor e texto. Antonio Hohlfedt (2000, p.114), esclarece que o discurso adeliano constitui-se inédito, pois “o prazer da revelação não se circunscreve à personagem, mas é plenamente repartida com seus leitores”, desse modo, a autora abre espaço para o leitor se identificar com seus textos e com a veracidade que eles apresentam.

No verso 6 do poema é possível enxergar a proximidade da autora com o coletivo pelo modo que ela retrata o eu lírico, como uma mulher que quando sente dor grita e exprime sua força através da sinceridade com que expressa seus sentimentos e suas fragilidades. Ela se aceita como é, nessa constância de momentos felizes e tristes.

Valéry (1991, p.214), em seu ensaio *Poesia e Pensamento Abstrato*, traz reflexões que podem ser relacionadas com as contradições e ideias opostas presentes no poema adeliano. O autor discorre sobre o *pêndulo poético*, destacando que, ambos os lados têm o mesmo valor, importância e poder. Reforça que “nosso pêndulo poético vai de nossa sensação em direção a alguma ideia ou algum sentimento, e volta em direção a alguma lembrança da sensação e à ação virtual que reproduziria essa sensação”.

Pode-se observar que as sensações recorrentes do eu lírico no poema estão sempre presentes e têm a mesma medida, assim assemelha-se a um pêndulo que, como ponto de partida, apresenta determinada sensação, logo após inclina-se para outro ponto, vai ao encontro de algum sentimento e, por fim, retorna à sensação inicial ou à lembrança dela. Um exemplo presente no poema está nos versos 6, 7 e 8: “Quando dói, grito ai./ quando é bom, fico bruta,/as sensibilidades sem governo.” Percebe-se que o eu lírico quando sente algo demonstra claramente a sensação através de uma reação, em seguida passa por uma sensação de algo “bom” e por fim reconhece e reafirma essas sensações no verso 8 quando as “sensibilidades” parecem não ter ordem, nem regra para acontecerem, por isso acreditamos que há uma oscilação dos sentimentos e que constantemente eles são revividos e lembrados.

A partir do verso 12, observa-se a presença da religiosidade, assunto frequente na obra adeliana. A sua poesia está ligada à religião, por isso, as imagens nos projetam para o divino: “Quando escrever o livro com o meu nome;/ e o nome que eu vou pôr nele, vou com ele a uma igreja,/ a uma lápide,/ a um descampado...”. Os três elementos: igreja, lápide e descampado podem remeter à imagem do divino. Todo o poema nos conduz a esse momento relacionado à religiosidade, o eu lírico demonstra sua afeição e crença nos pequenos gestos. Nos versos anteriores evidencia-se a caridade, a humildade, características bem quistas por pessoas religiosas. Marquez (2012, p.20) afirma que:

[...] para a poeta, a poesia precisa ser não só a revelação da beleza do mundo, mas a revelação mesma do divino [...] para Adélia a religião é intrínseca ao mundo e à vida. A fé é entendida em suas contradições e angústias – se cola definitivamente à poesia, a existência de Deus é certa na vida dos homens e pauta, querendo eles ou não.

O poema traz essa mulher do povo que não se mostra excepcional, mas desenha-se requintada e esquisita, depois de realizar um desejo. A presença da religiosidade é evidente no texto, o eu lírico tem uma relação forte com a religião e, nos últimos versos, parece estar agradecida e emocionada. Hohlfeldt (2000, p.78) destaca que essa mulher presente no poema “considera-se obrigada a cumprir uma *sina*, e esta *sina*, é a de uma espécie de arauto ou profeta de Deus: sua palavra poética é a revelação da Beleza que, por seu lado, concretiza a existência de Deus entre os homens”.

Para compor a análise, também observamos alguns aspectos estilísticos. Atentamos para a presença de conjunções aditivas, “e”, nos versos 5, 11, 13 e 15 e uma conjunção adversativa, “mas”, no verso 9. Tais elementos têm funções importantes no que se refere às ações e sentimentos do eu lírico. Said Ali (1971, apud MARTINS, 2012, p.100) procura o sentido desses termos na “gênese” de emprego que não seja de valor gramatical. Segundo o autor, esses elementos estabelecem situações como “expressões concisas, alheia talvez, à parte informativa, mas capazes de conseguir intuídos que as palavras formais não conseguiriam”, ainda intensifica “são meios de expressão já do

domínio do subconsciente”. Trazendo a perspectiva abordada por Said Ali, para compor a análise do poema, observamos a relevância que as conjunções acabam tendo na construção do texto. A aditiva não estabelece apenas a soma de ações ou a continuidade delas, mas também representa a reconstrução de um novo sentimento e/ou atitude marcada pelo restabelecimento das lembranças do eu lírico, o que podemos imaginar é que essas conjunções iniciam a continuidade de momentos e sentimentos significativos para o eu lírico. A adversativa não se mostra diferente, no verso “Mas tenho meus prantos”, a conjunção estabelece certa inquietude, apesar de ela vivenciar bons momentos, há momentos de tristeza, e tal intensidade, na compreensão dessa imagem, é possível através da expressão “mas” no verso.

Para finalizarmos, utilizaremos das ideias propostas por Alves (1992), que observa um aspecto comum em muitos dos poemas adelianos. O autor traz observações referentes à “desordem” intencional presente na poesia de Adélia. O que há, segundo o autor, é a *poesia em vitral*, nela se evidencia exatamente esse estilo de escrita que se assemelha a pedaços de vidros coloridos que constituem a beleza de determinadas figuras. A ideia desse tipo de poesia, segundo Alves (1992), atua como um “processo de resgate de sensações, lembranças e visões alojadas na memória”. É o que acabamos identificando nos poemas de Adélia: imagens que constituem a presença de sentimentos e sensações que por hora se misturam a lembranças.

Em “Os lugares comuns”, observamos outros aspectos que compõem a estilística de Adélia Prado. Observemos o poema:

### **Os lugares comuns**

1 Quando o homem que ia casar comigo  
2 chegou a primeira vez na minha casa,  
3 eu estava saindo do banheiro, devastada  
4 de angelismo e carência. Mesmo assim,  
5 ele me olhou com olhos admirados  
6 e segurou minha mão mais que  
7 um tempo normal a pessoas  
8 acabando de se conhecer.  
9 Nunca mencionou o fato.

10 Até hoje me ama com amor  
 11 de vagarezas, súbitos chegares.  
 12 Quando eu sei que ele vem,  
 13 eu fecho a porta para a grata surpresa.  
 14 Vou abri-la como o fazem as noivas  
 15 e as amantes. Seu nome é:  
 16 Salvador do meu corpo.

O primeiro ponto que nos chama a atenção e que podemos explorar é o título do poema “Os lugares comuns”, que remete ao trivial, ao clichê, a uma situação que é comum de ser vista ou presenciada. Provavelmente, esse lugar é comum pelo fato de perpassar situações corriqueiras e triviais para o eu lírico. Observamos no poema que o eu lírico é feminino e parece relatar sobre o dia em que conheceu o homem com quem iria se casar, esse momento acontece nos primeiros versos. O lugar onde tudo acontece parece ser um ambiente comum, familiar, que é sua casa, a impressão que temos é que “ela” o espera e o esperou neste ambiente e não precisou ir a nenhum outro espaço para conhecer o homem que se tornaria seu marido.

Em sequência observamos os versos 3 e 4, que quando o eu lírico é surpreendido pelo rapaz, ela é “...devastada de angelismo e carência”, as imagem reforçam um ideia de conflito. É um momento aparentemente de surpresa, porém a sensação dela não é de espanto e sim de carência e angelismo, elementos que se conflitam, pois, a carência pode estar associada à eroticidade, o corpo do eu lírico se mostra carente, no entanto, há o angelismo que sugere pureza, são duas sensações diferentes que se configuram em um mesmo instante. Apesar de haver um desejo latente por esse homem, ela não pode demonstrar o sentimento abertamente, por isso a sutileza dos gestos como nos versos 6, 7 e 8, o que o aperto de mão sugere é mais do que um simples gesto, é uma comunicação entre eles, uma mensagem clara de que o desejo existe e pode ser suprido.

Destacamos também os versos 10 e 11 “Até hoje me ama com amor/ de vagarezas, súbitos chegares” – nessa imagem encontramos contradições, aspecto muito presente nos poemas de Adélia. A ideia de *amor de vagarezas* e que ao mesmo tempo seja de *súbitos chegares*, remete-nos a um sentimento que é manso e vagaroso, mas

também impulsivo, rápido e forte. Há intensidade e sutileza nesse amor descrito pelo eu lírico, parece haver sempre aquela surpresa que desde o primeiro encontro foi destacada na expressão “até hoje” nos possibilita tal análise, pois se no início houve o encontro repentino e avassalador, depois que se casaram o desejo não se tornou diferente.

Quanto a um dos aspectos estruturais, evidenciamos a presença de locuções verbais a primeira na expressão “ia casar” (pretérito imperfeito + infinitivo) e no terceiro verso “estava saindo” (pretérito imperfeito + gerúndio) – os verbos no pretérito imperfeito expressam um fato ocorrido em um momento anterior ao atual. Portanto, podemos deduzir que nesse primeiro momento haja uma memória de um fato ocorrido no passado, mas que está ligado ao presente. Há também a presença de verbos no pretérito perfeito (chegou, olhou, segurou, mencionou) – conotando acontecimentos que aconteceram em um tempo passado. A impressão que nos dá é de que está se narrando um momento e depois os verbos mudam para o presente do indicativo e começa a haver, a partir do décimo verso, a ideia de que os acontecimentos e sentimentos são vividos naquele momento atual. Desse modo, os verbos são fundamentais para que compreendamos essa passagem do tempo, sendo demonstrado um tempo passado e nos últimos versos um tempo presente.

Nos versos 14 e 15, “Vou abri-la como o fazem as noivas e/ as amantes” (...). Aqui nos é apresentada a ideia de entrega, típica das noivas e amantes que se desmontam sobre o desejo que sentem pelo amado, também sugere que elas estejam sempre prontas para esperar pelo “seu homem”, o que não descarta a imagem de uma mulher que além de desejosa é também submissa.

O último verso “Salvador do meu corpo” – primeiramente sugere que o eu lírico encara esse homem como um “Salvador”, um adjetivo que na realidade é substantivo por estar escrito com letra maiúscula, dando uma abertura de pensar que seja um epíteto atribuído a Jesus Cristo. Esse homem tratado no poema não é um homem qualquer, ele veio para salvar o seu corpo de pecados. Assim como fez Jesus Cristo ao morrer, para

salvar ou libertar o povo do pecado, faz também esse homem para libertar essa mulher do pecado, talvez para saciá-la de seus desejos e vontades. É necessário, portanto, que esse homem a “salve” em dois níveis: de sua carência e de seu pecado, por isso ele casa-se com ela, no intuito de satisfazê-la e saciá-la.

No poema “Gênero”, presente na obra “O coração disparado”, lançado em 1978, observamos que os aspectos estilísticos são semelhantes àqueles apresentados nos outros poemas, como: a dispersão dos acontecimentos e a desordem dos elementos no texto, que irão constituir o seu significado:

### **Gênero**

1 Desde um tempo antigo até hoje,  
 2 quando um homem segura minha mão,  
 3 saltam suas lembranças guarnecendo  
 4 a secreta alegria do meu sangue:  
 5 a bacia da mulher é mais larga que a do homem,  
 6 em função da maternidade.  
 7 O Osvaldo Bonitão está pulando o muro de dona Gleides.  
 8 A primeira, eu tirei de um livro de anatomia,  
 9 a segunda, de um cochicho de Maria Vilma.  
 10 Oh! Por tão pouco incendiava-me?  
 11 Eu sou feita de palha,  
 12 mulher que os gregos desprezariam?  
 13 Eu sou de barro e oca.  
 14 Eu sou barroca.

Observa-se no texto a forte relação da mulher com o homem nos primeiros versos em que um simples gesto é capaz de fomentar lembranças profundas e intensas. Fica evidente a diferença entre os “gêneros”, pois a impressão que se apresenta é de uma mulher sensível, porém biologicamente forte, e um homem galanteador com outros atributos que não estes das mulheres, tal perspectiva é exposta nos versos 5, 6, 7, 8 em que percebemos nos versos 5 e 6 que a mulher tem uma função principal de procriar, enquanto o homem assume o papel de “macho alfa”. O que rege uma dessas ideias são preceitos estabelecidos (senso comum) como o “livro de anatomia” e a outra ideia parece ser determinada por uma visão cultural o “cochicho de Maria Vilma”. No verso seguinte (10), o eu lírico se questiona por haver certa indignação, aspecto que antes está presente

nos primeiros versos (3 e 4) em que percebemos a inquietude “saltam lembranças guarnecendo/a secreta alegria do meu sangue”.

Nos versos 11, 13 e 14 “Eu sou feita de palha”/ “Eu sou de barro e oca.”/ “Eu sou barroca<sup>8</sup>”, observamos mais uma vez que a mulher tenta se auto afirmar. O verso 11 apresenta uma mulher que se sente à flor da pele em relação aos seus desejos, a “palha” pode simbolizar “se queimar com facilidade”, o verso 13 dialoga com o 14, trazendo um trocadilho entre “barro e oca” e “barroca”. O conflito e/ou contradição existente nos termos é perceptível quando observamos que há uma mulher que assumi sua masculinidade (barro) e feminilidade (oca), portanto “barroca”, a junção das duas perspectivas, que aparentemente não se uniriam, se concretizam para compor a personalidade dessa mulher. Mulher esta que não agradaria os gregos (verso 12), justamente por abarcar características nas quais não seriam encontradas nas mulheres gregas.

Esse poema traz um tom erótico e atraente e, aos poucos, vai desmiuçando as diferenças existentes entre os gêneros. O nome do poema sugere o embate que acontecerá no texto quanto às divergências entre homens e mulheres. Vale ressaltar que a poesia adeliana procura se estabelecer dentro de um universo dominado pela figura masculina. No poema em questão, o eu lírico procura se estabelecer como mulher e relata situações que são típicas do universo masculino e feminino, ações que norteiam momentos íntimos e corriqueiros de uma vida repleta de surpresas.

Soares (1999, p. 139), que em um dos seus ensaios *Fantasias do céu: o prazer feminino na poesia de Adélia Prado* reflete sobre essa ideia do erotismo presente nos poemas adelianos, afirma:

A linguagem adeliana libera a sexualidade feminina dos preconceitos e dos falsos pudores, reunidos à inocência (que afasta o sexo da ideia de pecado e punição) e à oferta (que o afasta da vergonha e dos recalques, componentes dos valores condicionantes).

---

<sup>8</sup> O Barroco foi uma era que refletiu certo declínio da Igreja Católica diante da Reforma Religiosa empreendida no século XVI. Na arte, traduz-se o confronto entre a esfera espiritual medieval e a racionalidade do Renascimento; entre teocentrismo e antropocentrismo, velhos e novos valores.



No poema analisado, percebe-se a presença de uma mulher que pulsa, vibra e arde: “Oh! Por tão pouco incendiava-me?”, a figura feminina é capaz de efetuar muitos feitos, como o de ser mãe, mas não pode se negar aos desejos. Segundo Muszkat (1985), a poesia adelianna repensa a ideia da identidade da mulher, não como uma cópia às avessas do processo do homem, mas como uma experiência específica e própria à condição de ser mulher. No texto, o eu lírico se impõe e mostra quem é e o que sente, portanto, não é uma cópia do homem e sim dona de si e de seus interesses.

O último poema selecionado foi “Bairro”, também presente no livro “*O coração disparado*”. Observemos o poema:

### **Bairro**

1 O rapaz acabou de almoçar  
 2 e palita os dentes na coberta.  
 3 O passarinho recisca e joga no cabelo do moço  
 4 excremento e casca de alpiste.  
 5 Eu acho feio palitar os dentes,  
 6 o rapaz só tem escola primária  
 7 e fala errado que arranha.  
 8 Mas tem um quadril de homem tão sedutor  
 9 que eu fico amando ele perdidamente.  
 10 Rapaz desses  
 11 gosta muito de comer ligeiro:  
 12 bife com arroz, rodela de tomate  
 13 e ir ao cinema  
 14 com aquela cara de invencível  
 15 fraqueza  
 16 para os pecados capitais.  
 17 Me põe tão íntima, simples,  
 18 tão à flor da pele o amor  
 19 o samba-canção,  
 20 o fato de que vamos morrer  
 21 e como é bom a geladeira,  
 22 o crucifixo que mamãe lhe deu,  
 23 o cordão de ouro sobre o frágil peito que.  
 24 Ele esgravata os dentes com o palito,  
 25 esgravata é meu coração de cadela.

Analisamos o poema levando em consideração os seguintes aspectos: a mulher, as ideologias e os preconceitos; a presença da eroticidade; a descrição do cotidiano; a presença da religiosidade; o destaque para a linguagem.

Quanto ao primeiro aspecto considerarmos no poema a presença de uma mulher que não esconde seus desejos e vontades. Através do título “Bairro”, percebemos que esse suposto eu lírico se encontra em um lugar que conhece e que tem certa familiaridade, por isso observa com atenção as atitudes e ações das pessoas que estão a sua volta. Por haver esse momento de observação do ambiente, começa a proliferar os pensamentos em relação a essas situações, não importa o que os outros possam pensar em relação ao que ela sente e deseja, o que fica evidente é a vontade de manifestar seus desejos. Portanto, essa mulher está livre de preconceitos e acusações, pois não é isso que importa para ela.

Tais circunstâncias nos são apresentadas em alguns versos (8 e 9) como: “ Mas tem um quadril de homem tão sedutor/ que fico amando ele perdidamente”. Observarmos no poema o eu lírico descrevendo com admiração e naturalidade o corpo e as sensações que ocorrem também através da carne. Oliveira (2012, p.51) reforça essa experiência com o corpo atentando para o fato de que o poema revela uma mulher livre de culpa e de ressentimentos, por não ter vergonha de demonstrar sua sexualidade e eroticidade.

Há várias passagens no poema em que presenciamos a revelação da eroticidade desse eu lírico, como nos versos 17,18,19: “Me põe tão íntima, simples/ tão à flor da pele o amor/ o samba-canção...” Podemos destacar que essa mulher se sente entregue à situação, ela observa o que há em sua volta e sente que seu corpo começa a reagir diante do que vê.

Quanto à presença do cotidiano no poema, fica evidente primeiramente a partir do título “Bairro” que demonstra certa familiaridade com o ambiente e com as pessoas. As ações observadas pelo eu lírico parecem ser vistas de perto, alguns versos (1,2,3 e 4) apontam para isso: “O rapaz acabou de almoçar/ e palita os dentes na coberta. /O passarinho recisca e joga no cabelo do moço/ excremento e casca de alpiste”. A mulher parecer presenciar todas as situações e as presencia com verdadeira minúcia, talvez por estar “encantada” com o rapaz.

Oliveira (2012, p.35) coloca que “por trás dessa aparente simplicidade, além de toda uma reflexão estética, há uma valorização do cotidiano no social, fazendo com que aquilo que é aparentemente banal apresente uma consciência poética”. É interessante pensarmos nesse cotidiano que se manifesta com tanta verdade nos poemas de Adélia como um instrumento autêntico de seu fazer poético. Como Coelho (1993, p. 29) expõe “o cotidiano é, como a própria escritora afirma, a matéria-prima de onde ela extrai o lirismo mais humano e natural que a poetisa consegue revelar”. Sobre os textos de Adélia Bessa (2008, p.37) esclarece:

São expressão de uma linguagem prosaica, de retratos instantâneos do cotidiano doméstico e íntimo que se buscará compreender nas suas particularidades e minúcias. Nesse cenário destaca-se o papel da mulher como quem estrutura e organiza a vida familiar e social.

Quanto à presença da religiosidade no poema, percebemos versos que demonstram certa relação com a religião “[...] fraqueza para os pecados capitais”, ao se referir aos pecados capitais, o eu lírico está mencionando a fraqueza do rapaz para alguns excessos, um deles seria a gula, talvez o mais erotizado de todos os pecados. Em um dos últimos versos o poema traz a palavra “crucifixo” que também se remete ao divino.

