



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Marivaldo Omena Batista

**UM PACTO SILENCIOSO COM O CORPO E COM A SEXUALIDADE: A
POESIA DE ALICE RUIZ NA SALA DE AULA**

**João Pessoa – PB
Agosto – 2023**

Marivaldo Omena Batista

**UM PACTO SILENCIOSO COM O CORPO E COM A SEXUALIDADE: A
POESIA DE ALICE RUIZ NA SALA DE AULA**

Tese de Marivaldo Omena Batista apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em Letras
(PPGL), da Universidade Federal da Paraíba,
como parte dos requisitos para a obtenção do
título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Literatura, Teoria e
Crítica.

Linha de pesquisa: Leituras Literárias.

Orientador: Profa. Dra. Renata Junqueira de
Souza.

João Pessoa – PB
Agosto – 2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B333p Batista, Marivaldo Omena.

Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade
: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula / Marivaldo
Omena Batista. - João Pessoa, 2023.

239 f. : il.

Orientação: Renata Junqueira de Souza.

Tese (Doutorado) - UFPB/PPGL.

1. Poesia - Análise. 2. Ensino de poesia. 3. Ruiz,
Alice. 4. Leitura - Estratégias. 5. Corpo e
Sexualidade. I. Souza, Renata Junqueira de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82-1-047.44(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ATA DE DEFESA DE TESE DO(A) ALUNO(A)
MARIVALDO OMENA BATISTA

Aos vinte e quatro dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três, às nove horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de Tese intitulada: “Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula”, apresentada pelo(a) aluno(a) Marivaldo Omena Batista, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de DOUTOR EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Marco Valerio Classe Colonnelli, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O(A) professor(a) Doutor(a) Renata Junqueira de Souza (PPGL/UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte as Professores Doutores Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UFPB), José Helder Pinheiro Alves (UFCG), Maria Marta dos Santos Silva Nobrega (UFCG), Eliana Kefalás Oliveira (UFAL) e Paulo Jaime Lampreia Costa (Universidade de Évora). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(a) doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua tese, após o que foi arguido pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: **APROVADO**. Proclamados os resultados pela presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Renata Junqueira de Souza (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 24 de agosto de 2023.

Parecer:

A banca sugere publicação da tese e parabeniza a pesquisa e os resultados finais.

Prof^a. Dr.^a Renata Junqueira de Souza
(Presidente da Banca)

Documento assinado digitalmente
DANIELA MARIA SEGABINAZI
Data: 01/09/2023 07:54:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr.^a Daniela Maria Segabinazi
(Examinadora)

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
(Examinador)
Prof^a. Dr.^a Maria Marta dos Santos Silva Nobrega
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
ELIANA KEFALAS OLIVEIRA
Data: 31/08/2023 10:59:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr.^a Eliana Kefalás Oliveira
(Examinadora)

Assinado por: PAULO JAIME LAMPREIA COSTA
Num. de Identificação: B108459823
Data: 2023.08.31 14:03:43+01'00'

Prof. Dr. Paulo Jaime Lampreia Costa
(Examinador)

Marivaldo Omena Batista
(Doutorando)

AGRADECIMENTOS

Caro leitor,

após a dedicatória há um soneto e seis versinhos de uma canção que são significativos para mim, uma vez que cada fragmento que inferi sentidos, pedacinhos de efeitos que senti e cada imagem visualizada se remetem às pessoas que citei nestas laudas. Dessa forma, dedico a tese:

à minha mãe, Marlucy Omena, a quem desafiou diversos percalços pessoais para me proporcionar uma educação de qualidade, a qual, a partir dela, eu pudesse ressignificar o meu próprio nome, construir-me enquanto um sujeito consciente e sensível, tornar-me leitor não apenas de livros; e sim da minha própria realidade e dos desafios que me cercam, buscar a felicidade respeitando a minha própria individualidade e os meus limites, respeitar a quem está em minha volta, com empatia e espírito cooperativo. Obrigado por ter soltado a âncora dos seus cuidados a partir do momento que me viu pronto para navegar e buscar, dentro dos meus percursos, a consolidação dos meus sonhos.

À minha irmã, Nerivane Omena. Eu me considero um sujeito de sorte, já que tive como base da minha formação duas mulheres fortes: minha irmã e minha mãe. No caso de Neri, ela foi a minha professora, a segunda mãe que tive e a minha influência no sentido de ser um indivíduo perseverante, intenso, organizado e disciplinado. Além desses cuidados maternos, ela me ensinou duas atividades que as levo até hoje e que muito provável as terei por muitos anos: 1ª) a valorizar os estudos; 2ª) o gosto e o prazer pela leitura literária. Não me tornaria leitor e acadêmico em Letras se não houvessem as intervenções de minha irmã na minha vida. Sendo assim, obrigado por oportunizar um universo de delícias e de críticas por meio da linguagem literária, o qual antes aparentava estar distorcido e nublado diante dos meus olhos.

A meu irmão Nerivaldo Omena, uma pessoa incrível de coração generoso e espírito resiliente... Quero expressar todo o meu apreço e gratidão por ter você como parte da minha vida. Ao longo dos anos, compartilhamos uma jornada repleta de memórias, risos e desafios, e é um privilégio ter um irmão tão especial como você.