Outro verso que nos chama atenção é “o cordão de ouro sobre o frágil peito que.” (verso 23). Pelo não dito quase dito é que quase explode a emoção, a conjunção “que” com ponto final é uma “trava” em um desejo incontrolável, a impressão é de que algo teve que ser sufocado, no entanto nos últimos versos (versos 24 e 25) o desejo volta fulminante: “Ele esgravata os dentes com o palito/esgravata é meu coração de cadela.” Atentamos para o dilaceramento de uma vontade, não há como controlar os desejos, da mesma maneira que aquele suposto homem remexe os dentes, os investiga, ela o sente remexendo todo seu corpo e sua carne, sentindo-se assim como cadela, feroz e submissa as insinuações. Quanto à manifestação da eroticidade, Oliveira (2012, p.46-51) expõe que:

A intimidade passa a ser comungada com o leitor a partir de uma via de mão dupla que tanto se volta às possibilidades carnaís, enxergando a naturalidade na admiração do corpo, objeto do erotismo para uma vertente divino-corpórea, abrindo a possibilidade de carne e espírito fundirem-se no mesmo conceito

A linguagem destaca-se pela simplicidade e descontração de sua estrutura. Percebemos verbos no presente do indicativo exercendo uma função importante para o significado das ações. A maioria delas estão acontecendo naquele instante, o que nos faz imaginar que o eu lírico está realmente observando cada ação no momento em que elas acontecem. Destaque também para a conjunção aditiva “e” que tem a função de promover à continuidade do poema, nos dando a impressão de que estão narrando alguma situação. Coelho (1993, p.31) coloca que “O mundo que ela (Adélia) evoca não é representado, existe pela própria linguagem que embora essencialmente metafórica foge à abstração e busca a concretude da paixão do viver”. Enfim, a linguagem nos fornece muitos elementos importantes para compormos os significados do poema.

### **2.2.2. A prosa: Despertando para antigos desejos**

Em relação à prosa, destacaremos *Manuscritos de Felipa*<sup>9</sup>. Publicada em 1999, é uma das prosas mais recentes de Adélia Prado.

Consiste em um relato, uma narrativa em primeira pessoa do singular. Os relatos são revelados por Felipa que, nesse contexto, torna-se a protagonista. Nessa narrativa há presença constante de Teodoro, marido de Felipa. Hohlfeldt (2000, p.110) ala sore algumas características do texto:

Organiza-se em quarenta curtos capítulos, a inovar, ainda uma vez, a prosa de Adélia Prado, eis que, em sentido estrito, apenas neste texto pode-se, realmente, afirmar estar ela no campo do romance, considerando-se este enquanto um relato desdobrado a partir de diferentes pontos de vista, abarcando toda uma vida.

---

<sup>9</sup>Outros livros de prosa publicados: *Solte os Cachorros* – 1979; *Cacos para um Vitral* – 1980; *Os Componentes da Banda* – 1984; *O Homem da Mão Seca* – 1994; *Manuscritos de Felipa* – 1999; *Filandras* – 2001; *Quero minha mãe* – 2005; *Quando eu era pequena* - 2006.

O diferencial dessa obra se encontra justamente na estrutura que apresenta. O livro pode ser observado como um diário, cujas entradas podem ser lidas independentemente umas das outras ou em seu conjunto. Nessa perspectiva, o *Manuscritos de Felipa* desnuda as angústias, os desejos contidos e as aspirações interiores de Felipa, senhora de classe média, casada, vivendo pacatamente no interior mineiro e entrando para a “terceira idade”.

Na pesquisa do PIBIC (2008-2009) intitulada *Mal-estar na cultura: posições ocupadas pela mulher no modelo familiar burguês através da escritura de autoras brasileiras contemporâneas*, observamos que os manuscritos revelam quão frágil e tênue é a linha que separa os opostos que caracterizam a vida de Felipa, impregnada de situações corriqueiras que a fazem capaz de criar um mundo em que o simples se torna sofisticado; o delicado, agressivo; o sagrado, erótico; o dramático, risível. Tais embates geram um profundo conflito existencial.

Ainda com base nessa pesquisa, atentamos para o fato do medo ser o mais fiel de todos os companheiros da protagonista que, dotada de agudo senso de observação, relata aquilo que vê, analisando atentamente as pessoas e suas atitudes na busca do controle de si e do ambiente que a cerca. Por exemplo, ela pensa com que atitude (interior e exterior) deve observar a jovem que passa e leva consigo a jovialidade, o prazer de enxergar o novo, de querer se arriscar e não ter medo disso. O que mais impressiona Felipa é a maneira pela qual “eles”, os jovens, encaram a velhice, como se esta nunca fosse chegar. Colhida de surpresa – como ela imagina que muitos jovens se sentirão um dia – pela passagem do tempo, Felipa busca vencer o medo da finitude, do desconhecido e da sensação de impotência diante do inevitável, referindo-se à velhice com ironia: “A velha está com medo e não existe chupeta para anciãs” (PRADO, 1999, p.7).

A protagonista do romance transita a todo momento entre os opostos que caracterizam a sua visão maniqueísta do mundo, e diverte-se: “Oh”! Estou querendo

morrer? Meu Deus, mas o meu único e insuportável medo é este! De morrer! Que ridículo”. (p.9). E assim, é paradoxalmente a mesma angústia que ela sente que a faz conformar-se com a vida excessivamente prosaica que leva. Os lugares que poderia conhecer, as coisas que poderia fazer, tornam-se “sonhos”, que só podem ser concretizados através de imagens vistas, mas não vividas. Todos esses desejos são substituídos pela fé, que facilmente camufla e sublima suas verdadeiras intenções: viver novas experiências, satisfazer os desejos e anseios mais íntimos, beber da vida na fonte do tempo, indefinidamente.

A pesquisa do PIBIC (2008-2009) ainda revela que nos *Manuscritos de Felipa* há por parte da voz narradora, invariavelmente, um tom de isenção em relação ao que a personagem feminina acha que o homem deveria fazer ou deixar de fazer, conscientemente, para melhorar a relação ou a posição dela dentro do instituto familiar. Os eventos da vida são encarados como contingências “naturais” do contato entre as pessoas, com suas qualidades, com suas limitações e suas pequenas misérias diárias. Os *Manuscritos de Felipa* tratam particularmente da questão sob esse prisma, oferecendo a fé como derivativo e consolo. O que nem sempre é suficiente para Felipa, que se escuda no que a psicanálise Kleiniana denomina de *vida de fantasia*<sup>10</sup>.

Fica ainda em aberto uma “solução” para o problema da tristeza, da apatia e da insatisfação entrevistadas em Teodoro, o que não poderia ser diferente, visto que o foco narrativo se centra na visão de Felipa, que mal conhece o marido com quem já tem filhos adultos e ao qual afirma amar.

Podemos perceber que Adélia Prado é uma autora de destaque na literatura brasileira, embora tenha buscado seu espaço num universo dominado pelos homens. É inquestionável que seus textos são contundentes quanto ao valor estilístico, e além disso,

---

<sup>10</sup>Segundo Riviere (1986), outra seguidora de Melanie Klein, a vida de fantasia do indivíduo pode ser entendida como “a forma como suas sensações e percepções reais, internas e externas, são interpretadas e representadas para ele próprio, em sua mente, sob a influência do princípio de prazer-dor” (Riviere, 1986, p. 52, 53).

as temáticas apresentadas pela autora são variadas, algumas estão voltadas para o cotidiano, assuntos corriqueiros de uma vida repleta de emoções.

A referência que trazemos para analisar o *Manuscrito XIII* é a pesquisa do PIBIC (2008-2009), na qual se constrói um perfil de protagonista que entendemos ser o mais adequado. Percebemos que Felipa reage de maneira saudosista às coisas da vida, atendendo as contradições que permeiam o seu universo feminino, pois observa que, na verdade, não precisamos estar tristes ou alegres, apenas devemos seguir o que os instintos nos motivam a sentir. Diante dessas contradições ela sofre, por manter ou guardar recordações e momentos que já fazem parte do passado, como podemos observar no trecho: “Sofro por causa do meu espírito de colecionador-arqueólogo. Quero pôr o bonito numa caixa com chave para abrir de vez em quando e olhar”. (p.45) Em alguns momentos do manuscrito a protagonista se remeter ao passado, tentando recordar uma canção de ninar. Adiante ela destaca a função da mulher como mãe, genitora, “Queria cantar de novo este opus em que colaborei com a metade final, porque sua inconsequência me descansa muito, fruto da irresistível atração e poder que sobre mim têm os recém-nascidos”. (p.45)

Percebemos que alguns sentimentos são inevitáveis, isso faz parte da vida de todos nós: a inconstância, o inusitado, os intermináveis questionamentos sobre a vida e sobre o que ela representa. “Será a tentação de novo se rindo à minha custa?” (p.46) Felipa está sempre se perguntando sobre situações que acontecem no dia a dia e a fazem pensar, muitas vezes acredita que está cometendo algum pecado em pensar ou questionar sobre determinadas coisas, por isso em alguns momentos parece se resignar pedindo a Deus bênçãos e oferecendo o que pode, “Ainda que os passarinhos carreguem, os gatos, ou mesmo que apodreça, sei que devo dizer, a Deus, para que algo aconteça e se desate”(p.46).

Segundo a pesquisa do PIBIC (2008-2009), todos os conflitos internos vivenciados por Felipa a trazem para um contexto em que reina a saudade, a dor, a

alegria, a culpa, enfim são muitas as sensações e ela parece vivenciar todas ao mesmo tempo, pois, quando se culpa, recorre a Deus, contudo, quando deseja recorre àqueles que convivem com ela. No trecho: “Gemidos de amor dizemos e não erramos, dói o amor em quem ama”(p.47), é sempre uma mistura de sentimentos, com a presença constante da religião e das situações corriqueiras.

No *Manuscrito XVII*, percebemos que o conflito entre realidade e desejo está inserido no universo de Felipa que contrariada, a existência de uma divergência entre o modelo de homem no qual ela investiu toda a sua energia libidinal, na juventude, e o homem idoso, acomodado e inseguro, embora bom, com o qual ela convive agora. O descompasso entre as duas representações é desconfortável para Felipa, sobretudo, porque ela percebe traços de um complexo de inferioridade nas entrelinhas do conformismo do marido, incompatível com a imagem de macho dominador que ela lhe atribuiu:

Não gosto de ver Teodoro falar ao telefone com a voz alterada de afetos, me dá aflição, ele não merece nem precisa disso [...] fica parecendo Tio Micas que interpela balconistas com a maior cerimônia, pigarreja antes, por favor, se não for incômodo, sou leigo no assunto, mas onde fica o guichê dos aposentados? [...] Gosto de ver Teodoro falar como eu acho que ele falou durante todo o tempo que viajou com o Metz e ficava só mandando umas fotos apaixonantes com roupa de couro, cachecol e boina, igual nas fotos de solteiro, preso pelos pés na ponte e fazendo careta, vestido de cigano no baile de despedida, [...] enfim molecagens que me punham sem ar, amarrada nele como uma cadelinha (p. 61).

Na pesquisa PIBIC (2008-2009) destacamos que, no passado, a imagem de Teodoro, erotizada, traduz virilidade, preenchendo os padrões da fantasia de Felipa. A vida aventureira (viagens longas para lugares distantes), as fotos com pesadas roupas de frio, o traje de cigano, tudo contrasta com a descrição do presente, na qual o marido é emasculado pelos índices da velhice indiretamente a ele relacionados: tio Micas, a fala excessivamente formal, o guichê dos aposentados.



O passar do tempo parece ter dotado Felipa de um olhar mais atento, mais desiludido, ainda exagerado para as qualidades de Teodoro (“tem caráter, estofo suficiente para falar com reis sem perder o tom”, Idem), o que prova que ainda persiste dentro dela a mulher desejante, por vezes sublimada, compenetrada da idade e dos “reais valores da vida”. Entretanto, isto não a impede de remoldar, em outros momentos, a figura do marido lançando mão de todas as pequenas futilidades que caracterizam o jogo da sedução:

Queria que ele ‘soubesse *rock’n’roll*, nem precisa dançar, só ‘saber’, e mascasse chicletes, não é um pouco demais, mesmo em viagem, feito eu. Queria que ele usasse ray-ban verde, fica insuportavelmente bem na cara dele, e roupas íntimas de grife, é muito bonito o Teodoro, mas não tira partido. (p.62)

Felipa considera tais devaneios fatores de desnaturamento tanto da imagem do marido quanto da sua própria: Teodoro não precisa dançar, só ‘saber’ *rock’n’roll*; mascar chicletes “ não é um pouco demais” e os óculos ray-ban verdes ficam “insuportavelmente” (leia-se pecaminosamente) bem nele. Não seria demais afirmar que, ainda movida pela culpa, Felipa projeta em Teodoro, como o fazem todas as pessoas submissas, a capacidade de viver de acordo com a própria interioridade. A pesquisa PIBIC (2008-2009) reconhece que é ela, e não ele, quem erotiza o jogo da sedução, gosta de *rock’n’roll*, de mascar chicletes, de óculos ray-ban verdes, de roupas íntimas de grife. Na verdade, ficamos sem saber do que Teodoro de fato gosta, porque o vemos através dos olhos de Felipa, que não o conhece. O que parece certo é que a imagem criada por Felipa o descaracteriza como pessoa, embora o torne excitante, como na juventude.

E aqui evidencia-se a resignação de Felipa: ao imaginar que tais mudanças pudessem perturbar de várias maneiras a placidez da vida em comum, ela esclarece e racionaliza: “Pensando bem mesmo, acho que prefiro assim. Tirar partido depois de certa idade dá efeito contrário” (Idem).

O *Manuscrito XVIII* retoma a imagem que Felipa guarda de Teodoro, mais uma vez essa imagem está resguardada no passado, ou seja, as lembranças vêm à tona e a protagonista ensaia de maneira natural seus sentimentos e desejos:

Gosto de ver Teodoro como um gato no telhado do seo Honório, consertando a antena dele, uma velharia que só pega duas estações. Do telhado caretas pra mim, fica parecendo, acho que por causa da cara que faz, quando a gente namorávamos, conforme diz ele – bem errado, para quebrar a emoção -, e copiava trechos de Tristão de Ataíde para mim. Escreveu e me dedicou, sem nunca ter lido o livro, uma fábula igualzinha à do *Pequeno príncipe*. Eu fiquei tão admirada e guardei tanto que até sumiu. Dava minha aliança de casamento em troca daquelas folhas de almanaque com a letra de Teodoro. (p.65)

Percebemos nesse trecho uma lembrança de Felipa por um tempo de conquista, em que havia paixão, desejo e vontade de querer estar perto, agradar o outro através de pequenas demonstrações de carinho. Ela enxerga Teodoro de maneira diferente, como homem viril e jovem, com o frescor dos adolescentes. Essa imagem guardada em sua memória a deixa entusiasmada ao ponto de querer resgatar aquelas emoções do passado, através das palavras que Teodoro costumava escrever para ela.

Outro trecho interessante desse manuscrito é “Artista tem que ser artista, tem que fazer coisas que as pessoas vejam e digam: meu deus, como que eu não vi isto! E é só”. (p.66) Nesse momento, já observamos outra perspectiva trazida por Felipa, o lado artístico se aflora, mostrando o quão é valioso e prazeroso o ato de escrever. Isso porque para ela o artista não precisa ser rotulado, precisa apenas ser artista, fazer aquilo que se propôs a fazer.

Todas essas lembranças de Felipa fazem ela ser quem é. São através de suas opiniões e sentimentos que encontra felicidade em experimentar de maneiras diversas os mesmos momentos, o que pareceria apenas uma ajuda ao vizinho, torna-se para a protagonista uma recordação desejosa. Portanto, quando Felipa expressa seus desejos mais profundos está apenas se deslumbrando com o que a vida lhe proporciona de mais belo: a experiência e o experimentar.

Quanto ao *manuscrito XXXIII*, observamos Felipa inicialmente tendo um sonho sobre o seu casamento, nesse sonho ela revive todos os preparativos para o casamento, destaca as suas frustrações e também seus desejos em relação a casa que gostaria de ter e a vida de casada com suas dificuldades. Há ênfase na ideia do casamento

“Reclamo alto, aos gritos, é MEU casamento, o MEU casamento, não é possível que ninguém me ajude!” (p.113), interessante observar que, no sonho, ninguém a ajuda com essas situações voltadas ao casamento e, quando ela acorda, percebe que Teodoro também não a ajudou no sonho, porém sabe que no dia a dia ele a ajuda.

A interpretação que Felipa acaba tendo do sonho é premonitória. Ela acredita que o sonho tenha sido um anúncio de sua morte, isso porque faz uma analogia entre “noivo” e “goivo”, esse último seria uma flor funérea. Podemos associar a relação entre esses elementos à visão que Felipa acaba tendo do casamento, seria possível que o “noivo” trouxesse consigo a morte de Felipa? É cabível imaginar que o noivo trouxe uma espécie de morte, talvez a ilusão de um casamento perfeito e feliz, por isso a possível relação entre “noivo” e “goivo”. Quando se dá conta dessa suposta sina, a protagonista se vê aflita, pensa em recorrer a Deus, mas percebe que Deus já lhe ajudara falando através do sonho. Mesmo assim vai rezar e sente que uma voz lhe diz para calar-se. Ela expõe o que ia dizer “O que eu ia dizer ao que deseja esposar-me é tratar-me com doçura”. (p.114)

Esse manuscrito é revelador quanto aos sentimentos de Felipa. Há uma mulher que sonha com o casamento, com uma casa bonita, com uma vida simples e feliz. Fica evidente que, mesmo havendo esse desejo, há também descontentamento em relação à vulnerabilidade da vida, pois Felipa já se encontra idosa e todos os sonhos que antes almejava já foram concretizados, bastando as recordações e as frustrações que, de maneira incosequente e natural, acabam surgindo.

### **CAPÍTULO 3 - EXPERIÊNCIA COM O POEMA/PROSA DE ADÉLIA PRADO NA EJA**

Este capítulo relata e reflete sobre uma experiência com poemas e prosas em sala de aula, evidenciando os detalhes de como se construiu esse trabalho. A realização da experiência é respaldada em algumas teorias relacionadas à metodologia do ensino de literatura, mais especificamente, à recepção de textos literários. Também destacamos os motivos que impulsionaram a escolha da temática e os relatos das aulas juntamente com as discussões que foram desenvolvidas acerca da temática escolhida.

#### **3.1. Realização do trabalho com literatura na EJA**

A experiência desenvolvida para a coleta de dados dessa pesquisa foi realizada durante o mês de maio e início de junho de 2014. Aconteceu em uma escola da rede pública na Paraíba, no município de Pocinhos, próximo à Campina Grande. O público escolhido para o desenvolvimento do trabalho foi uma turma de 3º ano da EJA, com uma média de 20 alunos. Os encontros aconteceram no turno da noite e foram disponibilizadas duas aulas por semana, cada aula com duração de 30 a 40 minutos.

A fase inicial da pesquisa foi bibliográfica e desenvolveu-se a partir de materiais já elaborados, constituídos essencialmente de livros e artigos científicos. A abordagem foi de natureza qualitativa que, segundo Moreira e Caleffe (2006, p.73), “explora características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. A abordagem qualitativa, de acordo com Oliveira (2007, p.60), caracteriza-se como um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, pessoas ou ato social e fenômenos da realidade.

Nesse sentido, especificamente, o trabalho se constitui em uma pesquisa-ação, que se “propõe a uma ação deliberada visando a uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobando em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento”. (CHIZZOTTI, 2001, p.100)

Para a coleta de dados, aplicamos um questionário a fim de sondar níveis de leitura e os interesses dos colaboradores. No decorrer da intervenção, utilizamo-nos das gravações (áudio) dos encontros, nos quais tivemos como principal foco as discussões dos textos. O processo avaliativo se deu continuamente através da participação dos alunos nos debates desenvolvidos em sala de aula. Procuramos estimular os colaboradores por meio de questionamentos que os motivassem a procurar as respostas e preencher as lacunas necessárias para a compreensão dos textos literários.

Para a reflexão sobre os dados coletados, lançamos mão de teorias voltadas à leitura e à recepção de textos literários e abordagens dialógicas relacionadas aos textos escolhidos. O que se buscou foi refletir sobre os temas tratados na literatura adeliã de modo que os colaboradores pudessem participar efetivamente das aulas.

Em relação à construção da sequência didática (Apêndice A), é importante fazer referência às etapas apresentadas por Cosson (2009), que ao se referir à sequência básica, chama a atenção para a “motivação” que, de acordo com o autor, consiste na preparação do aluno para vivenciar o texto; o segundo passo é a “leitura” do texto que deve ser mediada pelo professor, momento em que há as aferições quanto às dificuldades encontradas na leitura do texto, assim como problemas na compreensão do vocabulário; a última etapa consiste na *interpretação*.

Para Cosson (2014), a *interpretação* divide-se em dois momentos, um *interno* e outro *externo*, o primeiro compreende a decifração, o encontro do leitor com o texto, enquanto o segundo refere-se a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Cosson (2014, p.65) defende que:

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Portanto, o foco volta-se para a ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos para que sejam capazes de construir e compartilhar suas interpretações a fim de aprimorar suas habilidades.

Partindo para a recepção dos textos por parte dos alunos, optou-se por explorar alguns elementos do método recepcional, de Aguiar e Bordini (1993). As autoras destacam as etapas que fazem parte da construção do horizonte de expectativa dos alunos. Para elas, o professor, a princípio, deve determinar o horizonte de expectativas dos alunos com o objetivo de promover estratégias de ruptura e mudança neles. Será possível, a partir dessa orientação, observar as crenças, os valores, os modismos, o estilo de vida, enfim, as opiniões e aspirações dos colaboradores. Uma vez detectados tais aspectos, passa-se para um segundo momento que consiste em proporcionar à turma experiências com textos literários que satisfaçam as suas necessidades.

Segundo Aguiar e Bordini (1993), há um momento de mudança no horizonte de expectativa, isso acontece devido a leituras de textos e à realização de atividades que acabam por inquietar os alunos abalando, dessa maneira, as certezas e preconceitos que existiam sobre costumes, ideias, preceitos religiosos, sexualidade, enfim, diversos assuntos. Contudo, mesmo sabendo que o texto literário pode proporcionar inquietações sobre diversas ideias já estabelecidas, não significa que haverá esse momento de transição, pois são muitos os fatores determinantes para que essa mudança aconteça. OS alunos podem se sentir inseguros diante de aspectos que até então eram desconhecidos, o ideal seria que esse processo de familiaridade com o texto fosse gradativo.

Uma última etapa refere-se ao questionamento do horizonte de expectativas dos leitores, tendo em vista o trabalho realizado com o material literário em que os alunos trazem suas contribuições, discutindo sobre os textos que exigiram um maior grau de reflexão e trouxeram mais satisfação ou dificuldades de serem compreendidos num primeiro momento, enfim é uma etapa que sugere uma avaliação de todo o processo.

É importante a aplicação do método recepcional tendo a preocupação de perceber que os colaboradores podem adquirir uma postura em relação à literatura e à vida. Para que essa atuação seja satisfatória, o professor deve estar preparado para estimular a leitura dos textos escolhidos afim de que os alunos a relacionem com as suas realidades. Desse modo, também se torna fundamental que se desenvolva a capacidade de reflexão nestes proessores quanto à literatura, assim os aprimoramentos das leituras permitirão uma percepção estética e ideológica por parte da turma, tornando-os atuantes no processo de aprendizagem.

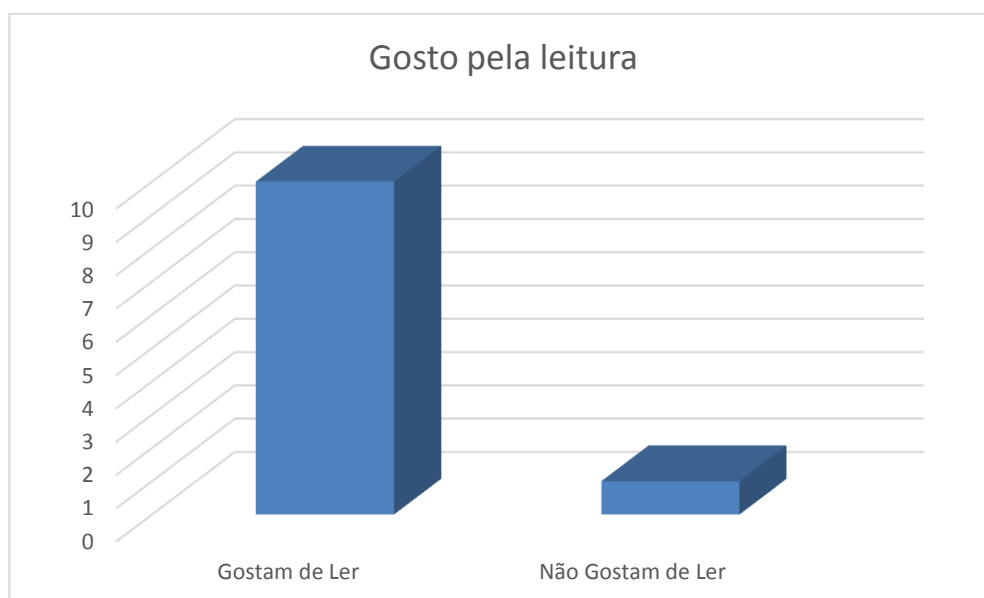
Pensar em processos didático-metodológicos que intervenham no cotidiano de salas de aula requer do pesquisador um envolvimento não só político-ideológico (baseados na influência que as ideias das pessoas têm diante de uma sociedade), que justifique o empenho a ser demonstrado, mas também o delineamento de caminhos precisos do ponto de vista da cientificidade daquilo que se quer provar através de teste, de aplicação e análise do que está sendo investigado. Portanto, tais processos buscam caminhos possíveis para se desenvolver um trabalho em sala de aula que possibilite ao professor e ao aluno bons resultados.

### **3.1.1. Processo de Sondagem**

Para desenvolver essa pesquisa, elaboramos um questionário (Apêndice B) com o objetivo de buscar informações sobre os educandos no que se refere às escolhas e/ou à vivência com a leitura de textos literários. Para que esse procedimento fosse realizado, tivemos a colaboração da diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Afonso Campos, Norma Cavalcanti Leal, assim como do professor de Língua Portuguesa, Márcio Leandro Silva, que nos disponibilizou a turma do 3º ano do Ensino Médio. Esclarecemos algumas informações sobre a pesquisa, assim como a não obrigatoriedade dos alunos nesse processo. Portanto, a participação na pesquisa não foi obrigatória, tendo em vista que eles poderiam ou não assinar o termo de autorização (Apêndice C) possibilitando ou não a sua participação na pesquisa.

Logo após esses esclarecimentos, aplicamos o questionário com 09 questões, relacionadas à convivência com a leitura, ao acesso ao texto literário, à frequência das leituras, aos gêneros preferidos e a algumas informações sobre a vida escolar. Dentre os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, 10 deles responderam o questionário. iremos diferenciá-los (quando necessário) através das letras do alfabeto.

As duas primeiras informações referem-se ao sexo e à idade. Observamos que dentre aqueles que responderam, a maioria era do sexo feminino, sendo 6 mulheres e 4 homens. A idade varia entre 18 e 40 anos. Os mais velhos eram do sexo feminino. Nas questões 01 e 02, referimo-nos ao contato com a leitura; se gosta de ler e o que gosta de ler. Nesse último ponto se evidenciou a escolha dos gêneros que os colaboradores mais gostavam. Dentre os 10 alunos apenas 01 disse não gostar de ler. Quanto aos gêneros textuais que mais gostam, constavam os poemas e os romances. Vejamos o gráfico:

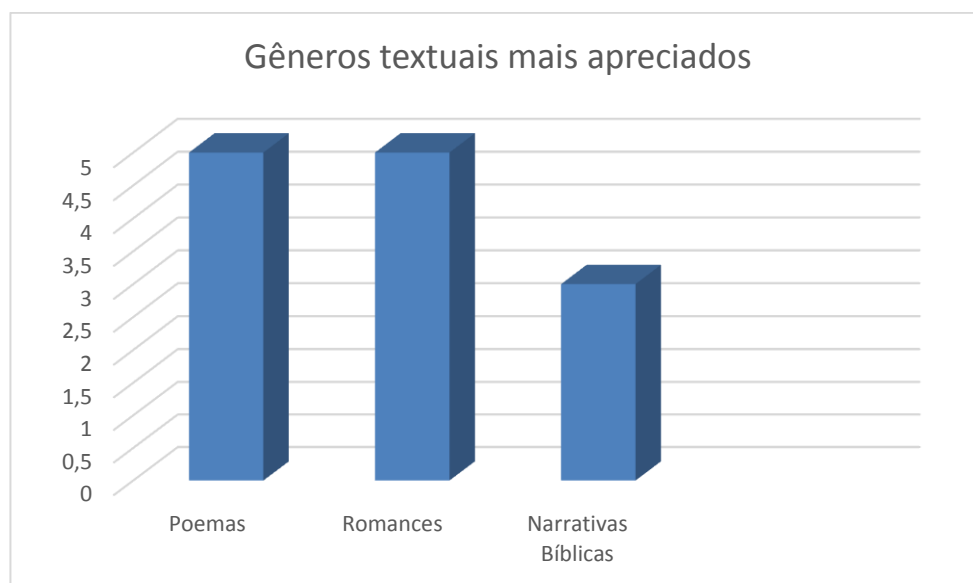


(Gráfico 1)

Os dados mostram que a maioria dos alunos gostam de ler. Trata-se de uma informação interessante, que nos faz refletir sobre a importância da leitura para esses alunos. O que se constata é que há uma apreciação pela leitura, mas o que se lê varia



bastante, pois um determinado gênero textual pode não agradar a todos. O gráfico seguinte revela, justamente, os gêneros textuais mais apreciados, o que sugere uma inconstância quanto ao gosto dos alunos.



(Gráfico 2)

Já a questão 03, evidenciou o gosto dos alunos em relação ao tipo de filme que eles apreciavam. Dentre os que se destacaram tivemos *comédia*, em que 07 dos alunos gostam; *amor* que 05 alunos apreciam; 05 gostam de *aventura*, os demais tipos não foram tão representativos. Nenhum dos alunos mencionou ou indicou algum filme, até porque a questão não pedia exemplos.

As questões 04, 05 e 06 dizem respeito à relação desses alunos com a poesia. Observamos o gosto de ler ou ouvir poemas, o tipo de poemas apreciam, se já realizaram alguma atividade com esses textos e se gostam da leitura oral. Quanto à questão 04 desse bloco, 6 de 10 alunos disseram gostar de ouvir poemas e 4 disseram que às vezes apreciam. A maioria, cerca de 60%, disse que aprecia poemas de amor.

**Aluno A:** Às vezes gosto. Gosto de poemas dramáticos

**Aluno B:** Gosto sim. Gosto de poemas românticos

**Aluno C:** Gosto sim. Poemas românticos e de crítica social

**Aluno D:** Gosto sim. Poemas de amor!

**Aluno E:** Gosto sim. Um poema sentimentalista.

Percebemos que grande parte dos alunos gosta de poemas. Quanto às temáticas, elas variam, contudo os poemas românticos lideram o gosto dos colaboradores. No que se refere a algum trabalho realizado com poesia, foi demonstrado na questão 05 que todos os alunos fizeram atividades ou trabalhos relacionados à poesia, no entanto, não especificaram que tipo ou como foi realizado. Quanto à questão 06, sobre a leitura oral, se realizavam esse tipo de leitura, observamos que 50% respondeu que raramente faz a leitura oral e o restante se dividiu entre aqueles que leem e os que às vezes leem.

A questão 07 referiu-se aos temas que os alunos gostariam de ler e discutir em sala de aula 4 dos 10 alunos disseram que queriam discutir sobre *crítica social*, os outros se dividiram entre temas sobre *amor, política e drama*. O que se constata é que apesar de gostarem de ler, sentem a necessidade de conhecer temáticas diferentes como, por exemplo, *crítica social*. Portanto, não há muita variedade de temas, isso pode está relacionado ao fato dos alunos preferirem temáticas voltadas para o contexto social vigente e que também estejam ligadas à realidade deles. Observemos algumas respostas:

**Aluno A:** Eu gosto de temas de crítica social

**Aluno B:** Prefiro Política

**Aluno C:** Alguns temas dramáticos, crítica social e macabros

**Aluno D:** Temas sobre a situação em que se encontra o Brasil atualmente

**Aluno E:** Romance

Na última, questão 08, procuramos saber um pouco mais sobre a vida escolar dos colaboradores. Indagamos sobre o tempo que eles passaram longe da escola, e observamos que 50% dos alunos que pararam de estudar por um tempo, um deles passou 21 anos longe da escola, o que pode revelar as dificuldades que alguns passaram e ainda passam para conseguir terminar seus estudos. Vejamos algumas respostas:

**Aluno A:** Cheguei a ficar 21 anos sem estudar

**Aluno B:** Passei um ano no máximo

**Aluno C:** Fiquei 7 anos sem ir a escola.

O fato de muitos desses alunos estar afastados da escola durante algum tempo pode revelar algumas dificuldades, contudo deve-se considerar que a experiência de vida é um fator importante que pode contribuir nas discussões e na recepção dos textos, tornando os debates fundamentados na maturidade que muitos desses alunos trazem consigo.

Mediante a realização desse questionário de sondagem tivemos acesso a informações importantes dos alunos quanto à vivência com a leitura, ao texto literário, assim como ao contexto de escolarização. Trata-se de um público de leitores com algumas dificuldades em relação ao trabalho com a leitura oral, mas que apreciam poesia e outros gêneros literários. Percebemos que esses alunos já tiveram experiência com o texto literário, embora não apontem que tipo de experiência, o que de certo modo poderia facilitar as discussões em sala de aula, podendo através dos debates ampliarmos os conhecimentos desses alunos.

A partir dessas informações observamos que seria possível desenvolver um trabalho com a literatura de Adélia com os alunos, tendo em vista que a obra dessa poetisa trata da temática amorosa, assim como sobre a relação de gênero, assuntos que não deixam de estar relacionados às inquietações dos colaboradores.

Destacamos também a frequência dos alunos nas aulas. A presença deles varia bastante, isso significa que em algumas aulas há 8 alunos, em outras 10, no máximo 15. Apesar de existir uma média de 25 alunos matriculados a ausência nessas aulas foi notória, contudo, mesmo havendo essa variação tentamos desenvolver a pesquisa da maneira mais satisfatória.

### **3.2. Por que discutir sobre a condição da mulher?**

Para contextualizarmos a proposta de se discutir sobre a condição feminina, iniciamos esclarecendo aspectos relevantes acerca da temática apresentada. Um dos

temas em destaque nos textos estudados é o modelo familiar tradicional. Xavier (2007, p.119) afirma que “basta a leitura de vários textos de autoria feminina para se perceber a recorrência do tema da família”. Lançando mão das experiências do universo feminino que em uma perspectiva tradicional estão atreladas, sobretudo, ao espaço doméstico, privado, utiliza-se dessa ambientação para o mundo ficcional, apresentando a família, muitas vezes, como “lugar de adestramento para a adequação social”, condição da qual decorre o fato de ser, em larga medida, “responsável pelos conflitos narrados” (Idem). Observa-se que vários temas são expostos, porém a família e o papel da mulher na sociedade são assuntos recorrentes. Portanto, a importância de se discutir sobre essa temática e possibilitar aos alunos o conhecimento de textos nessa perspectiva é um dos aspectos relevantes nessa pesquisa.

Buscamos desenvolver essas discussões levando sempre em consideração a experiência de cada aluno e percebemos que havia muito a ser debatido sobre esse assunto, principalmente no que se refere a alguns “preconceitos” já instaurados na vida desses colaboradores. O intuito também foi debater sobre certas ideias que não estavam apenas arraigadas aos valores dos rapazes, mas também aos ideais das mulheres. Observamos que em muitos momentos os alunos se manifestaram nas discussões, expondo seus pontos de vista, sendo contrários ou a favor a alguma situação apresentada nos textos.

Em um dos poemas que lemos, chamado “Bairro”, um dos alunos expõe “que mulher quem gosta de ficar observando a vida dos outros”, o que se considera nessa declaração é uma visão equivocada de que a mulher possui uma tendência a bisbilhotar a vida das pessoas, contudo homens e mulheres podem exercer tal atitude. Esse é apenas um dos vários exemplos que foram identificados nas discussões como sendo taxativo em relação a alguma atitude tida pelo eu lírico do poema. Debater sobre a condição feminina é propor aos alunos um olhar diferenciado diante de uma situação preestabelecida, na qual eles se habituaram a ter uma mesma posição. A proposta é que

se perceba que não estamos discutindo sobre uma atitude, tipicamente, feminina ou masculina, mas sim ações comuns a todo ser humano.

### 3.3. Relatos de experiência:

#### Encontro I (Data 13/05/2014 – 1 Aula – 30 minutos)

Inicialmente oferecemos uma antologia (Anexo A e B) composta por textos de Adélia Prado. Os textos foram escolhidos dos livros: *Bagagem*, *O Coração Disparado* e *Os manuscritos de Felipa*. O segundo passo foi reunir a turma em semicírculo. Antes de lermos e discutirmos o poema “Grande Desejo”, pedi que os alunos refletissem acerca do papel ou da posição da mulher na sociedade: Que posição ela ocupa? Que aspectos podemos destacar como positivos e negativos? Para auxiliar o debate trouxemos algumas imagens de mulheres em diferentes situações: mãe, esposa, dona de casa, trabalho, política, artes, entre outras posições (Anexo C). A discussão se desenvolveu nesse primeiro momento:

Professora - Antes de iniciarmos. Queria que vocês pensassem numa perspectiva mais atual, queria que vocês pensassem um pouco sobre o papel da mulher? Que posição ela ocupa na sociedade hoje?

Aluno A - Presidente da Republica!

Aluno A - Símbolo sexual respeitado!

Professora - Por quê?

Aluno A - A mulher era vista apenas como dona de casa. Objeto! Único e exclusivamente para o prazer do homem.

Aluno B- Pra tomar de conta da casa!

Professora - Mas isso vem mudando? As meninas o que acham? As mulheres só servem pra tomar conta da casa?

Aluna C - Não! Pra viver!

Aluno D - Tem que trabalhar, conquistar seus sonhos! E subir na vida!

Aluno A - Ser professora de português! (risos)

Professora - Vocês acham que com o tempo a mulher vem ocupando esse espaço!?

Aluna C - Vem, com certeza!

Aluno D - Devagarzinho, mas vem!

Professora - Quanto tempo a mulher demorou para ocupar um cargo como o de presidente, por exemplo?

Aluno A – Olha, o tempo que demorou pra que isso acontecesse!

Professora - Eu trouxe umas imagens pra gente discutir sobre elas! Primeira imagem...

Todos - Mãe

Todos – Trabalhadora

Como o relato acima mostra, houve uma participação efetiva dos alunos, eles se sentiram envolvidos na discussão, pois o tema, de certo modo, acaba deixando-os mais à vontade. É interessante observar que as ideias apresentadas pelos colaboradores são motivadas por situações que muitos deles vivenciaram: quando um diz que a mulher ocupa uma posição de “símbolo sexual respeitado”, é porque, de alguma maneira, ele percebe que a mulher exerce um papel na sociedade. Podemos destacar na fala dos alunos, quando reconhecem a imagem feminina como “trabalhadora”, “mãe”, “esposa”, ocupando diferentes posições em diversos contextos diferentes. Os alunos compreendem essa mulher como ser respeitado diante de uma sociedade, não apenas por esses “atributos” físicos, mas por outros também conquistados e evidenciados. Percebem também essa ascensão feminina, quando enxergam a mulher na posição de “Presidente da República”, por exemplo, e muitos deles reconhecem a mulher desse modo, como alguém que busca seu lugar na sociedade e que luta por seus direitos, como um dos alunos relata “Tem que trabalhar, conquistar seus sonhos! E subir na vida!”.

Nesse primeiro momento tanto os homens quanto as mulheres reconheceram a ascensão que a mulher teve nos últimos anos. Tentamos conduzir a discussão para contextos atuais, desse modo, os alunos puderam perceber que a figura feminina conseguiu ocupar papéis importantes na sociedade.

Após essa introdução, partimos para a leitura do poema “Grande Desejo”. A primeira leitura foi individual e logo depois convidamos os alunos para lerem o poema em voz alta para que eles já começassem a se familiarizar com a linguagem poética. A leitura oral foi realizada por dois alunos, ambos se disponibilizaram; o primeiro leu o poema pausadamente, parecendo ter dificuldade e o segundo leu mais rápido, os outros alunos pareciam atentos. Perguntei se mais alguém gostaria de ler o poema e um dos colaboradores disse que preferia ouvir alguém ler, pois conseguia entender o poema com maior facilidade.

A maioria dos alunos, a princípio, teve dificuldade em compreender o texto. Após uma terceira leitura realizada pela pesquisadora, disseram ter captado mais informações. É importante esclarecer que nessa primeira aula os alunos tiveram dificuldade de expor suas opiniões, por isso a necessidade da professora de intensificar as perguntas. Contudo, mesmo tendo dificuldades eles conseguiram se posicionar de maneira coerente em relação ao texto. Vejamos o poema estudado e como se deu esse momento de discussão/recepção:

### **Grande desejo**

Não sou matrona, mãe dos Gracos, Cornélia,  
sou mulher do povo, mãe de filhos, Adélia.  
Faço comida e como.  
Aos domingos bato o osso no prato pra chamar cachorro  
e atiro os restos.  
Quando dói, grito ai.  
quando é bom, fico bruta,  
as sensibilidades sem governo.  
Mas tenho meus prantos,  
clarezas atrás do meu estômago humilde  
e fortíssima voz pra cânticos de festa.  
Quando escrever o livro com o meu nome  
e o nome que eu vou pôr nele, vou com ele a uma igreja,  
a uma lápide, a um descampado,  
para chorar, chorar, e chorar,  
requintada e esquisita como uma dama.

A discussão permitiu aos colaboradores a experiência com leituras orais. Em sequência, tivemos alguns esclarecimentos de algumas questões recorrentes sobre quem seria Gracos e/ou Cornélia, por exemplo; de algumas imagens; de repetições que produzem significados no poema, enfim alguns aspectos que se tornam relevantes para a compreensão do texto. Foi possível perceber que a primeira leitura não foi fácil para os alunos, muitos deles foram logo declarando que não entenderam “nada”. Após uma terceira leitura, os colaboradores começaram a refletir um pouco mais sobre o poema e a partir de então se começou as discussões.