À minha esposa Thaísa Rochelle. Uma mulher de alma bonita, sensível e amável, minha cúmplice... Quero expressar minha imensa gratidão por tornar esta etapa da minha vida mais leve e serena. Agradeço de coração pelo seu companheirismo constante, pelos momentos de profunda reflexão literária e pelos momentos de partilha da vida. Além disso, sou grato pelos intermináveis momentos que passamos juntos, apreciando chás e cafés reconfortantes, envolvendo-nos em canções e debruçando-nos nas profundezas da poesia. Sua presença enche meus dias de alegria e inspiração. Obrigado por ser minha parceira de vida e por trazer tantas felicidades. Valorizo e aprecio cada momento que compartilhamos.

À minha alma gêmea acadêmica e afetiva, Aline Almeida. Tenho uma profunda admiração e respeito por você, não apenas no sentido profissional/acadêmico, mas sim em relação a todo o seu ser. Line, há 12 anos nos encontramos, cada um vivenciando situações distintas, caóticas e comuns entre nós. Mesmo assim, conseguimos mergulhar juntos em livros, nas esperanças, nas discussões teórico-literárias e nas idas e vindas da vida, sem soltar as nossas mãos. Sou grato por você ter me perguntado, quando eu estava sozinho em um dos banquinhos do CCHLA da UFAL, se tinha lido o texto teórico da disciplina da professora Eliana Kefalás, e também por ter aceitado, em seguida, tomar um café para conversarmos sobre Recepção e Performance. Depois disso, compartilhamos os espaços da biblioteca da UFAL e do campus da UFCG, as alegrias e tristezas em Campina Grande, os longos goles de café em nossas quitinetes e na Universidade, as dolorosas despedidas e os reencontros em eventos acadêmicos. Obrigado por estar sempre presente em minha vida.

À minha segunda família: Fabio Cassiano, Rose Monteiro e Renata Macedo. Quero expressar minha profunda gratidão pelo incentivo, amor e carinho constantes que vocês sempre me proporcionaram. Cada um de vocês desempenhou um papel importante na minha formação pessoal, emocional e acadêmica, e sou verdadeiramente grato por isso. Fabio, seu apoio incondicional, as leituras poéticas na sua salinha de estar de sua casa, as músicas tocadas no violão, como também cada palavra de encorajamento e xícaras de café com conversas instigantes sempre me motivaram a seguir em frente, oferecendo-me levezas, alegrias e poesias nessa minha jornada. Sua perspectiva única tem sido um farol em situações que me encontrava à deriva no mar. Grato por ter você como parte da minha vida. Rose, sua ternura, cuidado, resiliência pessoal e acadêmica são inspirações para

mim. Grato por ter sua amizade, seu acolhimento e por proporcionar ao longo desses anos muitos risos, debates instigantes sobre arte, música, filme e vida. Você é uma pessoa brilhante, repleta de amor, sagacidade e força! Renata Macedo, sua amizade sincera, seu humor e seu espírito inquieto sempre me motivaram a buscar o melhor! Sou grato por sua amizade e por compartilhar comigo ao longo desses anos momentos de felicidade, amizade e risos.

Vocês três são muito mais do que amigos, são minha segunda família.

A todos os professores do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, em especial, Ana Cristina Marinho Lucio, Carmen Sevilla Goncalves Dos Santos, Daniela Maria Segabinazi, Fabiana Ferreira Da Costa, Rildo José Cosson Mota e Sávio Roberto Fonseca de Freitas, quero expressar minha profunda gratidão e admiração. Vocês foram e são fundamentais na minha formação acadêmica.

A todos os membros que compõem a SME, em especial à Secretária Simoni Laet, à Secretária adjunta Dionice Pereira, à Gerente de Ensino Neila Crisley e às supervisoras pedagógicas Emanuely Queiroz, Wilka Caliane, Vanderly Almeida e Adeilma Soares, gostaria de expressar meus mais sinceros agradecimentos por tornarem meus dias mais leves. Sua presença e apoio constante têm sido essenciais para o meu bem-estar e para a construção de um ambiente acolhedor. A Secretaria Municipal de Educação de Sertânia tem um lugar especial em mim. Sou imensamente grato por fazerem parte da minha jornada.

À Escola Municipal José Sérgio Veras, instituição onde realizei a experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz e aos meus alunos do 2º ano do Ensino Médio.

Aos membros que compõem o grupo de pesquisa PROLELI, em nome da professora Renata Junqueira, da Márcia Tavares e da Andréia, gostaria de expressar os meus profundos agradecimentos. É um privilégio estar em um grupo de pesquisa ao lado de professores(as) e pesquisadores(as) tão talentosas e motivadas como vocês.

Ao professor José Hélder Pinheiro Alves, a quem considero um exímio acadêmico, professor e apreciador de poesia, expresso minha gratidão pelas sugestões de leitura e pelas orientações durante o meu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguagem

e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande, no período de 2014 a 2016. Sua contribuição foi fundamental para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À professora Marta Nóbrega, expresso a minha profunda admiração por seu trabalho como docente e pesquisadora. Sou imensamente grato pelas leituras enriquecedoras que compartilhou comigo, assim como pelas sugestões de pesquisa que me proporcionou. Sua expertise e dedicação têm sido fundamentais para o meu crescimento acadêmico e profissional.