Um dos aspectos que foi possível observar refere-se ao uso da conjunção “e” nos últimos versos do poema. A pesquisadora pergunta “qual a ideia que essa conjunção

adquire no texto?”, um dos alunos responde que pode ser “a soma de qualidades ou informações”. Depois de uma leitura mais atenta, eles também já conseguem perceber que há uma soma de ações.

Eles foram capazes de compreender os sentimentos do eu lírico e destacar, no poema, situações que demonstravam os desejos e as angústias dessa figura que eles mesmos reconheceram como sendo uma mulher que, no texto, pode ser reconhecida através dos pronomes e dos adjetivos que marcam o gênero feminino. Vejamos:

Aluno A - É uma mulher  
 Aluno B - Quando diz “Sou mãe!” Sou mulher  
 Aluno A - Ela sente e simplesmente fala o que sente!  
 Aluno B - As sensibilidades acontecem, sem que ela controle isso.

Os alunos reconhecem nessa “mulher” alguém que busca, que tem sonhos, não é uma mulher “nobre”, pelo contrário, apresenta-se simples e ligada às coisas do povo. Alguns alunos perceberam no poema quando o eu lírico diz o que é e o que não é, esse ponto é observado nos dois primeiros versos. Também se questionam quanto ao fato dessa “mulher” está ligada à arte, eles refletem que apesar das dificuldades que o eu lírico vive, das emoções que administra, tenta viver feliz, expondo seus sonhos e lutando para realizá-los. Podemos observar esses aspectos na discussão:

Professora - “Mas tenho meus prantos”/ “Claridades atrás do meu estômago humilde”/ “E fortíssima voz para cânticos de festa.” O que percebem?  
 Aluno D - Dificuldades, problemas...  
 Aluno A - Ela tem sensibilidade para a arte! Uma mulher que também tem sua alegria de viver.

No final da discussão um dos alunos observa que essa mulher quer “ser ouvida pela sociedade, ser vista! E provavelmente através de um trabalho.” Portanto, para ele, esse eu lírico quer ser reconhecido, ter méritos por algo que se empenhou para fazer e esse trabalho nos remete à poesia, ao trabalho como poetisa.

Aluno E - Pedir alguma coisa pra realizar um sonho!  
 Aluno D - Ela quer mudar os padrões de vida dela.  
 Aluno E - Vai ser uma dama!  
 Aluno E - Vai ficar famosa! Pode acontecer!



Segundo os colaboradores, para que seja vista como “dama” precisa se destacar em alguma área e para isso, ela não precisa estar ligada ao trabalho doméstico, ser casada e possuir uma postura exemplar. O que percebemos ao final da discussão é que os alunos enxergaram essa figura feminina como alguém que não se acomoda perante aos papéis pré-estabelecidos pela sociedade. Para eles é como se ela dissesse que quer ser diferente por se posicionar de um modo diferenciado daquele que se espera de uma “dama”. Por ser um primeiro encontro totalmente voltado para a poesia, o que para eles se constituiu em uma novidade, houve um bom nível de participação. Embora falem pouco, discutiram pontos bastante significativos. Apesar da recepção inicial ter sido acanhada e com algumas dificuldades de compreensão, observamos que houve o preenchimento dos sentidos (vazios), mesmo que tímidos. Para Iser (1979, p.91) os vazios contribuem de diversos modos para que o processo de comunicação se desenvolva, pois possibilitam relações entre as perspectivas de representação do texto e a incitação do leitor em coordenar essas perspectivas.

### **Encontro II (Data: 20/05/2014 – 1 Aula – 30 minutos)**

O segundo encontro ocorreu uma semana depois. Realizamos a retomada da última aula, trazendo as perspectivas que foram discutidas e os pontos mais importantes, principalmente ao que se refere à leitura do poema “Grande desejo”. Após essa primeira leitura, iniciamos outra, referente ao *Manuscrito XVIII*, presente na obra *Os manuscritos de Felipa*. Sugerimos que os alunos realizassem uma leitura individual. Logo após a pesquisadora executou mais uma leitura. E, em seguida, a discussão se desenrolou, o destaque foi principalmente para esse trecho do manuscrito:

Gosto de ver Teodoro como um gato no telhado do seu Honório, consertando a antena dele, uma velharia que só pega duas estações. Do telhado faz caretas pra mim, fica parecendo, acho que por causa da cara que faz, quando a gente namorávamos, conforme diz ele – bem errado, para quebrar a emoção - e copiava trechos do Tristão de Ataíde para mim. Escreveu e me dedicou, sem nunca ter lido o livro, uma fábula igualzinha à do Pequeno príncipe. Eu fiquei tão admirada e guardei tanto que até sumiu. Dava minha aliança de casamento em troca daquelas folhas de almanaque com a letra de Teodoro. (PRADO, 1999, p.65)

O texto, inicialmente, não suscitou um diálogo como o anterior. Foi necessário a pesquisadora instigá-los a falar, através de questões como: Que vozes aparecem nesse texto? É uma mulher ou um homem? Como percebem isso? Os alunos reconhecem que se trata de uma mulher. Um deles diz “É uma mulher! Ela lembra de quando namorava com Teodoro!”. Os colaboradores também começam a identificar os personagens do texto e observam suas ações. Vejamos como percebem os acontecimentos presentes no manuscrito:

Professora - Essa parte de Teodoro no telhado o que vocês observam? Quem está observando Teodoro?

Aluno A - Felipa, ela observa ele e lembra do tempo que eles eram jovens.

Professora - Ela lembra de coisas do passado?

Aluno A - Sim, ele escrevia pra ela e ela lembra disso.

Aluno B - Ela tem algum desejo por ele!

Aluno C - Ela quer lembrar de algo que ela tenha perdido!

Professora - No início do relacionamento é muito bom com o tempo parece haver um desgaste.

Aluno D - Eles entram na rotina.

Professora - Como é no início do namoro?

Aluno C - A paquera do início é mais gostosa...a conquista.

Aluno A - Ela está com saudade do tempo que eles namoravam.

Professora - Ela parece ser uma mulher mais tradicional?

Aluno A - Ela é mais apegada ao seio familiar.

Professora - Ela é submissa?

Aluno A - Pensa no bem da família e marido.

Os alunos reconhecem que a personagem principal tem lembranças ou até mesmo saudades de uma determinada época em que viveu com seu esposo um momento de felicidade, quando eram jovens e namoravam. É como se houvesse mais romantismo na época. Percebem que, com o tempo, após muitos anos de casados, os personagens parecem ter entrado em uma rotina, perdendo, segundo os alunos, aquele encanto do início do namoro. Também observamos que os colaboradores veem Felipa como uma mulher envolvida com a família que, em alguns momentos, mostra-se submissa, contudo não deixa de lado seus desejos.

Diferentemente do primeiro encontro, os alunos conseguiram com mais facilidade relacionar a situação apresentada no texto às suas vidas. Observemos um trecho da discussão:

Aluno A: Meus pais foram separados e hoje estão namorando, ao auge dos sessenta anos.

Aluno B: Ninguém quer nem casar mais, não é rotina não, é chifre.

Aluno B: O casamento tá em crise vem alguém e se aproveita e acontece.

O aluno relata uma situação que faz parte de sua vida, conseguindo perceber que o texto traz um acontecimento muito próximo de sua realidade. Nesse momento também é possível perceber outra questão claramente exposta pelos alunos e que diz respeito às suas opiniões e posturas sobre o assunto tratado. O que vem à tona é, justamente, o *horizonte de expectativa* dos colaboradores. Para Jauss (1994), o horizonte de expectativa torna possível estabelecer o caráter artístico de uma obra literária, a partir do modo que ela produz seu efeito sobre um suposto público. Tal efeito é emitido, quando associamos a leitura realizada às nossas crenças, ideologias e experiências de vida. Portanto, quando os colaboradores leem um texto literário, o horizonte de expectativas deles atua como uma memória literária adquirida através de todas as leituras e aquisições culturais e sociais realizadas na vida.

Os alunos falam sobre o casamento e mencionam que atualmente as pessoas não querem mais casar, e o motivo para o casamento não acontecer ou se acontecer acabar é o “chifre”, ou seja, a traição ou o medo dela. Tal reação se deve às suas experiências como também às observações que eles mesmos traçam da ideia de casamento, desse modo suas interpretações estão relacionadas às estruturas de relacionamentos que firmaram e presenciaram, no caso de pessoas próximas, durante suas vidas.

É importante destacar que o aluno B é do sexo masculino o que, de certo modo, mostra-nos uma postura diferenciada em relação ao assunto apresentado. É perceptível que quando o aluno coloca que “o casamento está em crise e alguém se aproveita”, ele não se refere a ele (homem) e sim à mulher que, estando frágil, é mais suscetível à traição. Já as mulheres reconhecem a submissão, em alguns momentos, de Felipa em

relação a Teodoro. Elas também relacionam essa postura da personagem as suas realidades. Vejamos as opiniões:

Professora: [...] Mas vocês acham que com o casamento a gente acaba abdicando certas coisas?

Aluna C: Se o marido já conheceu fazendo essas coisas, tem que aceitar.

Aluna D: Eu abdiquei do meu sonho, mas não foi em vão por conta da minha família e hoje minha família tá bem estruturada.

Nesse trecho do relato, fica evidente a relação que os alunos fazem do texto com suas vivências. Percebemos a opinião que eles colocam em relação a abdicar ou não de desejos e sonhos para se dedicar à família. Observamos também uma opinião segura quanto às tarefas que já eram realizadas antes do casamento. Quando a aluna C diz “Já conheceu fazendo essas coisas, tem que “aceitar”, é como se ela se colocasse nessa situação e não abrisse mão de fazer o que gosta, nem de deixar de fazer algo por causa de alguém, no entanto, a outra pessoa tem que “aceitar” os desvios e comportamentos do outro.

Mais uma vez é interessante destacar que as duas opiniões apresentadas são de mulheres, o que já demonstra uma postura diferenciada em relação aos homens. Apesar das duas alunas divergirem sobre o mesmo ponto, quando uma relata não abdicar de nada por causa do casamento e a outra declara ter abdicado de um sonho pela família, elas convergem no que se refere à vontade da mulher sobre sua própria vida, evidenciando que, independente do caminho que se busque, o importante é busca-lo e se sentir satisfeita em relação a ele. A literatura contribui para o diálogo com a vida, o tema do texto se adapta a realidade dos alunos e faixa etária deles, sendo mais maduros e mais experientes em relação a alguns aspectos.

### **Encontro III (Data: 27/05/2014 – 1 Aula – 40 minutos)**

O terceiro encontro ocorreu uma semana depois. Retomamos a última aula, trazendo o que foi discutido e terminando a discussão referente ao *Manuscrito XVIII*, paramos nos parágrafos finais do texto, especificamente na parte em que Felipa diz: “quero que seja essa a

minha sentença nessa quaresma, abrir espaço, ficar invisível, falar baixo e, por último, coisa difícil porque falo alto e desde que aprendi a falar decorei coisinhas para recitar na sala de visitas”. (PRADO,1999, p.66) Nesse trecho a professora questionou sobre o porquê de Felipa se referir à Quaresma? Um dos alunos relacionou o termo à Igreja e Semana Santa.

Aluno A: “Trata-se de uma pessoa que quer ser mais educada, uma mulher religiosa”.

A discussão se voltou para personagem que é uma mulher religiosa e de princípios. Em um outro momento do texto temos “desde que aprendi a falar decorei coisinhas para recitar na sala de visitas”, os alunos são questionados sobre essa “afirmação” e falam sobre o que acham:

Aluno A: Uma mulher mais voltada pro setor familiar.

Aluno B: Uma mulher mais voltada para o bem estar do marido, da família.

Os alunos refletem sobre o fato de Felipa, apesar de ter seus desejos e sentimentos, também ser uma mulher submissa, trazendo à tona a ideia de que Felipa procura agradar não só o marido como também as pessoas que conhece. No final do *Manuscrito XVIII* é observado um último ponto:

Mas o meu lema é pelejar, tem tudo pra dar certo. Tristão de Ataíde era um ‘escritor Católico’ e deve ser ruim ter um rótulo assim, escritor católico, artista operário, cantor cego, poeta bancário, artista é artista e pronto, artista, católico operário, vale tanto para arte como ter dente encavalado, lábio leitorino... artista tem que ser artista, tem que fazer coisas que as pessoas digam, meu Deus como eu nunca vi isso, e só. (PRADO, 1999, p.66)

A discussão se voltou mais para aspectos temáticos, a sugestão era que os alunos pensassem o que seria um artista na visão de Felipa e os alunos respondem:

Aluno A: Tem que ser diversificado, não sendo só aquela mesmice.

Aluno B: Não precisa. É artista e pronto.

Aluno C: Uma coisa especial, diferenciada.

Por fim, terminamos a discussão desse texto, o último trecho os alunos refletiram um pouco mais “Minha dificuldade com chapéus, e guarda-chuvas que guardei ontem ao lembrar do pai no calazar, é porque eu gosto de tudo e tudo na mesma hora me dá enfado, só me dá vontade de chorar. Tenho dificuldade de ser histórica”. (p.66) Reconhecem que Felipa tem dificuldades de ser histórica isso se deve ao fato dela não seguir uma cronologia em relação a fatos e sentimentos de sua vida, a memória não

segue um cronograma. O aluno **A** percebe que a protagonista se lembra do passado com o pai, logo em seguida já se remete ao presente expondo sobre o que sente naquele momento. O colaborador **A** destaca “Felipa gosta de tudo ao mesmo tempo e não há uma ordem nisso tudo”. Mesmo não tendo conhecimento sobre elementos estilísticos da autora, o aluno consegue detectar uma característica diferente presente no texto.

Após essa discussão, iniciamos a leitura do texto sugerido para essa aula “Gênero”. Pedimos que os alunos localizem o texto e realizem inicialmente uma leitura silenciosa. Depois dessa leitura sugerimos que um aluno lesse em voz alta. Quando termina, partimos para as primeiras impressões. A professora pergunta se os alunos gostaram do texto e o que chamou a atenção deles?

Aluno A: Gostei do título  
Aluna B: Achei engraçado algumas partes  
Aluno C: Pensei na paixão, algo quente!

Essas opiniões foram um recorte do diálogo que tivemos em sala. Percebemos que os alunos já conseguem captar pontos muito interessantes do poema. Primeiro no que se refere ao título, nós o discutimos e os colaboradores perceberam que o título diz muito sobre o poema. Alguns alunos entenderam *gênero* como um grupo isolado, contudo fizemos com que eles lembrassem a ideia de gênero vista inicialmente pela gramática: masculino e feminino. Eles recordaram e já foram identificando essa ideia claramente no texto. O aluno **B** expõe: “No poema há as diferenças entre os homens e as mulheres, quando ela fala que a bacia da mulher é mais larga que a do homem por exemplo”. Durante essa aula, os alunos reconheciam que homens e mulheres têm diferenças. O aluno **A** recorre ao texto para exemplificar umas das diferenças entre os gêneros “Bacia da mulher é maior que a do homem”, isso porque, segundo o colaborador, “a anatomia da mulher foi feita para a ter um bebê e a do homem não”, para ele essa é uma característica notável para diferenciar os gêneros.

Outro ponto a ser observado é quando a aluna lê o poema e acha engraçado. Perguntamos por que achou engraçado e ela respondeu que foi a forma como leu e a

maneira como o eu lírico fala das pessoas. Quando por exemplo “O Osvaldo Bonitão está pulando o muro de dona Glades” (verso 7), essa parte, para a aluna, foi engraçada, pois ela ficou imaginando a cena de um homem cheio de tesão pulando o muro de sua amante.

O aluno **C** pensou na paixão que existe no texto, um dos trechos que pode sugerir essa paixão ou algo quente é “Oh! por tão pouco incendiava-me?” (verso 10), nesse verso percebemos que o eu lírico sente desejo. Os alunos também falam sobre esse trecho:

Aluno A: “É vermelho, pode representar o amor, a paixão, fogo”.

Aluna B: Ela está é com fogo!

Houve outro ponto do texto que foi bastante discutido, o verso “O Osvaldo bonitão está pulando o muro de dona Gleides”. A pesquisadora perguntou aos alunos o que eles identificavam dessa parte e um aluno respondeu “Ele tá dando uns pegadas nela”. A professora continua: Será que a imagem do homem fica abalada por isso?

Aluno C: Ele é um garanhão, pegador, se fosse a mulher seria uma galinha.

Aluna D: O homem é um cachorro!

Aluno A : Na sociedade Pegador é o cara.

Percebemos que os alunos conseguiam perceber com facilidade as diferenças entre os homens e mulheres, também relacionando essas diferenças as suas próprias opiniões. Para um dos alunos, “Na nossa sociedade um homem que fica com muitas mulheres não é visto tão negativamente quanto a mulher.” Essas questões são importantes de ser discutidas em sala e esse poema dá margem para isso, para que reflitamos sobre as diferenças e como elas são representadas na nossa sociedade. A discussão realizada acabou se fixando nessa ideia das diferenças entre os homens e as mulheres, o que um “pode” fazer e o outro “não”. As colaboradoras são enfáticas em garantir que os homens têm mais liberdade do que as mulheres só por serem “machos”, o que traz à tona a ideia que elas têm de liberdade quanto a poder fazer tudo que o homem faz.

No poema também se fala sobre a anatomia da mulher que difere da do homem, isso com uma função que é a maternidade. Os alunos reconhecem que a mulher tem os quadris mais largos do que os do homem, por isso facilita no momento de ter um bebê.

Na última parte do poema temos “Eu sou feita de palha/Mulher que os gregos desprezariam?/ Eu sou de barro e oca/ Sou barroca”. A pesquisadora questiona: o que quer simboliza a mulher para os gregos? o que isso quer dizer? Os alunos respondem:

Aluno A: Para os gregos, para a cultura deles, essa mulher não serviria, pois para eles a mulher era só pra procriar não pra sentir desejo.

Aluna B: Barro que é oca por dentro, só a casca, quer dizer que é bonita por fora e oca por dentro...

Percebemos que o aluno **A** articula as percepções do texto ao seu conhecimento histórico para compreender o poema. Nesse sentido, destacamos que é importante que o leitor desperte para novos horizontes presentes no texto com o intuito de desvendá-los, a intenção é motivá-los a completar as lacunas possíveis do texto, ou seja, os “vazios”. Para Iser (1979, p. 106), a estrutura do texto literário é permeada por vazios e negações preenchidos pelo leitor a partir de seu horizonte de expectativas. Entretanto, Iser deixa claro que os vazios induzem e guiam o leitor, que constrói o horizonte de sentido, situado pelo ponto de vista estabelecido pela estrutura do texto.

O que se sugere é que o leitor seja participante na leitura do texto, cabem nesse momento as ideias, concepções, valores, o modo de ver o mundo, as comparações, os conhecimentos anteriores para, desse modo, transformar os sentidos preestabelecidos do texto. É o leitor quem dará sentido ao texto por meio das possibilidades de interpretação, e isso foi identificado na posição apresentada pelo aluno anteriormente.

A discussão finaliza com a compreensão dos alunos sobre o Barroco. A professora explica que uma das características do Barroco é o dualismo, então ela pergunta aos alunos se, nesse texto, existe essa ideia de dualidade. Os alunos:

Aluno A: Ela fica entre o pecado e a salvação.

Aluno B: Ela não quer se mostrar totalmente. É uma mulher normal que tem seus sentimentos mas que também tem seus desejos, por isso é um jogo de contrários.



Portanto, os colaboradores compreendem que as contradições mostradas no poema podem ser associadas ao Barroco, por esse eu lírico ir de um extremo a outro, eles enxergam a dualidade presente no poema. Nos versos Eu sou de barro e oca/ Eu sou barroca; o aluno B retruca “o barro é sólido, firme e o “oca” é um vazio!”. São aspectos diferentes que se fundem, estão unidos, desse modo pode se associar a características do Barroco.

#### **Encontro IV (Data: 29/06/2014 – 1 Aula – 30 minutos)**

No nosso quarto encontro, fizemos uma breve recapitulação da aula anterior. Em seguida, pedimos para os colaboradores buscarem na antologia o *manuscrito XXXIII* e o lessem silenciosamente. Após a leitura individual, sugerimos que um deles lesse o texto oralmente para que pudéssemos discutir em sequência. A primeira pergunta que fizemos foi qual era a situação que estava sendo apresentada naquele momento? A maioria dos alunos respondeu que estava acontecendo o casamento de Felipa com Teodoro. A professora em sequência pergunta sobre os sentimentos de Felipa, o que ela parece sentir nesse momento?

Aluno a: Aflição, pois nem tudo estava dando certo, estressada.

Aluno b: A impressão que dá é que ela acaba fazendo tudo sozinha né...

Aluna c: Ela é muito interesseira, porque quer flores, bombons, ela quer um casamento perfeito.