À professora Renata Junqueira, minha fada madrinha acadêmica e da vida, expresso meu profundo agradecimento pelas inúmeras orientações durante a elaboração da minha tese. Cada encontro foi uma jornada repleta de risos, delírios teóricos e literários, que enriqueceram meu trabalho de forma única. Agradeço também pelas valiosas sugestões de leituras, que ampliaram meu horizonte intelectual e me inspiraram a buscar novos caminhos na minha pesquisa. Sua dedicação, conhecimento e entusiasmo são verdadeiros tesouros que guardarei com carinho em minha trajetória acadêmica. Sou imensamente grato por ter você como minha mentora e inspiração.

À professora Eliana Kefalás, gostaria de expressar minha profunda gratidão por ter me acolhido e acreditado em minha capacidade acadêmica, como também por me incentivar na área da pesquisa. Você é uma referência acadêmica para mim!

Soneto do amigo

Enfim, depois de tanto erro passado
Tantas retaliações, tanto perigo
Eis que ressurgue noutro o velho amigo
Nunca perdido, sempre reencontrado.

É bom sentá-lo novamente ao lado
Com olhos que contêm o olhar antigo
Sempre comigo um pouco atribulado
E como sempre singular comigo.

Um bicho igual a mim, simples e humano
Sabendo se mover e comover
E a disfarçar com o meu próprio engano.

O amigo: um ser que a vida não explica
Que só se vai ao ver outro nascer
E o espelho de minha alma multiplica...

(Vinicius de Moraes)

[...]

E cada um de nós é um a sós
E uma só pessoa somos nós
Unos num canto, numa voz
E cada um de nós é um a sós
E uma só pessoa somos nós
Unos num canto, numa voz

(Chico César)

SUMÁRIO

Poesia comum lugar dos prazeres: considerações iniciais	15
1. A produção poética de Alice Ruiz: poesia e ensino	18
1.1. Alice Who is: da poesia à pesquisa	21
2. A Poética de Alice Ruiz	27
2.1. A poesia e o feminismo como território selvagem.....	35
2.2. O pacto silencioso entre o corpo e a sexualidade.....	57
2.2.1. Desvio à norma: o pessoal é político!	62
2.2.2. Um dia... ela se tocou: poder, corpo e sexualidade	72
2.3. Afrodite em tempos de cólera: o corpo e a sexualidade no <i>HQ</i> de Alice Ruiz	97
3. ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: A INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR.....	105
3.1. História da literatura: a recepção e os efeitos da obra literária.....	106
3.2. Leitor a nível escolar: sujeito contemporâneo de carne, osso, corpo e sexualidade..	118
3.3. As estratégias de leitura: a ponte entre o jovem adolescente e a poética de Alice Ruiz	124
3.4. As estratégias de ensino: a compreensão do território selvagem em sala de aula.....	131
4. A recepção dos poemas de Alice Ruiz em sala de aula.....	140
4.1. O objetivo da experiência de leitura em sala de aula	143
4.1.1. Conhecendo o Perfil dos Alunos do 2º ano do Ensino Médio.....	147
4.2. Descrição e análise das etapas da experiência de leitura com o projeto estético de Alice Ruiz.....	157
4.2.1. Módulo I: Antes da leitura	157
4.2.1.1. Módulo I: Minicurso sobre a linguagem poética de Alice Ruiz.....	164
4.2.1.2. Módulo I: Oficina temática – a Caixa de Afrodite	181
4.3. Módulo II: durante a leitura	190
4.4. Após a leitura	201
5. Considerações finais.....	205
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
APÊNDICES.....	215
APÊNDICE A	216
APÊNDICE B	219
APÊNDICE C	220