Aluno d: Pra ela se casar é um sonho

Os alunos compreendem a angústia e a alegria ao mesmo tempo vivida por Felipa, percebem que a protagonista deseja que tudo esteja perfeito, por isso o estresse e aflição. Teodoro não é comentado pelos alunos isso porque o foco se volta para a “noiva” que, assim como qualquer outra, sente que um sonho está sendo realizado, o casamento, neste contexto, é visto como um momento único. A pesquisadora pergunta aos alunos que parte do texto lhes chamou mais atenção. A aluna c responde que gostou dessa frase “todos completamente alheios a minha sorte”. Pedimos que ela fale mais sobre isso, ela respondeu que “para muitos que estavam ali era algo corriqueiro, mas para Felipa era como se fosse o ápice.” Outra aluna diz: “Não é à toa que ela sempre

repete no texto: meu casamento”. A discussão se volta para esse encantamento que Felipa sente em relação ao casamento. Os alunos refletem sobre essa ideia de “posse” que a protagonista assume durante o texto, reconhecendo que o casamento é “dela”.

Também discutimos como esse momento é especial para Felipa, assim como para muitas mulheres que têm o desejo de se casar. A discussão neste momento se volta para a importância que se dá ao casamento, tendo em vista que esta opção pode ser baseada por preceitos religiosos. Os alunos se dividem em relação às opiniões:

Aluno A: Ahh eu não penso não... é aquela coisa, tem gente que quer e outros que não querem...

Aluno B: Na minha opinião casamento hoje em dia é união, o fato de estarem juntos na mesma casa já é união.

Aluna C: Casar é um momento único que só vai acontecer uma vez.

Aluno D: Cada um do seu jeito, Fabio Junior vai se casando 9 vezes e Gretchen também.

Aluna E: Tem também a renovação dos votos de casados.

Aluno A: Tem a de separação também... faz uma festa do tamanho do mundo pra separar...

Aluna C: Antigamente a mulher dava de tudo pra o homem nera?

Aluno F: Uma prisão, um fim da vida dela. Vai ser submissa.

Aluna E: Felipa vai casar por causa da igreja.

Percebemos que as opiniões realmente divergem em relação ao casamento, alguns acreditam que a união seja favorável mesmo não havendo uma cerimônia. Outros expõem que o fato de alguns não darem tanta importância para isso podendo se casar várias vezes e até realizar uma festa para comemorar a separação. Há também aqueles que percebem que em um determinado momento a mulher foi mais submissa ao homem, há uma parte do texto que mostra essa ideia da submissão, “acordo e sei do que se trata. Não demora e o medo que se vale de tudo para me render prisioneira, o demônio do medo insinuasse poderoso, Felipa, noivo lembra boivo, a flor funéria (p.113)”. Por fim, há a ideia de o casamento acontecer seguindo a tradição religiosa, a situação se adequa bem a essa justificativa, tendo em vista que Felipa é uma mulher religiosa e segue muitos preceitos estabelecidos pela igreja.

É interessante observarmos que os alunos após o contato com a leitura, vão estabelecendo significados que permeiam diretamente o que está presente no texto. Colomer (2007) menciona sobre o progresso do leitor em relação à leitura, atentando

para o fato do aluno ter um raciocínio coerente diante do texto e, para isso, recorrer a estratégias de leitura que configuram uma interpretação mais fundamentada.

No final da aula, a pesquisadora pergunta o que os alunos acharam do texto. Um dos alunos responde “achei interessante, ele é simples, não tem muito dualismo, é bem cotidiano, baseado em fatos reais...”. Esta opinião aponta para uma percepção que alguns alunos começam a ter em relação aos textos de Adélia Prado. Eles retratam situações muito próximas da realidade vivida pelos educandos, tornando a compreensão muito mais satisfatória quando se faz essa analogia com o cotidiano. Nota-se que a partir do momento que as leituras vão avançando, avança também a recepção dos alunos em relação aos textos, que começam a captar elementos estilísticos que são comuns às leituras como, por exemplo, as ideias ou palavras opostas que se unem.

#### **Encontro V (Data: 03/06/2014 – 1 Aula – 40 minutos)**

A aula começou com a pesquisadora estimulando os alunos a observar possíveis semelhanças entre os textos até então lidos. Eles observaram que todos os textos têm uma temática em comum que é a “mulher” e notam também que as situações retratadas nos poemas e fragmentos em prosa estão presentes no cotidiano. Um dos alunos reconhece que os textos lidos até o momento têm relação com sua vida, pois trata de assuntos que “uma vez ou outra” acontece com ele.

A professora pediu aos alunos que buscassem na antologia o poema “Bairro” e em seguida fizessem uma leitura silenciosa. Para Rouxel (2014, p. 27), a leitura silenciosa é fundamental para se alcançar a competência estética, pois através dessa prática pode-se agir livremente diante da obra desfrutando a leitura de maneira gradual.

A seguir, sugeriu-se que mais de um aluno lesse o poema em voz alta e dois se propuseram. É interessante observar as reações dos alunos ao lerem o poema. Alguns acham engraçado algumas imagens e o momento é de descontração. Um dos termos que causa essas reações é “cadela”. Logo após esse momento, iniciamos as discussões. A primeira pergunta que a professora fez sobre o poema foi sobre a primeira impressão que tiveram:

Aluno A: Cadela!  
 Aluna B: Ela não tinha muito o que fazer!  
 Aluna C: Ela olhava muito a vida do rapaz...  
 Aluno D: Ela doida! Fica olhando a vida dos outros e isso parece que acontece num bairro!  
 Aluno A: Quem gosta de fazer essas coisas é mulher! Ficar observando a vida dos outros!  
 Aluno E: Ela é curiosa!  
 Aluno D: Ela tá observando um moço  
 Aluno A: Geralmente mulher é mais discreta e tenta esconder a ação.

Nesse primeiro momento, os alunos se colocam sobre a ideia geral do texto. O fato de haver uma mulher que observa atentamente um rapaz chama a atenção de todos. Essas ações parecem acontecer em um bairro, onde as pessoas geralmente sabem um pouco da rotina umas das outras. Outro ponto evidenciado pelos alunos é o fato dessa ação de observar “a vida do outro” ser feita principalmente por mulher, como se a mulher estivesse mais propensa a essa atitude. Contudo, um deles emite outro parecer sobre a mulher: tais ações são realizadas discretamente.

Em um segundo momento, pedimos aos alunos que refletissem sobre a impressão que o eu lírico supostamente tem sobre o homem que é observado. Para essa análise inicial, relemos os quatro primeiros versos do poema “O rapaz acabou de almoçar/e palita os dentes na coberta. /O passarinho recisca e joga no cabelo do moço/ excremento e casca de alpiste”. Os alunos emitem opiniões as mais diversas:

Aluna C: Eca!  
 Aluna E: Ela achou ele sedutor e mal-educado ao mesmo tempo.  
 Aluno A: Ela tá cega de amor!  
 Aluna C: É importante que um homem saiba falar certinho, seja educado.  
 Aluna E: Depende da situação, às vezes é bom um homem mais educado às vezes não.  
 Aluna F: Às vezes ele tem que ser mais educado e tal e às vezes um homem rude também encanta.  
 Aluno B: Também temos que vê a mulher!  
 Aluna E: Depende da mulher, não é toda mulher nem todo homem que vai ser rude.

A discussão dos alunos se volta para a maneira como o eu lírico enxerga o homem. A voz feminina representa e mostra que o “desejo” nem sempre é regido pela etiqueta social. Nesse momento, observa-se que há um debate e opiniões contrárias. Quanto a essa interação, citamos Martins (1997, p.117) que, apoiado nas ideias de Vygotsky, afirma que:

Quando nos referimos ao valor das interações em sala de aula, é importante pensarmos que este referencial não compactua com a ideia de classes socialmente homogêneas, onde uma determinada classe social organiza o sistema educacional de forma a reproduzir seu domínio social e sua visão de mundo. Também não aceitamos a ideia de sala de aula arrumada, onde todos devem ouvir uma só pessoa transmitindo informações que são acumuladas nos cadernos dos alunos de forma a reproduzir em determinado saber eleito como importante e fundamental para a vida de todos.

A sala de aula é um espaço democrático, no qual os alunos podem transmitir seus pensamentos tendo, deste modo, a oportunidade de falar. O debate é importante na medida em que proporciona esse momento de interação entre os alunos. Eles podem levantar hipóteses acerca do texto, discutir temas relacionados à leitura e chegar a conclusões sobre esse processo de recepção.

Em outro momento, estimulamos a discussão quanto ao desejo que a mulher exposta no poema parecia ter em relação ao rapaz por ela descrito. Com os alunos discutimos principalmente sobre alguns versos do poema: “Mas tem um quadril de homem tão sedutor”; “que eu fico amando ele perdidamente”. Instigamos que falassem sobre o que pensavam acerca desses versos e o resultado foi bastante significativo.

Aluno A: Ela tá é interessada em outra coisa!

Aluna C: É que o quadril dos homens é mais fininho!

Aluno A: É lógico! Isso é a anatomia.

Aluna E: É tanto que quando se vê um homem com os quadris avantajados ou a bunda grande...é estranho!

Aluno D: Por isso que ela se interessa por ele, o quadris chama atenção.

Aluna C: Mas não precisa ser exagerado, que é esquisito.

Aluno B: Ela parece que se apaixonou foi pela aparência física dele.

Aluna C: Mas ela gosta também do que ele faz, as ações dele são bem determinantes para que ela goste dele.

Aluno A: Esse texto parece com aquele outro poema que a gente leu!

Observamos que os alunos identificam que o eu lírico gosta da aparência física do homem, sente-se atraído por ele. A mulher chama atenção para os quadris do rapaz e alguns alunos questionam sobre o fato dessa parte do homem ter sido enfatizada. A aluna C percebe que não é apenas a aparência física que é determinante para que mulher se sinta atraída, mas também a ação desse homem, reforçando que não é por acaso que ela sabe cada passo dado por ele, sabe o que ele come, a maneira como come, enfim ela o observa atentamente e com prazer. O aluno A percebe que o texto lido

assemelha-se a um texto anterior “Esse texto parece com aquele outro que a gente leu!”, o que reforça a ideia de que eles reconhecem traços parecidos entre os manuscritos e os poemas, mesmo não citando exatamente o que havia de parecido entre este texto e outro.

Outro aspecto interessante na discussão é quando mencionamos os versos que se referem aos pecados capitais “Rapaz desses gosta muito de comer ligeiro:/ bife com arroz, rodela de tomate e ir ao cinema/ com aquela cara de invencível fraqueza/para os pecados capitais”. Os alunos comentam

Aluno A: Luxúria, Gula, avareza, ira, inveja, orgulho e preguiça.

Aluno B: O melhor de todos os pecados capitais é a preguiça, porque impede você de fazer todos os outros.

Aluno B: Se tem preguiça não vai tá olhando pra vida dos outros...

Aluno D: Ela fala que ele tem uma fraqueza pra quê?

Aluna C: Pra pecar!

Aluna C: Um homem que tem suas fraquezas

Prof: Aqui a gente já percebe uma possível fraqueza dele?

Aluno D: A gula?

Aluno A: Luxúria dela, ela se entrega aos prazeres.

Aluna E: Cada vez mais vemos as pessoas cometerem esse pecado! Os homens principalmente!

Aluno A: Todos nós em algum momento cometemos um dos sete pecados capitais.

Aluno B: Acaba cometendo um ou vários

Quando nos referimos aos pecados capitais, identificamos que os alunos os reconhecem no texto citando qual pecado o homem e a mulher tendem a praticar. Observa-se, mais uma vez, que há visões diferentes, embora não cheguem a debater. A tendência a considerar que “certos pecados” são do homem e não da mulher revela uma visão tradicional.

Outra passagem interessante no poema é “Me põe tão íntima, simples,/tão à flor da pele o amor/ o samba-canção,/ o fato de que vamos morrer /e como é bom a geladeira”. Um dos alunos reflete: “Se vamos morrer temos que aproveitar, mesmo que tenha que cometer alguns excessos”, esta reflexão revela uma percepção de uma presença no poema típica do “carpe diem”<sup>11</sup>, aspecto que em nossa

---

<sup>11</sup> Carpe diem é uma expressão em latim que significa “aproveite o dia”. Essa é a tradução literal e não significa aproveitar um dia específico, mas tem o sentido de aproveitar ao máximo o agora, apreciar o presente.

leitura não formulamos, embora ele não revele conhecimento do conceito. Portanto, segundo o aluno, para que se viva com intensidade não é preciso, necessariamente, viver sob tantas regras.

Por último, comentamos os versos finais “Ele esgravata os dentes com o palito,/ esgravata meu coração de cadela”. Talvez esse tenha sido o verso no qual os alunos tenham enxergado com mais facilidade a entrega desse eu lírico em relação ao suposto homem. Um dos alunos menciona “Agora se pode dizer que ela está no cio!”. A impressão que dá é que o aluno, desde o início, percebe que a mulher no poema segue alimentando um desejo profundo por um rapaz até o momento em que ela se entrega totalmente. Foi possível observar que os alunos perceberam o quando o eu lírico vai se mostrando a cada verso e demonstrando os desejos mais íntimos, como podemos destacar nos comentários: “Ela se entregou totalmente!”, “Ela não teve medo de mostrar todo o desejo acumulado”.

Apesar de a pesquisadora tentar chamar atenção dos alunos para aspectos linguísticos, perguntando sobre palavras que são constantes ou que adquirem um sentido relevante no poema, os colaboradores se detinham principalmente à temática do texto.

#### **Encontro VI (Data: 05/06/2014 – 1 Aula – 40 minutos)**

Inicialmente nos referimos às aulas anteriores, sempre com o intuito de fazer com que os alunos percebessem que há uma relação entre os textos. Falamos também de como as aulas estavam acontecendo, em uma aula estamos lendo prosa e na outra lemos poemas. É interessante que alguns alunos já saibam os personagens que se destacam na prosa, como podemos observar nos relatos:

Prof: Vocês já percebem os personagens recorrentes na prosa? Quem são?

Aluna C: Felipa, Teodoro.

Prof: Quem parece está narrando esses textos?

Aluno A: É a mulher! Felipa...

Pedimos que os alunos identificassem na antologia o *Manuscrito XIII*. Como ele era um pouco extenso e tínhamos apenas uma aula, sugerimos que um dos alunos iniciasse a leitura em voz alta e fôssemos comentando e discutindo em sequência.

No decorrer da leitura, começamos a questionar sobre algumas partes do texto, como: “tenho o espírito de colecionador arqueólogo”. O que os eles entendiam por “coleccionador arqueólogo”? Um dos alunos retrucou que “Talvez ela goste daquilo que é antigo ou que está no passado”. Então foi perguntado o que necessariamente está no passado. Outro aluno responde: “algo que ela gosta muito, pois no trecho ‘Quero por o bonito numa caixa com chave para abrir de vez em quando e olhar’ ela expressa que quer guardar aquilo que é bonito pra ela e só olhar de vez em quando, pois quer guardar pra sempre”. Outra aluna reforça “O novo é para ocasiões especiais!”. E a professora pergunta “Para que serviria o novo afinal?” E a resposta surpreendente do aluno: “Para apreciar até se tornar velho também.” Percebemos que os alunos identificam no texto a presença da memória, eles detectam na fala de Felipa certo saudosismo, pois segundo os alunos, a protagonista sente a necessidade de guardar o que é precioso para ela.

Após os dois primeiros parágrafos, a leitura é interrompida com o que parece ser o refrão de uma música “Vi dois siris jogando bola/Minha vovó me dá bainzinho / minha mamãe me dá mama”. Os alunos inferem: “Professora, acho que é uma canção de ninar”. Outro responde “Uma música que ela cantava para um bebê”; O aluno A reforça: “Talvez ela esteja lembrando quando cuidava do filho e cantava. Ela deve sentir falta desse tempo que cantava pro filho...” Para os alunos as lembranças do passado podem estar relacionadas ao tempo em que ela cantava para o filho, aquilo que é bonito ela deseja guardar e é justamente esse momento único de sua vida que não a deixa esquecer-se do prazer que é ser mãe. Staiger (1975, p.49) explicita que a poesia lírica “manifesta-se como arte da solidão, que em estado puro é receptada apenas por pessoas que interiorizam essa solidão”. Alguns leitores detectam a presença de uma lembrança, reconhecem que a personagem talvez nesse momento sinta-se sozinha.



Prosseguindo com a leitura, discutimos sobre o trecho “Sei que ainda preciso chorar rios, rios de lágrimas, ser levada em perdão pra dizer o que disse sem resquícios de dor...Parei de comer carne e doces por um mês...esperando por outra comida” . A professora instiga os alunos: que outra comida poderia ser essa?

Aluno B: Ela parece que está em delirando

Aluna C: Talvez seja outra comida

Prof: Qual?

Aluna C: Alimento de coisas boas...

Aluno A: Alimento da alma, do espírito.

Aluno D: A gente ouvi muito na missa

Aluno E: Rezar..

Aluno F: Fazer uma oração.

Aluno D: Ler a bíblia, ir pra igreja

Prof: Vamos pensar nas ações. Na última aula nós falávamos sobre os sete pecados capitais lembram?

Aluna C: talvez seja bom evitar os pecados para alimentar o espírito

Aluno D: A gente tem que viver em santidade então!

Aluna: Ela tá tentando resistir...

Prof: A quê?

Aluna: Ao pecado, à carne.

Os alunos relacionam “alimento da alma” a questões religiosas, como se para alimentar a alma o leitor tivesse que seguir apenas os preceitos ditos pela religião. Porém, os colaboradores atentam para as ações que, de certo modo, estão relacionadas aos pecados que muitos cometem. O que faz os alunos pensarem que nem sempre nossas ações são corretas, por vezes se cometem erros, portanto, não dá pra “viver em santidade”. Há outro trecho do manuscrito que revela: “Que importa a Deus o peito de peru, a linguiça temperada...” os colaboradores comentam esse ponto levando em consideração o sacrifício que Felipa faz jejuando para ter controle sobre os impulsos, os alunos defendem

Aluna: É como se fosse um sacrifício, porque ela está resistindo a isso tudo.

Aluno: Tem gente que faz isso mesmo professora, deixa de comer ou outra coisa por faz uma promessa.

Aluno: É como se fosse uma promessa

Aluno: Mais esse negócio de promessa é mais com os católicos.

Aluna C: Quando ela diz “outras vezes voltei pra casa coberta de razões, vão me faltar proteína...acha você que Deus troca benções por linguiças?”. Ela já estava voltando atrás, ela queria oferecer uma coisa com o interesse em outra coisa.

Aluna: Ela já mudou de ideia foi?

Aluno: Ela tá querendo desistir.

Mais uma vez os colaboradores enfatizam a presença da religiosidade relacionada às promessas que Felipa é capaz de fazer para conseguir o que deseja. Um ponto interessante é quando um dos alunos observa que a promessa é mais comum entre os católicos o que reforça a ideia de Felipa seguir o catolicismo. Tal evidência é muito presente em diversos pontos do texto, assim como sua determinação em prosseguir com a promessa feita: “Não como, não como e não como...não como doce e não como a carne(...) Cada um dá a Deus o que pode, de minha parte é isso esse molho caprichado com especiarias, assim como depositar alimento sobre túmulos”(p.46). Os alunos percebem que ela se remete a uma espécie de oferenda, como se estivesse ofertando algo e o que a motiva talvez seja a tentativa de controlar seus desejos e vontades. Os alunos comentam esse trecho

Aluno A: É quase como uma pirraça mesmo

Aluno B: Na Bíblia a gente vê isso, passagens em que se oferece alimento no altar.

Aluna C: Como se fosse um sacrifício.

Aluno D: No candomblé eles matam as galinhas pretas pra fazer os trabalhos. (risos)

No momento da discussão, observamos que as ideias expostas por eles são diversificadas e manifestam seus preconceitos, principalmente, em relação às religiões africanas. Quanto à leitura, Jouve (2002, p.101) declara algo interessante sobre esse processo: “cada um projeta um pouco de si na sua leitura”. Podemos relacionar essa afirmação aos pontos de vista apresentados pelos alunos. Quando a leitura acontece, o leitor transmite suas ideologias, crenças e preconceitos, questionando o texto mediante aspectos que considera verdadeiro.

Em outra parte do texto lemos “Posso enganar-me quanto ao bem que espero... só queria pessoas como Teodoro, Gerônimo... sem água sanitária”. (p. 47) Nesse trecho se fala de outro pensamento de Felipa, no qual ela expressa, como em outros momentos, seu apreço por Teodoro. Os educandos observam:

Aluna E: Esse Teodoro é falado...

Prof: Por que ela fala de água sanitária?

Aluno A: Por que a água sanitária tem o poder de limpar alguma coisa

Aluna C: Clarear a alma quem sabe

Aluno D: Tem alguma coisa podre aí, mas não em Teodoro.

A impressão que os colaboradores têm é de que para Felipa, Teodoro é quase que imune a qualquer impureza, ela o coloca em alguns momentos em uma situação muito favorável, reconhecendo que ninguém se compara a Teodoro. Uma das alunas expõe: “Com Teodoro ela já tem uma intimidade né...uma vida”. Para os alunos, todo esse sacrifício que Felipa demonstra fazer tem uma motivação, ela sente a necessidade de amar o próximo, mesmo sabendo que o próximo tem seus defeitos. Um dos colaboradores destaca um trecho no qual essa perspectiva é evidente: “me vem à ideia a contra gosto de mim, de quem inventou o sacrifício das comidas para alegrar-me com empregadas e Silvinos”. A pesquisadora, diante dos comentários, motiva os alunos: Então ela aceita esse sacrifício por quê?

Aluno A: Pra aceitar também as empregadas e os Silvinos, pessoas que ela não gosta.

Aluno B: Fala por educação

Aluno A: O que Felipa pede é forçar a Deus para amar ao próximo por isso ela se sacrifica.

Aluna C: O próximo é alguém que ela não gosta tanto.

Terminamos nossa discussão considerando que os alunos apresentam diferentes pontos de vista que são considerados importantes para construção dos sentidos do texto. Quando eles percebem que os sentimentos de Felipa norteiam suas ações, reconhecem, no mesmo momento, que a protagonista tende a “suportar” situações e/ou pessoas que não lhe agrada. Percebemos, ao final da aula, que houve participação efetiva dos alunos nas discussões.

### **Encontro VII (Data: 10/06/2014 – 1 Aula – 30 minutos)**

Na nossa sétima aula falamos brevemente sobre a aula anterior e logo em seguida pedimos que os alunos identificassem na antologia o poema “Os lugares comuns”, último poema que seria estudado. Sugerimos que se fizesse uma leitura silenciosa, e em sequência, que alguns alunos lessem em voz alta. Dois alunos fizeram a leitura oral e depois começamos as discussões. Perguntamos quais as primeiras impressões? E alguns responderam:

Aluna C: Aqui nesses poemas só tem travessuras

Aluna C: tem muito envolvimento ...  
 Aluno A: Ela achava que ia ficar pra titia... porque o corpo dela nunca havia sido tocado por um homem.  
 Aluno B: Ela sente quase que um amor à primeira vista.  
 Aluno D: Dele, porque ele a vê toda desarrumada, devastada que fala, ela sem esperar que chegasse um homem...tipo pra visitar  
 Aluno A: Ela tá desesperada!  
 Aluno A: Pelo jeito que ela fala... como alguém com carência.  
 Aluno D: Ela queria alguém para lhe salvar  
 Aluna E: Ela tava desesperada!  
 Aluno D: Ele se apaixonou pela primeira vez!  
 Aluno D: Os dois!

No último poema analisado, já percebemos a maturidade das leituras dos alunos, pois eles reconhecem um modo de expor pensamentos e sentimentos comuns entre os poemas. Quando a aluna fala que “só tem travessuras” no poema, ela se remete a todos os textos já lidos, portanto, há características que estão presentes em todos eles. A aluna não esclarece quanto às travessuras, mesmo sendo questionada pela pesquisadora. No entanto, percebeu algo em comum nos poemas. Os estudantes detectaram a presença do eu lírico feminino, dizem que a voz de “mulher” que prevalece. Os alunos se dividem nas opiniões, tentando entender como essa “mulher” se comporta e quais os seus sentimentos, eles dizem que ela é carente, desesperada, apaixonada-se no primeiro instante.

Percebemos, desta vez, através dos adjetivos utilizados para caracterizar o eu lírico, que há uma visão de que a mulher está desesperada e não consegue conter os seus desejos, o que pode ser observado como uma opinião generalizada e equivocada. Para Rouxel (2014, p.26), o ato de ler pode captar reações, interrogações, destaques feitos pelos alunos que possibilitam detectar como a “personalidade do leitor se constrói no espelho do texto”. Para a autora, essa constatação configura uma construção identitária. Portanto, quando os alunos se colocam no texto de maneira diferenciada, tais reações dimensiona a identidade de cada um.

Questionamos também o que eles achavam sobre o título do poema. Alguns alunos compreenderam que “para encontrar um amor não precisa ir a outro lugar, pode ser até em casa mesmo.”, contudo é difícil de acontecer, como revela outros. Os alunos

também começam a se indagar sobre outras questões: “como aquele homem havia aparecido do nada?”; “a não ser que ele já conhecesse essa mulher ou sua família”; “ele deve ter sido convidado por alguém...talvez fosse uma pretendente ou quem sabe eles já se conheciam”. No texto não há indícios de como ele chegou à casa da mulher, mas na discussão se abre um espaço para esse questionamento.

Continuando a discussão, refletimos sobre os versos “Quando o homem que ia casar comigo/ chegou à primeira vez na minha casa”, os educandos foram rapidamente esclarecendo que parecia que “ela estava contando uma história a uma pessoa, como se fosse uma narração”. Neste poema, os aspectos linguísticos foram identificados com maior facilidade pelos alunos. Acreditamos que os termos “quando” e “ia” pode ter ajudado na interpretação, dando essa ideia de tempo, pois eles percebem, através desses elementos linguísticos, que a ação pode ter ocorrido no passado. Alguns comentam:

Aluno A: Ela ainda vai se casar.

Aluno B: Ou que não se casou né!

Aluno A: Eu acho que naquele momento não se casou, mas “ia” no futuro. Ela está afirmando...

Aluno B: Ia, mas não casou...

Aluno A: Mas se ela está contando uma história professora, ela está se colocando no tempo passado. Então por exemplo “a pessoa que ia casar comigo...” Ela está narrando uma história que aconteceu no passado, mas que tinha coisas que iam acontecer no futuro.

Destacamos que os alunos ficaram na dúvida se esse casamento aconteceu de fato, parece que a dúvida nasceu da dificuldade de compreender o tempo verbal. Contudo, o aluno A compreendeu que o eu lírico narra depois, o que está associado a uma memória, portanto, a probabilidade de ter acontecido é bem maior. Tendo em vista a dificuldade enfrentada, teria sido necessário, recapitular o uso do pretérito perfeito e imperfeito. No entanto, nosso tempo era reduzido e percebemos que o aluno A apesar da dificuldade inicial conseguiu compreender qual o tempo estabelecido no poema. Ele mudou de ideia quanto ao aspecto temporal, reformulando outra perspectiva no final da

discussão. Colomer (2007, p.183) refere-se a uma “leitura guiada” que, segundo ela, serve

Para mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra, oferecer informação imprescindível para entender determinados aspectos obscuros e chamar a atenção sobre outros aspectos, que suscitem interrogações inadvertidas ou que estimulem novas interpretações mais complexas.

Reconhecemos que a leitura e discussão acerca do texto acabaram conduzindo o aluno A ao esclarecimento de suas opiniões. Ainda sobre os versos “eu estava saindo do banheiro, devastada/de angelismo e carência”. Os comentários foram

Aluno A: Ela estava simples, diante de uma situação do dia a dia, normal!

Aluno B: E carente!

Aluna C: Angelismo porque ela estava inocente, mas ao mesmo tempo carente...O que não faz dela tão inocente assim.

Aluna C: É como se ela sentisse as duas coisas, tá carente e é pura tb.

Segundo os colaboradores, o fato do eu lírico se encontrar “devastada de angelismo e carência” revela uma mistura de estados. A aluna C reconhece a ambivalência existente no poema. No verso seguinte temos: “Mesmo assim,/ele me olhou com olhos admirados”, a expressão “mesmo assim” é carregada de significado e os alunos identificaram o que sugere o verso. O aluno A diz: “Mesmo ela não estando preparada para aquele momento ele a notou.” E a aluna C reforça: “Ele viu a beleza ou pureza dela...”

Os versos seguintes “e segurou minha mão mais que/um tempo normal a pessoas/ acabando de se conhecer.” Os alunos comentaram sobre o que compreendem e um deles retruca: “Um tempo normal seria de desinteresse, como dois amigos que se cumprimentam bem rápido”; Já a aluna E: “Foi algo mais prolongado, por isso foi diferente”. Eles percebem que aquele gesto de segurar a mão não acontece de maneira casual, pois sugere envolvimento, interesse. A expressão “mais que” parece ter ajudado os colaboradores a compreender os versos, pois eles mesmos declaram que um tempo normal para se cumprimentar, seria típico de amigos. O diálogo continuou seguindo os outros versos “Nunca mencionou o fato/ Até hoje me ama com amor/de vagarezas, súbitos chegares”, os alunos discutem:

Aluno A: Tudo que aconteceu nesse dia...ter segurado a mãe dela, ter tido uma surpresa...

Aluno A: Da maneira como eles se viram, foi algo inesperado por isso os súbitos chegares. Foi uma surpresa.

Aluno B: É algo que vai durar por ser ao mesmo tempo rápido e devagar

Os alunos observaram a presença da antítese nos versos: “Até hoje me ama com amor de vagarezas, súbitos chegares”. A aluna C exemplifica que as ações presentes nesses versos, acontecem ao mesmo tempo. Compreende que há expressões contrárias em um mesmo contexto como que sugerissem haver um amor rápido e devagar. Continuando: “Quando eu sei que ele vem,/eu fecho a porta para a grata surpresa” Perguntamos aos alunos o porquê disso? Um deles responde: “Pra manter o relacionamento sempre com paixão, ela gosta disso. Ela acha romântico!”. Os colaboradores vão detectando cada ação e sentimento tido pelo eu lírico, reconhecendo, mesmo que sutilmente, a instabilidade das emoções.

No penúltimo verso nós temos “Vou abri-la como o fazem as noivas/e as amantes” A aluna C retruca: “Ela vai estar sempre entusiasmada, feliz por receber aquela surpresa como fazem as noivas e as amantes quando esperam pelo seu homem.”. Outro aluno reconhece: “E a noiva espera pelo noivo, ansiosa, como se fosse à primeira vez...” Diante das percepções dos alunos, parece-nos claro que eles conseguiram captar as nuances dos textos. Quando o aluno utiliza a expressão “como se fosse a primeira vez”, ele reconhece que Felipa parece reviver um momento, o que denota uma memória, circunstância bastante presente nos manuscritos.

No final do poema temos o verso “Seu nome é:/Salvador do meu corpo.”. Mas uma vez os alunos interagem expor suas opiniões, baseadas na intensidade das palavras relidas no poema:

Aluno B: Salvador é do rapaz?

Aluno A: Deve ser, pois se não fosse ele, ela não iria acabar com o desejo...ia ficar pra titia...ela não seria tocada por um homem.

Aluno B: Salvador é aquele que salva.

Aluna E: Dá solidão ou da carência, da tristeza de viver sozinha.

Aluno C: Da falta de sexo ...(risos)

Aluno A: Se ele não quisesse ninguém mais queria...(risos)

Aluno A: Adélia era bonita? Quem sabe não foi uma inspiração de quando ela era jovem, que aconteceu algo parecido.

Neste último momento da discussão foi interessante observar que os alunos identificaram o termo “Salvador” como sendo aquele que salva e, principalmente, aquele que irá salvar o eu lírico de sua carência e/ou solidão, como eles mesmos colocam. Há também um ponto que chama atenção que é o fato deles se questionarem sobre onde a autora encontrou inspiração para escrever o texto, associando tal inspiração a alguma experiência vivida pela própria poetisa, o que é enriquecedor para a discussão, pois já toma uma proporção que não esperávamos, ou seja, percebem que a poesia nasce da vida, dos desejos, das vivências, do cotidiano, entre outros aspectos.

#### **Encontro VIII (Data: 12/06/2014 – 1 Aula – 30 minutos)**

A última aula se desenrolou tendo como base todos os textos que até então havíamos lido, pois como pudemos observar eles se entrelaçam perfeitamente. O manuscrito para essa aula final foi o XVII. Alguns alunos achavam que já tinham lido o texto. Explicamos que essa sensação é natural, pois os assuntos tratados são parecidos e, às vezes, repetem-se dando a impressão de que já havíamos lido. Ao ser esclarecido esse ponto, pedimos que um dos alunos iniciassem a leitura oral, mais uma vez nós tínhamos apenas uma aula e o texto era um tanto extenso. Mesmo assim, dois colaboradores contribuíram para a leitura do texto, cada um leu uma parte e os outros foram acompanhando. Apesar de haver algumas palavras com significados desconhecidos, eles conseguiram compreender o contexto, o que demonstra que as leituras foram melhorando a cada aula. Logo depois, iniciamos os comentários sobre a leitura realizada. Perguntamos o que lhes chamou mais atenção. Os alunos tecem opiniões:

Aluno A: Quando ela fala que na linha 3 tem “caráter suficiente pra falar com reis sem baixar o tom”, acho que ela fala de Teodoro. Pois ela o vê assim...quase como um rei.  
 Aluna C: Para ela ele é educado, fala tudo certinho...  
 Aluna C: Como se ele fosse perfeito!

Para os alunos, Felipa em alguns momentos enaltece Teodoro colocando-o numa posição privilegiada, idealizando essa figura masculina. Lourenço (2013) expõe a



importância do leitor no que se refere à construção da personagem e do texto. O leitor interage com o texto e com o autor na busca de sentidos que o conduza a uma postura sobre as características da personagem. Portanto, a ideia que os alunos têm de Teodoro se firmou no diálogo entre o texto, o autor e o leitor. Nesse momento podemos retomar também as percepções de Cosson (2014) sobre a leitura, destacando a relação dialógica que existe entre o leitor, texto, autor e contexto, evidenciando que o que acontece é um ato de leitura realizado por um indivíduo e tal leitura depende de muitas condições, nas quais os leitores não dominam como o contexto no qual estão inseridos. O trecho do verso 10 reforça:

Gosto de vê Teodoro falar como eu acho que ele falou durante todo o tempo em que viajou com Meyes e fica só botando umas fotos apaixonantes com roupa de couro, cachecol, boina, igual as fotos de solteiro...fumando três cigarros de uma vez, enfim molecagens que me punha sem ar, amarrada nele como cadelinha”. (p.61)

Um dos alunos retruca: “Ela está amarrada a ele, como se estivesse domesticada”. Outro reflete: “Ela é submissa a ele, ou talvez ela queira que pensem que ela é”. Há uma divergência entre as opiniões, enquanto um aluno afirma a submissão de Felipa, o outro reflete sobre a possibilidade da protagonista deixar que as pessoas pensem que ela é submissa. Também comentamos sobre as ações, reações e sentimentos dos personagens, os alunos se manifestam também acerca do trecho “Será minha companhia que rouba a Teodoro o que mais quero nele?”.

Aluno A: Ela observando Teodoro como um marido perfeito, principalmente quando ele faz coisas de jovem.

Aluno B: Ela gosta de ter essa imagem dele...de quando ele era jovem.

Aluna C: O Teodoro de antigamente, com todo energia.

Aluno C: Ele era mais solto, mais alegre

Aluna D: Havia mais jovialidade nele

Um dos alunos identifica um trecho que também retrata a maneira como Teodoro se comporta é: “Outro dia fiquei alegre demais, a gente via televisão e surpreendi Teodoro mal sentado, com ‘má postura’, fiquei tão feliz que comemorei. Estava tão jovem, daquele jeito relaxado”. (p.66) Segundo os colaboradores, esse estado de

liberdade visto em Teodoro seja o que mais impressiona Felipa: ela querer ter essa imagem jovial de Teodoro. Eles comentam: “Por ele quer ter essa imagem de perfeito e certinho, quando ele age de maneira despojada ela fica feliz”; Outro aluno reforça: “Ele age normalmente como um velho, então quando age como jovem ela se interessa”. Perguntamos então porque ela acha esse jeito jovem tão bonito? O aluno **A**, esclarece: “Talvez porque seja disso que ela sente falta dessas atitudes de jovem, já que ela já passou dessa fase. Então voltar a ver esse tipo de atitude traz a sensação de que ela ainda vive a juventude”. Ele detectou questões essenciais do texto. Observamos através da fala do aluno A que ele percebe no texto recordações muito presente na vida de Felipa. Para Staiger (1997, p.55), a recordação está ligada à lírica, o autor declara que “o passado como objeto de narração pertence à memória. O passado como tema lírico é um tesouro de recordação”. Tal afirmação pode demonstrar que a poesia ou narrativa provoca uma interação envolvente entre o leitor e o texto, ao ponto da leitura misturar-se com fatos da vida.

Os colaboradores enfatizam que Felipa queria realmente presenciar atitudes joviais e lhe vem sempre à ideia de recordar, lembrar um tempo bom e querer revivê-lo. Quando ela fala “Queria que ele soubesse rock roll, nem precisa dançar, só saber e mascar chiclete, não é um pouco demais, mesmo em viagem como eu”. Para os alunos, fica evidente os desejos de Felipa, ela queria que ele tivesse essas atitudes. Por eles já serem mais velhos, a vontade de ter a mesma vitalidade é intensa.

Outro ponto interessante que os estudantes observaram é na linha 23 quando ela diz “Eu saí da mesma farinha, mas sou mais...mais o quê? Não sei, só sei que não gosto de vê Teodoro assim, conferindo as passagens a toda hora, o número da poltrona, feito eu”. E o trecho na linha 32 “Já descobriu em quais poltronas – do lado direito do ônibus – se abre o vidro por inteiro. Só ele descobriu em nossa casa o modo de tetrachave entrar macia na fechadura e como colocar o trinco na porta da cozinha sem ficar enjambrando”. (p.66) Perguntamos aos alunos sobre o trecho

Aluna C: Que ela é como ele, só que também é diferente.  
 Aluno A: Eles têm semelhanças, como a idade, por exemplo...eles fazem coisas que gente velha faz.  
 Aluno B: Por serem semelhantes eles permanecem mais juntos  
 Aluno B: Não dizem que os opostos se atraem?  
 Aluna D: Acho que depende muito.  
 Aluna D: Ela está falando de atitudes dele, como ele se comporta em casa, que ele consegue fazer algumas coisas que ela não consegue.  
 Aluno A: Porque tem algumas coisas que os homens têm mais facilidade pra fazer.  
 Aluna D: É como se as tarefas fossem divididas: os homens consegue fazer coisas mais mecânicas e as mulheres têm mais facilidade pra arrumar uma casa por exemplo.  
 Aluno C: O serviço braçal é sempre nosso!  
 Aluna E: Nem sempre!

Mediante essa discussão, os alunos observaram para algumas diferenças entre os homens e as mulheres. Observaram que Teodoro e Felipa diferem em muitos aspectos, esclarecem que ele tem facilidade para trabalhos mecânicos. Para alguns, Teodoro descobri com rapidez os pequenos problemas de uma casa, enquanto Felipa tem facilidade para reagir diante das questões emocionais, tem pulso para administrar o lar. Não é unânime, mas os alunos discutem que algumas tarefas são feitas por Teodoro e outras não. É como se as opiniões deles se complementassem nesse sentido. Em determinados momentos, observamos que os alunos divergem nas opiniões, principalmente entre os rapazes e moças, cada um que defenda sua posição e habilidade. Há um trecho que retrata exatamente as habilidades: “Breno saiu a ele, emocionante toda vida, move os dedos igual, é raro quebrarem coisas”. Os alunos refletem que “Felipa compara o filho a Tedoro”; Outro defende: “Ele puxou ao pai, tem suas habilidades”. Colomer traz uma reflexão acerca desse “compartilhamento” de leituras, destaca que

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (2007, p.143)

Portanto, as atividades compartilhadas são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de 'formar o gosto' dos alunos, pois comparar a leitura individual com a

realizada coletivamente é um dos instrumentos para se construir uma boa recepção dos textos.

Em outro momento, os colaboradores percebem que Felipa continua falando de coisas que ela queria que Teodoro fizesse. Na linha 48, Felipa relembra alguém que parece ser o pai dela. Os estudantes falam sobre esse trecho

Aluno B: Ela fala de como gostaria de ter visto o pai dela em algumas situações.  
 Aluno A: Ela não queria mudar a imagem que guardou do pai...com aspecto de velho.  
 Aluno B: Ela talvez desejasse guardar uma imagem diferente, dele mais jovem, feliz.

Essa ideia da jovialidade também se configura na imagem que Felipa tinha do pai, uma imagem que ela gostaria que fosse diferente. O que nos parece é que para a protagonista a jovialidade está associada à felicidade. Na última linha, temos o seguinte: “Teodoro diz que tenho mania de reformar as pessoas, é muito esperto. A boba sou eu.”

Os estudantes revelam sobre esse trecho:

Aluno A: Ela queria mudar as pessoas, queria que elas fossem de um jeito que não são.  
 Aluno B: Ela mudou ele!  
 Aluna C: Ela queria que ele chamasse a atenção dela de uma maneira diferente, então quando ele faz uma coisa diferente ela se sente atraída por aquilo.