APÊNDICE D	223
APÊNDICE E.....	225
APÊNDICE F	227
APÊNDICE G	228
ANEXOS.....	239

RESUMO

O projeto estético de Alice Ruiz apresenta uma abordagem na linguagem que permite a compreensão de um discurso centrado no protagonismo feminino. Dessa forma, seus poemas, haicais, canções e histórias em quadrinhos proporcionam uma percepção da mulher sob a perspectiva do corpo e da sexualidade. Através dessa abordagem, o leitor não apenas apreende as diversas configurações estéticas, mas também compreende a luta das mulheres por espaços na sociedade, os quais costumam ser dominados por homens e por um sistema jurídico predominantemente machista. A partir desse contexto, a proposta desta pesquisa se concentra em uma leitura analítica das escritas de Alice Ruiz a partir da estilística e dos estudos pós-estruturalistas, bem como visa consolidar um fazer metodológico que proporcione uma interação significativa entre os jovens leitores e os textos poéticos em sala de aula. Para assegurar a experiência de leitura literária na escola, abordamos as estratégias de leitura de Girotto e Souza (2012) e a sequência didática de Solé (1998). Quanto ao contexto discursivo dos textos da poeta, são destacadas três categorias teóricas relacionadas ao patriarcalismo: o conceito de poder de Foucault (2014), a violência simbólica de Bourdieu (2021) e as desigualdades de gênero de Butler (2019). No que diz respeito à leitura analítica dos poemas, apropriamo-nos das considerações de Pfeiffer (1966), Cohen (1975), Staiger (1975) e Hegel (1980). As reflexões sobre a Estética da Recepção de Jauss (1979) e (1994), e a Teoria do Efeito Estético de Iser (1996) e (1999) fundamentaram a abordagem teórica sobre a recepção leitora. Foucault (2014) contribuiu para o embasamento analítico das temáticas que discutem o corpo e a sexualidade como formas de poder. O percurso metodológico para o ensino de poesia foi elaborado com base nas quatro (04) categorias da leitura metacognitiva: conhecimento prévio, conexão texto-texto, texto-mundo e texto-leitor, inferência e visualização, o que favoreceu a experiência estética com as escritas da compositora em sala de aula, promovendo a compreensão das discussões em torno da mulher, bem como das nuances estéticas que compõem o texto. Como resultado, os dezenove (19) estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Municipal José Sérgio Veras, Sertânia-PE, demonstraram entusiasmo pela poesia de Alice Ruiz, o que contribuiu para o desenvolvimento sensível e humano dos jovens leitores na escola.

Palavras-chave: Alice Ruiz; Ensino de Poesia; Corpo e Sexualidade; Estratégias de Leitura.

ABSTRACT

Alice Ruiz's aesthetic project presents an approach in language that allows the understanding of a discourse centered on female protagonism. In this way, her poems, haiku, songs and comics provide a perception of women from the perspective of the body and sexuality. Through this approach, the reader not only apprehends the various aesthetic configurations, but also understands the struggle of women for spaces in society, which are usually dominated by men and by a predominantly sexist legal system. From this context, the purpose of this research focuses on an analytical reading of Alice Ruiz's writings based on stylistics and post-structuralist studies, as well as aiming to consolidate a methodological approach that provides a significant interaction between young readers and texts. poems in the classroom. To ensure the literary reading experience at school, we approach the reading strategies of Girotto and Souza (2012) and the didactic sequence of Solé (1998). As for the discursive context of the poet's texts, three theoretical categories related to patriarchy are highlighted: Foucault's concept of power (2014), Bourdieu's symbolic violence (2021) and Butler's gender inequalities (2019). With regard to the analytical reading of the poems, we appropriated the considerations of Pfeiffer (1966), Cohen (1975), Staiger (1975) and Hegel (1980). Reflections on the Aesthetics of Reception by Jauss (1979) and (1994), and the Theory of the Aesthetic Effect by Iser (1996) and (1999) grounded the theoretical approach to reader reception. Foucault (2014) contributed to the analytical basis of the themes that discuss the body and sexuality as forms of power. The methodological route for teaching poetry was based on the four (04) categories of metacognitive reading: previous knowledge, text-text connection, text-world and text-reader, inference and visualization, which favored the aesthetic experience with the composer's writings in the classroom, promoting the understanding of discussions around women, as well as the aesthetic nuances that make up the text. As a result, the nineteen (19) students of the 2nd year of High School at Escola Municipal José Sérgio Veras, Sertânia-PE, showed enthusiasm for the poetry of Alice Ruiz, which contributed to the sensitive and human development of young readers at school.

Keywords: Alice Ruiz; Poetry Teaching; Feminist Criticism; Body and Sexuality; Reading Strategies.

RESUMEN

El proyecto estético de Alice Ruiz presenta un abordaje en el lenguaje que permite comprender un discurso centrado en el protagonismo femenino. De esta forma, sus poemas, haiku, canciones y cómics aportan una percepción de la mujer desde la perspectiva del cuerpo y la sexualidad. A través de este enfoque, el lector no solo aprehende las diversas configuraciones estéticas, sino que también comprende la lucha de las mujeres por espacios en la sociedad, que suelen estar dominados por hombres y por un sistema legal predominantemente sexista. A partir de este contexto, el propósito de esta investigación se centra en una lectura analítica de los escritos de Alice Ruiz a partir de estudios estilísticos y postestructuralistas, así como pretender consolidar un enfoque metodológico que proporcione una interacción significativa entre los lectores jóvenes y los textos de los poemas en el aula. Para asegurar la experiencia de lectura literaria en la escuela, abordamos las estrategias de lectura de Girotto y Souza (2012) y la secuencia didáctica de Solé (1998). En cuanto al contexto discursivo de los textos del poeta, se destacan tres categorías teóricas relacionadas con el patriarcado: el concepto de poder de Foucault (2014), la violencia simbólica de Bourdieu (2021) y las desigualdades de género de Butler (2019). En cuanto a la lectura analítica de los poemas, nos apropiamos de las consideraciones de Pfeiffer (1966), Cohen (1975), Staiger (1975) y Hegel (1980). Las Reflexiones sobre la Estética de la Recepción de Jauss (1979) y (1994), y la Teoría del Efecto Estético de Iser (1996) y (1999) fundamentaron la aproximación teórica a la recepción del lector. Foucault (2014) contribuyó a la base analítica de los temas que discuten el cuerpo y la sexualidad como formas de poder. La ruta metodológica para la enseñanza de la poesía se basó en las cuatro (04) categorías de la lectura metacognitiva: conocimiento previo, conexión texto-texto, texto-mundo y texto-lector, inferencia y visualización, que favorecieron la experiencia estética con los escritos del compositor en el aula, favoreciendo la comprensión de las discusiones en torno a la mujer, así como los matices estéticos que componen el texto. Como resultado, los diecinueve (19) alumnos del 2º año de Enseñanza Media de la Escola Municipal José Sérgio Veras, Sertânia-PE, mostraron entusiasmo por la poesía de Alice Ruiz, que contribuyó para la formación sensible y humana de los jóvenes lectores de la escuela.