Essas linhas, de acordo com os colaboradores, revelam a maneira como Felipa se comporta diante das pessoas: ela parece realmente querer que as atitudes das pessoas que estão ao seu redor sejam diferentes, por isso que quando alguém sai do padrão ou da rotina habitual Felipa reage com entusiasmo. Os alunos conseguem perceber claramente essa postura, como foi visto na discussão acima.

No final da aula, perguntamos aos alunos como foi a experiência de trabalhar esses textos, e foi com alegria que todos responderam com entusiasmo declarando terem gostado das leituras e aproveitado a oportunidade para conhecer uma autora diferenciada com uma temática que dá brecha para boas discussões. Algumas respostas:

Aluno A: Gostei professora, achei diferente!  
 Aluno B: Foi bom, queria que fosse mais tempo.  
 Aluna E: Gostei dos textos dessa autora, eu nunca tinha lido nada dela.

Observamos que o que chamou atenção dos alunos foi o contato com uma leitura diferenciada que os fez refletir sobre outras temáticas e estilo de texto, ao qual não estavam habituados. Percebemos que a experiência foi proveitosa para eles, que queriam ter mais tempo para discutirmos sobre aqueles assuntos que trouxeram tantos questionamentos e boas reflexões.

No final da aula, agradecemos a colaboração e o empenho de todos nas discussões e expomos a nossa felicidade em contribuir com uma literatura que oportunizou aos alunos um olhar diferenciado em relação à representação da mulher na sociedade, as diferenças entre os gêneros, e porque não um repensar sobre as relações, sejam elas entre homem e mulher? Registramos esse último momento com uma foto (Anexo D) para lembrarmos dessa experiência gratificante para todos nós.

## CONCLUSÃO

Os desafios de desenvolver um trabalho para a turma da Educação de Jovens e Adultos perpassam principalmente pela formação do educador de perceber que o campo da EJA possui especificidades que requerem um profissional que esteja preparado para o exercício da função, portanto, é importante lançar mão de uma metodologia que permita trabalhar com as diferenças e que os diferentes tenham oportunidades de interagir, aprendendo uns com os outros.

Atuamos durante alguns anos na EJA e pudemos observar as dificuldades enfrentadas por alunos e professores na busca de uma educação de qualidade. Talvez esse tenha sido o motivo primeiro para que desenvolvêssemos essa pesquisa: reconhecer que esse público tem suas particularidades e que é importante gerar discussões com os docentes durante as aulas. Reafirmamos a concepção de que a escola é um espaço privilegiado de formação. Por isso, deve-se enfatizar a necessidade desse ambiente oportunizar uma formação a serviço de todos, de forma contínua e sistematizada, uma oportunidade de professores e alunos discutirem sobre seus anseios, analisar suas dificuldades, enfim, trocar experiências.

As questões que nortearam essa pesquisa também foram resolvidas, pois os textos selecionados para compor essa pesquisa foram valiosos no sentido de promover entre os alunos discussões que os impulsionaram a pensar acerca de temas triviais, mas de igual importância para o aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre literatura e também sobre a vida. Tais narrativas se referiram à condição da mulher quando deram abertura a discussões sobre: as posições que ocupa em contextos diversos; as diferenças dos gêneros e os sentimentos, emoções e atitudes que retratam o feminino. Os colaboradores sentiram-se envolvidos com as leituras dos textos, pois em muitos momentos perceberam aspectos relacionados à condição feminina através de imagens, elementos estilísticos e discursos que se firmavam nos textos, portanto, delinearam a construção dos sentidos, utilizando-se de características estéticas da autora.

Quanto a nossa atuação na sala de aula, reconhecemos que houve em alguns momentos alguns equívocos, na ansiedade de fazer com que os alunos percebessem pontos que considerávamos importantes. No entanto, compreendemos que esse processo não poderia acontecer mediante nossas vontades e interesses. Foi preciso cautela e discernimento para conduzir a pesquisa com mais leveza. Não tínhamos garantias sobre a eficácia do trabalho desenvolvido, esse reconhecimento só nos foi apresentado após a coleta de todos os dados, a partir deles retomamos os nossos objetivos e os relacionamos a toda experiência vivenciada.

Quanto ao objetivo geral, comprovamos que a recepção dos textos de Adélia Prado pelos alunos foi positiva, contudo reconhecemos que os colaboradores não se detiveram apenas em identificar a representação do feminino nas narrativas e nos poemas, eles observaram questões relacionadas ao cotidiano, à memória, dentre outros aspectos. Os objetivos específicos também foram alcançados na medida em que estudamos todos os textos selecionados para pesquisa assim como observamos que houve a recepção dos alunos no que se refere à proposta inicial em observar a condição feminina nos poemas e narrativas. Conseguimos, desse modo, sistematizar as reflexões desenvolvidas em sala de aula.

Obtivemos, ao final dessa pesquisa, resultados satisfatórios, pois percebemos que os alunos interagiram diante de textos mais complexos que exigiam uma maior reflexão por parte deles. Acreditamos que a metodologia adotada tenha sido fundamental, no sentido de propor aulas mais voltadas à leitura tanto silenciosa quanto oral. Portanto, conseguimos atingir nossos objetivos, porém reconhecemos que o tempo que nos foi oferecido para a realização das aulas se tornou insuficiente diante das discussões que levantamos em sala. Infelizmente, não tivemos a oportunidade de retornar a turma de 3º ano da EJA, pois aquele seria o último semestre de aula para eles, coincidindo com o término de nossas aulas.

As aulas nos deram a possibilidade de reconhecer que o trabalho com grupos diversificados e heterogêneos, em sala de aula, não é fácil, mas de real importância porque busca uma educação de qualidade e não somente de aceitação desses alunos. Trabalhar com uma realidade de educandos com diferentes culturas, situações econômicas, saberes, valores e expectativas, permitiu-nos pensar na riqueza de informações que foram compartilhadas. O professor estabeleceu um diálogo com os alunos, tendo a participação de todos em prol da construção de um saber apoiado no respeito às diferenças, na cooperação e na solidariedade. Tivemos a certeza de que não foram esgotadas todas as discussões necessárias a uma prática pedagógica transformadora na Educação de Jovens e Adultos, pois existe um longo caminho a se percorrer.

Terminamos esse trabalho satisfeitos com os resultados obtidos. Desenvolver um cronograma de atividades e discussões na EJA foi, acima de tudo, um prazer inigualável, isso porque já tínhamos passado por outras experiências com jovens e adultos e havíamos criado grande afeição por esse público que nos recebeu e sem restrições nos “doou” um pouco de suas vivências e conhecimento. Tal troca foi fundamental para tornarmos essa experiência enriquecedora.



## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. **A poesia de Adélia Prado**. São Paulo: FFLCH – USP, 1992. Dissertação de Mestrado.
- BEAUOIR, Simone. **O segundo sexo, fatos e mitos**. Volume 1. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.
- BESSA, Raimunda Alvim Lopes. **A arte de um vitral: fragmentos do cotidiano em Adélia Prado**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte, 2008.
- BORDINI, Maria da Glória. **O coração disparado e a mulher madura**. In: BARBOSA, Maria José Somerlate. **Passo e descompasso: nos ritmos de envelhecer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 141 – 153.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília. 1996.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d'água, 2005.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. **Adélia Prado: resgate da vida cotidiana**. In: \_\_\_\_\_.A literatura feminina no Brasil contemporâneo. São Paulo: Siciliano, 1993, p. 29-34.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSTA, Laysa Cavalcante. **Mal-estar na cultura [manuscrito]: posições ocupadas pela mulher no modelo familiar burguês através da escritura de autoras brasileiras contemporâneas**. Relatório PIBIC – Universidade Estadual da Paraíba – Orientação: Profa. Dra. Maria Rosângela Maria Soares de Queiroz. Campina Grande, 2008 - 2009.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GUIMARÃES, Kalina Naro, **Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: Reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura**. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

HOHLFELDT, Antonio. **A epifania da condição feminina**. In: Cadernos de Literatura Brasileira, São Paulo. nº.9, junho, 2000.

ISER, Wolfgang. **A interação do texto com o leitor**. In: COSTA, Luiz Lima (org.). **A Literatura e o Leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996.

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

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. **Planejamento e avaliação em EJA**. In: **EJA**: planejamento, metodologias e Avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOURENÇO, Maria Manuela da Silva. **As pontes da ficção de Autran Dourado**. 2013. 187 p. Dissertação – Faculdades de Letras, Universidade de Lisboa. Lisboa. 2013.

MARQUEZ, Maira Carmo. **A poesia de *Bagagem*, de Adélia Prado**. São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada. 2012.

MOREIRA, H. ; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ:DP&A, 2006.

MUSZKAT, Malvina. **Identidade feminina**. Petrópolis: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Paloma do Nascimento. **Cotidiano, religiosidade e erotismo em Adélia Prado**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. CCHLA. João Pessoa, 2012. 88f

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Elogio da diferença**: o feminino emergente. São Paulo: Editora brasiliense, 1992.

PAIVA, Jane et al. **Educação de adultos**: uma memória contemporânea. Brasília: Unesco, MEC, 2004.

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

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

PORTAL MEC. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso 09 de julho de 2015.

PORTAL MEC. **Parecer CEB/CNE 11/2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso 09 de julho de 2015.

PRADO, Adélia. **Manuscritos de Felipa**. São Paulo: Siciliano, 1999.

\_\_\_\_\_. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino de literatura e a leitura literária**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIVIERE, J. **Sobre a gênese do conflito psíquico nos primórdios da infância**. In: Klein (org.) 1986.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor**. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

ROZÁRIO, Denira Costa. **Palavra de poeta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

**SALTOS PARA O FUTURO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília. Ministério da Educação, SEED, 1999.

SCOTT, Joan Wallace. **Gênero: uma categoria útil**. In: **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, 1990.

SILVA, Evaldo Balbino da. **Entre a santidade e a loucura: o desdobramento da mulher na bagagem poética de Adélia Prado**. *Revista Em Tese*, v.6, p.181-186, ago.2003.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Papyrus, 2003.

SOARES, Angélica. **A paixão emancipatória: vozes femininas da liberação do erotismo na poesia brasileira**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.

SOARES, Leôncio. **A formação do educador de jovens e adultos**. In: SOARES (org.) **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais de poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

VALÉRY, Paul. **Variedades**. Trad. de Maiza M. de Siqueiro. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.  
**Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Elódia. **A família pelo olhar da escritora brasileira.** In: CARDOSO, Ana e GOMES, Carlos, (Orgs.). Do imaginário às representações na literatura. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A: Sequência didática

### A RECEPÇÃO DE POEMAS E TEXTOS NARRATIVOS DE ADÉLIA PRADO POR ALUNOS DA EJA

#### Introdução:

- *Explicação sobre o projeto:* conversar com a turma no sentido de esclarecer que farão parte de um projeto na área de literatura e nele terão contato com a poesia e prosa de Adélia Prado.

#### TEMA

- A condição feminina na poesia de Adélia Prado.

#### OBJETIVOS

##### Objetivo geral

- Estudar a representação do feminino em poemas e narrativas de Adélia Prado e observar sua recepção por alunos da EJA.

##### Objetivos específicos

- Analisar os fragmentos X, XVII, XX, XXXV da obra *Manuscritos de Felipa* e os poemas selecionados;
- Observar como se dá a recepção pelos alunos acerca da condição feminina representada nos textos escolhidos;
- Sistematizar as reflexões ocorridas no contexto escolar.

#### Encontro I (13/05/14 - aula de 30 minutos)

#### OBJETO DE ENSINO

1. Poema “Grande Desejo”

#### METODOLOGIA

- Nesse primeiro momento se pretende oferecer uma antologia composta por textos de Adélia Prado. As leituras estão presentes nos livros: *Bagagem*, *O Coração Disparado e Os manuscritos de Felipa*. Todos os textos serão lidos e discutidos em sala pelos alunos.

- Iniciar a aula em semicírculo, propondo uma reflexão acerca da mulher na sociedade atual: perguntar aos alunos qual o papel ou posição a mulher ocupa nessa sociedade? Que pontos podemos destacar como positivos e negativos?
- Trazer algumas imagens de mulheres em diferentes situações (mãe, esposa, dona de casa, trabalho, política, artes, entre outras coisas), para que se possa discutir com mais qualidade os textos posteriores.
- Após a discussão, pedir que os alunos façam uma leitura do poema *Grande Desejo* para que possamos refletir um pouco sobre as implicações presentes nesse poema.
- Convidá-los para ler oralmente o poema de Adélia Prado;
- Incentivar a leitura em voz alta por mais de um aluno/leitor;
- Estimular a experiência com leituras orais, permitindo aos alunos a percepção de aspectos semânticos, de algumas imagens que passam despercebidas em uma primeira leitura, das repetições.

#### **Instrumentos de coleta:**

- Gravador de áudio;
- Máquina fotográfica.

#### **Encontro II (20/05/14 - aula de 30 minutos)**

#### OBJETO DE ENSINO

##### 2. *Manuscrito XVIII*

#### METODOLOGIA

- Realizar a retomada da última aula, trazendo as perspectivas que foram discutidas e os pontos mais importantes, principalmente ao que se refere à leitura do poema *Grande desejo*. Após essa primeira leitura iniciar uma outra, referente ao *Manuscrito XVIII*, presente na obra *Os manuscritos de Felipa*. Todos os textos estarão presentes na antologia.
- Sugerir que os alunos realizem uma leitura individual;
- Leitura realizada pelo professor, de maneira a esclarecer alguns pontos não compreendidos pelos alunos.
- Logo após a leitura, iniciar a discussão sobre os aspectos temáticos e semânticos presentes no texto, deixando que os alunos se posicionem sobre os pontos importantes

tratados no *Manuscrito*, de maneira que eles consigam se situar sobre os assuntos tratados, e a linguagem metaforizada presente no texto.

- Desenvolvimento da percepção dos alunos acerca das semelhanças presentes na poesia e na prosa de Adélia Prado, observando a temática sugerida, a linguagem e os recursos utilizados pela autora para compor os textos.
- É importante que os alunos consigam perceber as diferenças e semelhanças, apontando características recorrentes nas leituras desenvolvidas. Sugerir que eles escrevam sobre essas possíveis diferenças e semelhanças para fixar melhor a discussão.

#### **Instrumentos de coleta:**

- Gravador de áudio;

#### **Encontro III (27/05/14 - aula de 40 minutos)**

##### OBJETO DE ENSINO

### 3. Poema “Gênero”

##### METODOLOGIA

- Realizar a retomada da última aula, trazendo as perspectivas que foram discutidas e os pontos mais importantes, que se refere à leitura do *Manuscrito XVIII*. Após essa retomada, iniciar a leitura do poema “Gênero”;
- Sugerir que os alunos realizem uma leitura individual;
- Convidá-los para ler oralmente o poema de Adélia Prado;
- Incentivo à leitura em voz alta por mais de um aluno/leitor;
- Estimular a experiência com leituras orais, permitindo aos alunos a percepção de aspectos semânticos, de algumas imagens que passam despercebidas em uma primeira leitura.
- Logo após as leituras, iniciar a discussão sobre os aspectos temáticos e semânticos presentes no texto, deixando que os alunos se posicionem sobre os pontos importantes tratados no poema, de maneira que eles consigam se situar sobre os assuntos tratados, e a linguagem metaforizada presente no texto.

#### **Instrumentos de coleta:**

- Gravador de áudio;



**Encontro IV** (29/06/14 - aula de 30 minutos)

## OBJETO DE ENSINO

4. *Manuscrito XXXIII*

## METODOLOGIA

- Realizar breve recapitulação da aula anterior, trazendo as perspectivas que foram discutidas e os pontos mais importantes. Após a retomada, pedir aos alunos que identificassem o *Manuscrito XXXIII* na antologia.
- Sugerir que os alunos realizem uma leitura individual;
- Leitura oral realizada por um dos alunos, de maneira a esclarecer alguns pontos não compreendidos pelos outros.
- Na sequência, iniciar a discussão sobre os aspectos temáticos e semânticos presentes no texto, deixando que os alunos deem suas opiniões sobre os pontos importantes tratados no *Manuscrito*, de maneira que eles consigam se situar sobre os assuntos tratados, e a linguagem metaforizada presente no texto.
- Estimular a percepção dos alunos, acerca das semelhanças presentes na poesia e na prosa de Adélia Prado, observando a temática sugerida, a linguagem e os recursos utilizados pela autora para compor os textos.

**Instrumentos de coleta:**

- Gravador de áudio;

**Encontro V** (03/06/14 - aula de 40 minutos)

## OBJETO DE ENSINO

## 5. Poema “Bairro”

## METODOLOGIA

- Estimular os alunos a perceberem as possíveis semelhanças entre os textos já lidos. Em seguida pedir aos alunos que identifiquem o poema “Bairro” na antologia.
- Sugerir que os alunos realizem uma leitura individual do texto;

- Solicitar a leitura oral por mais de um aluno, de maneira a esclarecer pontos não compreendidos no texto, como também estimular a leitura em voz alta.
- Em seguida, iniciar a discussão sobre os aspectos temáticos e semânticos presentes no texto, deixando que os alunos deem suas opiniões sobre os pontos importantes tratados no poema, de maneira que eles consigam se situar sobre os assuntos tratados, e a linguagem metaforizada presente no texto.
- Terminar a aula perguntando quais as conclusões sobre o texto.

**Instrumentos de coleta:**

- Gravador de áudio;

**Encontro VI** (05/06/14 - aula de 40 minutos)

OBJETO DE ENSINO

6. *Manuscrito XIII*

METODOLOGIA

- Recordar as aulas anteriores, fazendo com que os alunos percebam uma relação entre os textos. Em seguida pedir aos alunos que identifiquem o *Manuscrito XIII* na antologia.
- Solicitar a leitura oral por um dos alunos e discutir à medida que a leitura avança.
- Estimular a discussão acerca dos pontos mais relevantes do texto.
- Depois perguntar o que os alunos acharam do *Manuscrito*: observar se as expectativas geradas foram quebradas e o que essa quebra (se houve) gerou.
- Terminar a aula perguntando sobre as conclusões sobre o texto.

**Instrumentos de coleta:**

- Gravador de áudio;

**Encontro VII** (10/06/14 – aula de 30 minutos)

OBJETO DE ENSINO

7. “Os lugares comuns”

METODOLOGIA

- Começar enfatizando que, até aquele momento, eles já tinham lido poemas com aspectos semelhantes que mostravam diversas visões e imagens sobre a mulher.
- Sugerir que façam uma leitura silenciosa e, em sequência, que alguns alunos lesem em voz alta.
- Destacar os aspectos que consideraram mais interessantes, instigar os alunos a falar sobre as impressões acerca do poema.
- Motivar o debate através de questionamentos, destacando versos e imagens do texto que possam proporcionar a discussão.
- Terminar a aula perguntando quais as conclusões sobre o texto.

### **Encontro VIII (12/06/14 – aula 30 minutos)**

#### **OBJETO DE ENSINO**

#### **8. Manuscritos XVII**

#### **METODOLOGIA**

- Rever aspectos importantes da última aula.
- Em seguida, dizer que eles lerão o último manuscrito da antologia que é o XVII. Inicialmente, farão uma leitura silenciosa e depois um dos alunos será solicitado para ler em voz alta, dando algumas pausas para discussão, enquanto os outros acompanham.
- Estimular a discussão acerca dos pontos mais relevantes do texto.
- Depois perguntar o que os alunos acharam do manuscrito: observar se as expectativas geradas foram quebradas e o que essa quebra (se houve) gerou.
- Pedir aos alunos que falem sobre a experiência realizada durante todas essas aulas e perguntar se as leituras foram proveitosas para eles.
- Agradecer a disponibilidade e atenção dos alunos em participarem da pesquisa.
- Terminar a aula perguntando quais as conclusões sobre o texto.

#### **Instrumentos de coleta:**

- Gravador de áudio;
- Câmera Fotográfica

**APÊNDICE B: Questionário de Sondagem**

## Questionário

Estou desenvolvendo uma pesquisa voltada para o estudo da poesia e narrativa de Adélia Prado nas turmas da EJA – Ensino Médio para tanto, preciso de algumas informações que serão fundamentais para o bom desempenho dessa pesquisa. Peço, portanto, que respondam o questionário. Não precisam se identificar. Ficarei grata com a colaboração de todos.

Sexo ( ) feminino ( ) masculino

Idade: \_\_\_\_\_

1- Você gosta de ler?

( ) sim

( ) não

2- O que você gosta de ler?

( ) gibis

( ) revistas

( ) poemas

( ) contos

( ) romances

( ) crônicas

( ) folhetos de cordel

( ) jornal

( ) narrativas bíblicas

( ) outros

---

3- Que tipo de filmes costuma assistir?

( ) comédia

( ) drama

( ) ação

( ) amor

- ( ) aventura
- ( ) ficção científica

4- Você gosta de ler ou ouvir poema?

- ( ) sim
- ( ) às vezes
- ( ) não

Se *sim*, que tipo de poema mais aprecia?

---

---

5- Você já realizou algum trabalho relacionado ao estudo de poemas?