Palabras llave: Alice Ruiz; Enseñanza de la poesía; Crítica feminista; Cuerpo y Sexualidad; Estrategias de lectura.

Poesia comum lugar dos prazeres: considerações iniciais

O que importa o sentido se tudo vibra?
(Alice Ruiz)

Ao relacionarmos a poesia a um lugar que propicia o prazer, podemos direcioná-la a um espaço transgressor, que discute as experiências humanas e as de mundo, como, por exemplo, as diversas formas do amor, do ódio, da alegria, das tragédias da vida cotidiana, das diversas manifestações sociais e políticas, entre outras situações da realidade que são apropriadas e reinventadas pela linguagem. Esse espaço de *rebeldia*, expressão de Leminski (1986, p. 58), em seu ensaio “Inutensílio”, dá-se pelo fato de ser um objeto artístico, anticapital e fruidor, ou seja, aquilo que não necessita de explicação para existir e experimentar: “O amor. A amizade. O convívio. O júbilo do gol. A festa. A embriaguez. A poesia. A rebeldia. Os estados de graça. A possessão diabólica. A plenitude da carne. O orgasmo. Estas coisas não precisam de justificação nem de justificativas”. Sendo assim, não faremos nesse momento uma definição sobre o fazer poético; e, sim, delimitá-lo a uma instância fruidora que possibilita o deleite no leitor.

Em *O prazer do texto*, Barthes (1987, p. 6, 7) comenta que o efeito do prazer não precisa de explicações, embora nele possa apresentar um espaço fruidor que proporciona a sua percepção. Para isto, o estudioso francês comenta que, para experienciar esse gozo, o leitor deve estar receptível e desarmado de suas crenças, do pragmatismo de mundo e da linguagem cotidiana: “[...] que abolisse nele as barreiras, as classes, as exclusões, não por sincretismo, mas por simples remoção desse velho espectro: a contradição lógica; [...]; que permanecesse impassível diante da ironia socrática (levar o outro ao supremo opróbio: contradizer-se)”. Dentro desse contexto, o receptor é um sujeito livre de qualquer dialética que o contradiga no ato da sua recepção e um indivíduo que se entrega na dinâmica que o texto literário o concebe. No que se refere ao espaço fruidor, ainda em consonância com o filósofo, é a maneira como o texto é configurado, o seu jogo: através do interior da língua e na combinação dos códigos da língua – *a escritura*.

A partir desse viés, o texto, conforme Barthes (1987, p. 10), sinaliza o desejo de ser lido pelo receptor: “o texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura [...]: a ciência das fruições da linguagem [...]”. Com efeito, o leitor tal qual um libertino, conforme o filósofo francês, degusta o corpo

textual, o que pode provocar nele reações profundas através de sua recepção, proporcionando a fruição. Ainda no que concerne às nuances que compõem a tessitura da linguagem, Staiger (1975) comenta, por meio do gênero poético, as especificidades que o poema lírico apresenta, dentro das quais possibilitam o deleite em quem o lê. Desse modo, o leitor vibra na sua leitura sem saber o porquê, como se estivesse experienciando o prazer no processo da sua interação com a obra. Ele, portanto, lê o poema e tem a disposição de sua alma próxima daquilo que texto poético exprimiu. Sendo assim, “o lírico nos é incutido. Para a insinuação ser eficaz, o leitor precisa estar indefeso, receptivo. Isso acontece quando sua alma está afinada com a do autor” (STAIGER, 1975, p. 49).

O prazer, ou o ato de vibrar, nessa conjuntura, não requer a necessidade de atribuir um sentido, uma vez que a experiência com a linguagem é o fator determinante para alcançar o direito ao deleite, à transformação e à percepção. Dessa forma, nossa tese apresenta uma preocupação significativa em relação à maneira como o leitor a nível escolar pode ter acesso à literatura, muitas vezes negligenciado pela escola ou pela prática pedagógica do professor. Para isso, neste primeiro capítulo, apresentamos o *corpus* de nossa pesquisa, a produção estética de Alice Ruiz, destacando as particularidades de sua escrita e as temáticas abordadas na poética da escritora curitibana - corpo, sexualidade e mulher, que serão discutidas no segundo capítulo e podem proporcionar fruição em sala de aula. Portanto, elencamos dois pontos discursivos para o primeiro capítulo: a) a produção poética de Alice Ruiz e o ensino; b) a organização da tese.

A partir desse viés, o primeiro subtópico aborda as características da escrita da poeta e a importância de inseri-la no contexto escolar, uma vez que justificamos a relevância de aproximar sua poesia na sala de aula. No ponto seguinte, discutimos a proposta e a estrutura de nossa pesquisa, destacando os procedimentos analíticos que contribuíram para a apreciação do projeto estético de Alice Ruiz, as sugestões pedagógicas e as problemáticas abordadas em cada capítulo. Em seguida, contextualizamos a prática poética da compositora curitibana e a recepção crítica de sua produção estética. Por fim, sistematizamos as práticas pedagógicas para a experiência de leitura literária, uma vez que elaboramos uma antologia, apresentando as estratégias e os procedimentos utilizados para registrar o processo de intervenção na escola.

À face do exposto, o nosso desafio é significativo, já que a poética de Alice Ruiz não é geralmente vivenciada em sala de aula e não é contemplada nos livros didáticos. Desse modo, abordamos neste capítulo a urgência de proporcionar uma experiência de

leitura com os poemas, os haicais, as *HQs* e as canções da poeta, o que pode favorecer a fruição nos jovens adolescentes.

1. A produção poética de Alice Ruiz: poesia e ensino

As discussões em torno do ensino de literatura apresentam especificidades, dentre as quais muitas estão centradas na formação leitora dos jovens estudantes, como também nas inquietações de professores e pesquisadores. No que diz respeito ao processo de recepção do texto literário, estas singularidades direcionam o olhar da pesquisa para o campo das metodologias e das estratégias de ensino, que, quando, privilegiam o leitor, podem possibilitar uma experiência de leitura significativa em sala de aula. Em contraponto a essas particularidades, as preocupações dos docentes e estudiosos estão circunscritas nas delimitações do *corpus*, já que a escolha adequada das teorias, das investigações temáticas e do percurso analítico dependerá do objeto literário selecionado, propiciando uma apuração apropriada do *corpus* e a elaboração de práticas pedagógicas para a sua mediação no espaço escolar.

Distante do exposto, alinhamos a nossa pesquisa na experiência de leitura com o texto poético, o qual geralmente ocupa um espaço secundário tanto no plano de aula do docente, quanto nos projetos pedagógicos da gestão escolar, sendo consequentemente direcionado como um instrumento para ensinar conteúdos gramaticais e datas comemorativas que a escola habitualmente vivencia, como, por exemplo, o folclore, as festas juninas e os programas de ação municipal, ou estadual. No que se refere às práticas de leitura na sala de aula, a poesia não é frequentemente contemplada no planejamento do professor. De acordo com Pinheiro (2007, p. 17), em *Poesia na sala de aula*, “de todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula”. A partir desse viés, a ausência das práticas de leitura no planejamento do educador se dá pela pouca vivência dos professores com o poema. Por isso, enfatizamos, embora não seja um dos nossos objetivos de pesquisa¹, a importância de aproximá-lo do educador pelo fato de proporcionar aos seus alunos uma experiência estética² relevante na escola.

¹ Um dos nossos objetivos de pesquisa é contribuir para a formação leitora de jovens alunos na sala de aula através da poesia de Alice Ruiz; no entanto, a nossa metodologia pode ser considerada como uma sugestão para o fazer pedagógico de docentes do Ensino Básico.

² Em *Atos da leitura: uma teoria do Efeito Estético*, Iser (1979) comenta que o efeito estético de uma obra literária se dá a partir da interação texto-leitor. Desse modo, o processo de leitura e a maneira como o texto conduz a sensibilidade e a percepção do leitor são os efeitos que a obra provoca no leitor.

Conforme as problemáticas consignadas e a percepção da urgência de consolidar um fazer pedagógico que contribua para a formação sensível, cultural, humana e leitora dos jovens alunos através da poesia, a temática sobre a mulher me motivou o interesse de continuar com os estudos da poética de Alice Ruiz, a qual propicia ao leitor uma reflexão acerca dos arquétipos femininos constituídos por uma sociedade patriarcal, do corpo e da sexualidade. Dentro desta perspectiva, este engajamento temático está alinhado às diversas experiências com a linguagem, no qual o projeto estético³ da *poeta*⁴, além de apresentar uma forma inspirada no modelo poético ocidental, apropria-se da tradição da poesia oriental, como, por exemplo, o haicai, das experimentações com a forma, o que é característico do poema marginal, e da economia sintática, no qual explora o sentido e a musicalidade da palavra, que é específico do poema lírico e da poesia concreta. Além do cuidado com a linguagem e com a temática a qual manifesta o poder e o protagonismo da mulher no discurso poético, a discussão acerca da literatura de autoria feminina é significativa no espaço escolar, visto que muitas vezes não é contemplada no material pedagógico do docente. Dessa forma, quando mediada através de uma estratégia de leitura que possibilite a sua recepção, as discussões sociais, artísticas e de gênero podem favorecer a compreensão da luta das mulheres por espaços políticos e literários.