- ( ) sim
- ( ) não

6- Você realiza a leitura oral em sala de aula?

- ( ) sim
- ( ) às vezes
- ( ) raramente
- ( ) não

7- Que temas você gostaria de ler e discutir em sala de aula?

---

---

8- Você passou muito tempo longe da escola? Parou de estudar há quanto tempo?

---

---

## APÊNDICE C: Termo de autorização para o aluno

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Campina Grande - PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Eu, **Laysa Cavalcante Costa**, responsável principal pelo projeto “**A condição feminina na prosa e na poesia de Adélia Prado: um estudo crítico e receptivo em sala de aula**” (Nível Mestrado), venho pelo presente, solicitar vossa autorização para a participação desse projeto que será realizado na **Escola Estadual de Ensino Médio Afonso Campos – Pocinhos/PB**, orientada pelo Professor José Helder Pinheiro Alves.

Este projeto de pesquisa, atendendo o disposto na Resolução CNS 196 de 10 de Outubro de 1996, tem como objetivo **estudar a representação do feminino em narrativas e poemas de Adélia Prado e observar sua recepção por alunos da EJA**. Para que esse processo se desenvolva, os objetivos específicos têm a finalidade de: analisar os manuscritos X, XVII, XX, XXXV da obra *Manuscritos de Felipa* e os poemas selecionados; observar como se dá a recepção pelos alunos acerca da condição feminina representada nos textos escolhidos; caracterizar a condição que a mulher ocupa dentro da sociedade patriarcal, a partir do estudo analítico de textos adelianos.

Estas atividades não apresentam riscos aos sujeitos participantes, como atraso das aulas e os exercícios cotidianos desse âmbito escolar. Caso ocorra algum desconforto para a escola e os participantes, as devidas providências serão tomadas, como a paralisação ou a redução de tempo da pesquisa. O período previsto para coleta de dados será de aproximadamente 2 meses com oito encontros.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o crescimento da formação dos indivíduos participantes, bem como para a motivação da leitura literária em sala de aula. Qualquer informação adicional poderá ser obtida através da **Universidade Federal de Campina Grande – UFCG** e pelos pesquisadores **Laysa Cavalcante Costa** (laysacc@hotmail.com) e **Hélder Pinheiro** (helderpin@uol.com.br).

A qualquer momento, vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores estarão aptos a

esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e da escrita da dissertação do referido projeto que, assumimos a total responsabilidade de **não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicados**. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano, e/ou ainda prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

#### **AUTORIZAÇÃO DO ALUNO**

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar do projeto **A condição feminina na prosa e na poesia de Adélia Prado: um estudo crítico e receptivo em sala de aula**. Declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima. Caso necessário, a qualquer momento poderei revogar esta autorização, se comprovada atividades que me causem algum prejuízo, ou a qualquer dado que comprometa o sigilo da minha participação. Declaro também, que não recebi qualquer pagamento por esta autorização.

---

**Pesquisador**

---

**Aluno(a)**

## **ANEXO**



## ANEXO A: Poemas utilizados nas aulas

### Grande desejo

Não sou matrona, mãe dos Gracos, Cornélia,  
sou mulher do povo, mãe de filhos, Adélia.  
Faço comida e como.  
Aos domingos bato o osso no prato pra chamar cachorro  
e atiro os restos.  
Quando dói, grito ai,  
quando é bom, fico bruta,  
as sensibilidades sem governo.  
Mas tenho meus prantos,  
clarezas atrás do meu estômago humilde  
e fortíssima voz pra cânticos de festa.  
Quando escrever o livro com o meu nome  
e o nome que eu vou pôr nele, vou com ele a uma igreja,  
a uma lápide, a um descampado,  
para chorar, chorar, e chorar,  
requintada e esquisita como uma dama.

### Os lugares comuns

Quando homem que ia casar comigo  
chegou a primeira vez na minha casa,  
eu estava saindo do banheiro, devastada  
de angelismo e carência. Mesmo assim,  
ele me olhou com olhos admirados  
e segurou minha mão mais que  
um tempo normal a pessoas  
acabando de se conhecer.  
Nunca mencionou o fato.  
Até hoje me ama com amor  
de vagarezas, súbitos chegares.  
Quando eu sei que ele vem,  
eu fecho a porta para a grata surpresa.  
Vou abri-la como o fazem as noivas  
e as amantes. Seu nome é:  
Salvador do meu corpo.

## Bairro

O rapaz acabou de almoçar  
 e palita os dentes na coberta.  
 O passarinho recisca e joga no cabelo do moço  
 excremento e casca de alpiste.  
 Eu acho feio palitar os dentes,  
 o rapaz só tem escola primária  
 e fala errado que arranha.  
 Mas tem um quadril de homem tão sedutor  
 que eu fico amando ele perdidamente.  
 Rapaz desses  
 gosta muito de comer ligeiro:  
 bife com arroz, rodela de tomate  
 e ir ao cinema  
 com aquela cara de invencível fraqueza  
 para os pecados capitais.  
 Me põe tão íntima, simples,  
 tão à flor da pele o amor  
 o samba-canção,  
 o fato de que vamos morrer  
 e como é bom a geladeira,  
 o crucifixo que mamãe lhe deu,  
 o cordão de ouro sobre o frágil peito  
 que.  
 Ele esgravata os dentes com o palito,  
 esgravata é meu coração de cadela.

## Gênero

Desde um tempo antigo até hoje,  
 quando um homem segura a minha mão,  
 saltam duas lembranças guarneçando  
 a secreta alegria do meu sangue:  
 a bacia da mulher é mais larga que a do homem,  
 em função da maternidade.  
 O Osvaldo Bonitão está pulando o muro de dona Gleides.  
 A primeira, eu tirei de um livro de anatomia,  
 a segunda de um cochicho de Maria Vilma.  
 Oh! por tão pouco incendiava-me?  
 Eu sou feita de palha,  
 mulher que os gregos desprezariam?  
 Eu sou de barro e oca.  
 Eu sou barroca.

## ANEXO B: Prosas utilizadas nas aulas

## XIII

Nem especialmente alegre ou triste se precisa estar. Ocorre como os chamados movimentos autônomos do corpo. Sem aviso me apanho cantando: "...Atestam-te os meus olhos rasos d'água a dor que a tua ausência me causou..." São preciosos registros, farelos de ouro, retalho de pano bom. Me levanto para guardar, botar no cofre, certamente em vão, têm natureza de nuvem, passam. Você olha, acha bonito, mas segurar não pode. Sofro por causa do meu espírito de colecionador-arqueólogo. Quero pôr o bonito numa caixa com chave para abrir de vez em quando e olhar. Inda sonho muito com jóias de desenho especioso. Faz dias esforço-me por lembrar da cançoneta que amava cantarolar para um neném, me vinha o ritmo, o breque e a direção de seu minúsculo enredo, mais nada. Só veio quando quis, e, claro, com grande alívio para mim:

*Vi dois siris jogando bola  
Vi dois siris bola jogar  
Minha vovó me dá bãezinho  
Minha mamãe me dá mamá*

Queria cantar de novo este *opus* em que colaborei com a metade final, porque sua inconseqüência me descansa muito, fruto da irresistível atração e poder que sobre mim têm os recém-nascidos. Sei que preciso ainda chorar rios

de lágrimas, ser lavada em perdão, pra dizer o que disse sem resquícios de dor, a da espécie que entristece a alma.

Parei de comer carne e doces por um mês, esperando de Deus recalcada porção de outra comida. Me privo há quatro dias e até agora só gotas do grosso rio demandado. Será a tentação de novo se rindo à minha custa? Que importa a Deus o peito do frango, a lingüiça dourada, o medalhão ornado de batatas, o doce pastoso, sua massa à terracota cheirando a nata e rapadura? Importa e muito, porque estas coisas me dizem respeito e no momento é o que posso levar como oferenda ao altar dos holocaustos. De outras vezes voltei atrás coberta de razões: vão me faltar proteínas, açúcar é energia, acha você que Deus troca bênção por lingüiças? Não arredo pé, estou como raramente me apanho, me sentindo um homem: não como, não como e não como. Cada um dá a Deus o que pode. De minha parte é isto, este prato caprichado com molho de especiarias. Assim, como depositar alimentos sobre túmulos. Os mortos não comem, mas comem, sim. Ainda que os passarinhos carreguem, os gatos, ou mesmo que apodreça, sei que devo oferecer-lhes comida, quero dizer, a Deus, para que algo aconteça e se desate. Posso enganar-me quanto ao bem que espero, sabe quem me fez. Tudo macerado dá uma colher de essência, o dever de amar sem exclusão, numa vida em que para mim só queria pessoas como Teodoro, Jerônimo e um outro que pus de molho para testar se agüenta a água sanitária que lhe despejei por cima. É mesmo impossível amar o Silvino como amo o Teodoro? As empregadas também suscitam ódios. Me vem a idéia, a



## XVII

Não gosto de ver Teodoro falar ao telefone com a voz alterada de afetos, me dá aflição, ele não merece nem precisa disso. Tem caráter, estofo suficiente pra falar com reis sem baixar o tom. Fica parecendo tio Micas que interpela balconistas com a maior cerimônia, pigarreia antes, por favor, se não for incômodo, sou leigo no assunto, mas onde fica o guichê dos aposentados? É mais ou menos assim quando Teodoro compra alguma coisa por telefone, passa telegrama fonado ou precisa falar com o gerente da loja que a cadeira veio com uma perna descolada. Gosto de ver Teodoro falar como eu acho que ele falou durante todo o tempo em que viajou com o Metz e ficava só mandando umas fotos apaixonantes com roupa de couro, cachecol e boina, igual nas fotos de solteiro, preso pelos pés na ponte e fazendo careta, vestido de cigano no baile de despedida, fumando três cigarros de uma vez, enfim molecagens que me punham sem ar, amarrada nele como uma cadelinha. Eu não sou burra. Será minha companhia que rouba a Teodoro o que mais quero nele? Pode ser, mas também pode ser coisa de infância que ataca de vez em quando, mãe brava demais, pai rigoroso, 'pede bênção, pede desculpa, pede licença'. Eu saí da mesma farinha, mas sou mais... mais o quê? Sei não, só sei que não gosto de ver Teodoro assim, conferindo as passagens a toda hora, o número da poltrona, feito eu. Feito eu, estão vendo? Em todo caso despisto

melhor, dou pinta de cidadina: dá pro senhor abrir o bagageiro de novo? Preciso tirar de lá um embrulho que quero levar no colo. Isto é a morte pra Teodoro, acha que estou incomodando o motorista, atrasando a viagem, que devia ter olhado antes, prestado mais atenção. Já descobriu em quais poltronas — do lado direito do ônibus — se abre o vidro por inteiro. Só ele descobriu em nossa casa o modo da tetrachave entrar macia na fechadura e como colocar o trinco na porta da cozinha sem ficar enjambrado. Breno saiu a ele, emocionante toda a vida, move os dedos igual, é raro quebrarem coisas. Outro dia fiquei alegre demais, a gente via televisão e surpreendi Teodoro 'mal sentado', com 'má postura', fiquei tão feliz que comemorei. Estava tão jovem daquele jeito relaxado. Prefiro ele com 'má postura' e relaxado, a 'bem sentado' e tenso, deus me livre. Queria que ele 'soubesse' *rock'n'roll*, nem precisa dançar, só 'saber', e mascasse chicletes, não, é um pouco demais, mesmo em viagem, feito eu. Queria que ele usasse *ray-ban* verde, fica insuportavelmente bem na cara dele, e roupas íntimas de grife, é muito bonito o Teodoro, mas não tira partido. Pensando bem mesmo, acho que prefiro assim. Tirar partido depois de certa idade dá efeito contrário. Quando mocinha, queria ver meu pai sem chapéu, feito o Caraza, um homem muito bonito, colega dele de oficina, que não carregava guarda-chuva, igual artista, era preciso coragem, puxa vida! Retrato do meu pai com vinte anos, vestido como um velho, paletó, gravata e guarda-chuva, na frente daqueles cobertores que os retratistas usavam pra fazer

fundo. Meu filho de quarenta anos parece ter vinte, roupas tão bonitas, cabelo só lavado e sem unto. Se eu ganhar na loteria, o pai falava, vou contratar dois negão pra dar uma surra no seo Bertino e mergulhar a cabeça num barril de glostora. Sempre estava devendo ao seo Bertino que, nem por ser nosso vizinho de porta, amolecia nos juro. Seo Bertino e o cheiro enjoativo da glostora, indefectíveis para nós naqueles tempos, como toucinho, feijão e farinha. Nessas horas nos salvava vingando-se do agiota e nos matando de rir, seu modo de não usar chapéu e guarda-chuva. Teodoro diz que tenho mania de reformar as pessoas, é muito esperto. A boba sou eu.



## XVIII

Seo Honório não existe. Imagina, trouxe hoje um pacote de leite para nós. Leite no pacote! Fosse ao menos leite de fazenda, uns quatro litros bem medidos pra se fazer um doce, um mingau de milho, mas não, um pacote de leite de padaria! Isto porque Teodoro descobriu, da nossa cozinha, que uma telha dele estava quebrada e foi lá consertar, por esporte, gosta desses servicinhos e do papo do seo Honório. Sempre dá lucro, leite, quiabos, quatro mangas e três chuchus, esses agrados. Gosto de ver Teodoro como um gato no telhado do seo Honório, consertando a antena dele, uma velharia que só pega duas estações. Do telhado faz caretas pra mim, fica parecendo, acho que por causa da cara que faz, quando a gente namorávamos, conforme diz ele — bem errado, para quebrar a emoção —, e copiava trechos do Tristão de Ataíde para mim. Escreveu e me dedicou, sem nunca ter lido o livro, uma fábula igualzinha à do *Pequeno príncipe*. Eu fiquei tão admirada e guardei tanto que até sumiu. Dava minha aliança de casamento em troca daquelas folhas de almaço com a letra do Teodoro. Um dos personagens, tinha certeza, era eu, emocionante. Gostaria de ver Teodoro longe de mim. Cismo que por minha causa ele não é um artista, que ocupo espaço demais. O Metz foi quase grosseiro: pare de acocorar a Felipa, Teodoro, compre uns pincéis, umas tintas, vai cuidar de você, ô cara... No fundo achei bom saber que não só eu vejo os

talentos do Teodoro. Quero seja esta a minha penitência nesta quaresma, abrir espaço, ficar invisível, falar baixo e por último, coisa difícil porque falo alto e desde que aprendi a falar decorei coisinhas pra recitar na sala de visitas. Mas o meu lema é 'Pelejai', tem tudo para dar certo. Tristão de Ataíde era 'escritor católico', deve ser ruim ter um rótulo assim, escritor católico, artista operário, cantor cego, poeta bancário. Artista é artista e pronto, católico, cego ou bancário vale tanto para a arte como ter dente encavalado, lábio leporino, ou ser bonito de dzer. Artista tem que ser artista, tem que fazer coisas que as pessoas vejam e digam: meu deus, como que eu não vi isto! E é só. Minha dificuldade com chapéus, glostoras e guarda-chuvas que eu relatei ontem ao me lembrar do pai e do Caraza é porque eu gosto ao mesmo tempo de tudo, e tudo na mesma hora me dá enfado, saudade e vontade de chorar. Tenho dificuldade em ser histórica.

## XXXIII

A casa é grande e trabalho duro preparando meu próprio casamento, desejo muito me casar. Tudo por fazer. Estão aqui meu pai, minha mãe, Teodoro, que é um outro homem mas é Teodoro — minha filha com seus filhos? —, sobrinhos e um grupinho alegre conversando, todos COMPLETAMENTE alheios à minha aflição. Quero muitas flores, bombons que desejo à mão em todo canto, quero uma casa bonita. Varro e vou aos armários, desgosta-me o pó de caruncho, a louça ainda suja. Reclamo alto, aos gritos, é o MEU casamento, o MEU casamento, não é possível que ninguém me ajude! É o meu casamento, repito à minha mãe que continua impassível e tenho raiva dela. Inibida, peço dinheiro a Teodoro para comprar os bombons, peço com rodeios, pois quero mais que uma caixa e preciso mais dinheiro. Alguém se oferece para ir comprá-los, um meio bobo que volta com biscoitos, aqueles cobertos de chocolate pobre, comprou errado. Nada se resolve, mulheres lavam a frente da casa com mangueiras, servicinho descompromissado, mais para conversarem entre si. Ninguém de fato me ajuda. Ao contrário de sempre, é a segunda vez em sonhos que Teodoro não me socorre. Acordo e sei do que se trata. Não demora e o medo, o que se vale de tudo para me reter prisioneira, o demônio do medo, insinua-se poderoso e lascivo: Felipa, noivo lembra goivo, a flor funérea. Meus joelhos vacilam, ainda assim não abro a Bíblia à cata

de proteção, não quero tentar Deus que já me falou no sonho. Vou rezar com Alba. Dois sentimentos: morrer é depois de viver e ainda nem me casei.

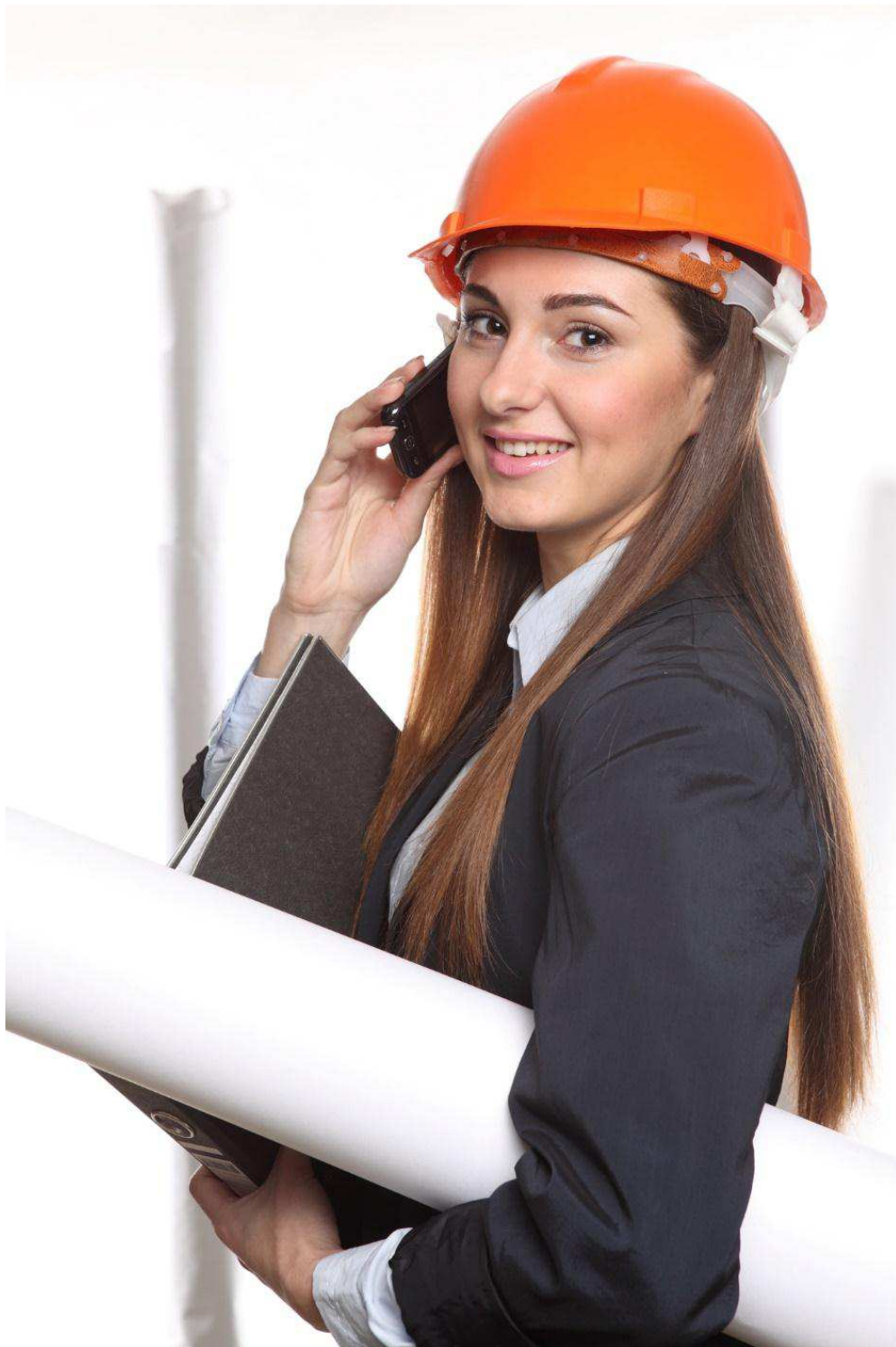
A voz quebrantada de amor, alguém me ordena e sua ordem é doce: cala-te.

O que eu ia dizer ao que deseja esposar-me é trate-me com doçura.



ANEXO C: Imagens











**ANEXO D: Imagem da turma**