De acordo com Klinger, (2014, p. 56), em *Literatura e ética: da força para a força*, a obra literária é um lugar onde o leitor apreende as experiências de vida e as vivências de mundo por meio da linguagem. A literatura, desse modo, não pode ser somente observada como objeto estético⁵; e sim como um espaço relevante onde o leitor se apropria das discussões de mundo, tais como, o preconceito, o gênero, a desigualdade, sistemas políticos excludentes, entre outros, por meio da sua experiência com a linguagem, podendo, por conseguinte, expandir as percepções de sua própria realidade através de um olhar estimulado pela leitura literária. Sendo assim, a elaboração de uma

³Para discutir a perspectiva do projeto estético, especialmente o de Alice Ruiz, apropriamo-nos das considerações de Lafetá (1974, p. 11), nas quais o estudioso destaca que se trata de uma análise do impacto transformador da nova linguagem proposta nos meios tradicionais de expressão. Dessa forma, avalia-se em que medida essa nova estrutura é verdadeiramente inovadora. No que se refere ao teórico, o projeto estético é configurado, de acordo com a história literária, como um movimento inovador quando está inserido em um contexto dentro de uma série literária, bem como em sua relação com outras séries que compõem uma totalidade social e estética.

⁴ Optar por essa expressão é acatar o poder expressivo e ideológico que este signo acarreta. Desse modo, “poeta”, conforme Alice Ruiz, não deveria ser marcada pelo sexo. Iremos nos deter a essa discussão na próxima seção.

⁵Entendemos como objeto estético os elementos literários formais que constrói a obra literária. De acordo com Todorov, em Teoria da literatura – textos dos formalistas russos, o objeto estético do texto literário é configurado por um conjunto de elementos formais, que definem a *literariedade* da obra.

estratégia de ensino que possibilite a leitura do texto poético na escola contribui para a apreensão das temáticas conclamadas na poética de Alice Ruiz, ressoando no receptor os bastidores sociais e políticos de uma época.

No que concerne aos meus estudos com a poética de Alice Ruiz, iniciei-lhes no mestrado em Literatura e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande-PB (PPGLE – UFCG), sob a orientação do professor doutor José Hélder Pinheiro Alves. A experiência com a pesquisa permitiu investigar o projeto estético da poeta através dos elementos composicionais que caracterizam o seu estilo de escrita⁶, tais como, o signo da pausa natural e gramatical⁷, a homofonia interna (aliterações e assonâncias), homofonia semântica, o paralelismo sintático, o hipérbato e os epítetos. Posteriormente à apuração, a análise foi direcionada ao signo da pausa, já que é um dos recursos estéticos que sobressai no texto poético da compositora curitibana, como também contribui para a formação discursiva e imagética do poema. Após os estudos analíticos da composição poética de Alice Ruiz, elaboramos uma metodologia de ensino de poesia inspirada em três (03) categorias do método recepcional, de Aguiar e Bordini (1992), para a recepção do projeto estético da poeta na escola: 1ª) *determinando o horizonte de expectativa*; 2ª) *atendendo o horizonte de expectativa*; 3ª) *ampliação do horizonte de expectativa*. Ao decorrer da leitura dos dados de pesquisa, percebemos que, além das apreensões do signo da pausa, dos recursos polifônicos e imagéticos da poesia, as temáticas sobre o corpo e a sexualidade foram evidenciadas nas discussões entre os alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Benedito de Moraes, localizada em Maceió – Alagoas.

De acordo com os resultados anteriores da experiência de pesquisa, continuei com os meus estudos a nível de doutoramento com a poética de Alice Ruiz sob a orientação da professora doutora Renata Junqueira de Souza, a fim de analisar o corpo e a sexualidade na perspectiva dos estudos literários e culturais, bem como consolidar uma proposta metodológica de ensino de poesia que colabore com a experiência estética e social em sala de aula. Com efeito, as nossas leituras para a composição da tese estão alinhadas com as proposições da área de concentração Literatura, Teoria e Crítica do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal da Paraíba (PPGL –

⁶ A análise dos poemas de Alice Ruiz esteve centrada na perspectiva dos estudos estilísticos de Jean Cohen (1974).

⁷ Conforme Cohen (1974), o signo do silêncio, ou da pausa natural e gramatical, dá-se a partir da ausência de sinais de pontuação, assim como através da colocação da pontuação gramatical.

UFPB), assim como procuramos atender as propostas e as disposições da linha de pesquisa Leituras Literárias.

1.1. Alice Who is: da poesia à pesquisa

Alice Who is⁸ é uma espécie de assinatura que a poeta adotou para assinar alguns dos seus poemas, uma brincadeira com o seu nome. Com esta onomatopeia, podemos apresentá-la: nascida em Curitiba, Paraná, em 22 de janeiro de 1946, Alice Ruiz apresenta uma extensa produção literária e cultural. Já desenvolveu ensaios sobre a mulher, editou revista de astrologia, roteirizou mitologia grega, escreveu histórias em quadrinho e contos eróticos. Podemos destacar também as inúmeras produções poéticas, como, por exemplo, *Navalhanaliga* (1980), *Paixão xama paixão* (1983), *Pelo pelos* (1984), *HAI-TROPIKAI* (1985), *Rimagens* (1985), *Vice versos* (1988), *Desorientais* (1996), *HAIKAIS* (1998), *Poesia pra tocar no rádio* (1999), *YUUKA* (2004), *Salada de frutas* (2008), *Conversa de passarinhos* (2008), *Dois em um* (2008), *Três linhas* (2009), *Boa companhia* (2009), *Nuvem feliz* (2010), *Jardim de haijin* (2010), *Proesias* (2010), *DOIS HAIKAIS* (2011), *Estação dos bichos* (2011), *Luminares* (2012), *Outro silêncio* (2015) e *amorhumorumor* (2020). Em 2005, Alice Ruiz lançou o CD *Paralelas* em parceria com Alzira Espíndola e com a participação de Zélia Duncan e Arnaldo Antunes. As canções deste álbum, tais como, “Ladainha”, “Paralelas” e “Overdose”, abordam sobre a subjetividade feminina, o corpo e a sexualidade. Em 1978, a poeta publicou a *HQ Afrodite: quadrinhos eróticos* pela editora Grafipar; no entanto, foi censurada ainda no mesmo ano pelo governo autoritarista do General Ernesto Geisel. A editora Veneta relançou a obra nos anos de 2015. O livro foi roteirizado e poetizado por Alice Ruiz e Paulo Leminski. Os quadrinhos foram desenhados por Júlio Shimamoto e diagramados por Claudio Seto.

Através desses desdobramentos de escrita, percebemos uma complexidade no projeto estético da poeta, uma vez que o estilo de composição apresenta diversas configurações das quais elencamos ao longo da nossa pesquisa. No que diz respeito ao repertório poético, percebemos a presença de discussões que se convergem, como, por exemplo, a crítica ao patriarcado e às masculinidades tóxicas, o direito ao lugar de fala e a autonomia para discutir o corpo e a sexualidade na perspectiva da mulher. Desse modo,

⁸Na tese *Navalhanaliga: a poética feminista de Alice Ruiz*, Murgel (2012) discute a expressão “Alice who is” como uma assinatura que a poeta construiu para assinar os seus poemas.

o projeto estético de Alice Ruiz lança mão de uma perspectiva temática que se aproxima do pensamento pós-moderno, já que concede poder às discussões pertinentes à mulher sob a luz do feminismo⁹. Estas temáticas são potencializadas por uma linguagem que comunica uma troca de vivências e experiências de mundo cotidiano, o que pode corroborar um ponto de vista pós-autônomo, isto é, um discurso que, de acordo com Ornellas (2013, p. 134), “submerge nas malhas da cultura”. A partir desse viés, entendemos por *malhas* como um tecido resultante de um processo cuidadoso, em que o artesão cria peças pertinentes a um determinado período, com seus modismos, estilos e contextos. Dessa maneira, compreender o tecido poético pode favorecer a construção dos bastidores sociais e ideológicos da época, o que permite uma compreensão dos conflitos de um dado momento histórico, aquele em que o texto foi publicado. Ainda em consonância com o estudioso, o leitor pós-autônomo lê o mundo através da poesia para apreciar e compreender a multiplicação de territórios discursivos. Sendo assim, o sujeito contemporâneo pode recepcionar os micropoderes (corpo e sexualidade) na poética de Alice Ruiz a partir de seus desdobramentos estéticos: poema lírico, poema visual, haicai, quadrinhos e canções.

No que concerne ao nível do poético, a poesia de Alice Ruiz apresenta alguns desvios de norma que borram os limites da linguagem. Conforme Silva (2017, p.242), toda linguagem que subverte as normas lança mão de mudanças e transformações, desembocando em uma espécie de *poiesis* (criação ou invenção). Com efeito, estes desvios podem corroborar a autonomia poética da compositora curitibana, já que, de acordo com Ornellas (2013), apresenta uma configuração estética que perverte o rigor formal de composição, o que favorece as experimentações de novas configurações textuais. À vista disso, estas experimentações com a linguagem projetam um conjunto de experiências de mundo cotidiano de um *eu*, o qual torna-se perceptível para o leitor. Por essa razão, a leitura analítica da produção literária da poeta possibilita também a antecipação dos desafios que os jovens leitores da Escola Municipal José Sérgio Veras experienciaram na sala de aula, visto que a linguagem, algumas vezes considerada inacessível pelos alunos, é um dos obstáculos para a sua recepção. Desse modo, a dificuldade na apreensão de alguns recursos estéticos, tais como, o signo da pausa, o discurso poético, o recurso sonoro e os elementos imagéticos, que validam o caráter

⁹ De acordo com Hall (2011), o feminismo foi um dos movimentos pós-modernos que contribuiu para a descentralização do sujeito, haja vista que favoreceu a uma discussão significativa sobre a sexualidade e o corpo na perspectiva da mulher.

poético do texto, como, por exemplo, a percepção da imagem no poema, que pode contribuir para a apreensão do discurso, é superada através de uma estratégia de ensino que oportuniza a interação entre o estudante e o texto poético.

Por esse ínterim, percebo, a partir da minha experiência enquanto pesquisador e professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico no município de Sertânia – PE, o desinteresse dos adolescentes na leitura de poesia, já que eles consideram as experiências líricas distantes da sua vivência de mundo real, propiciando, portanto, a apatia pelo gênero. Dentro desse contexto, a nossa tese tem como propositura analisar o projeto estético de Alice Ruiz e as temáticas em torno da mulher, do corpo e da sexualidade para possibilitar, através das estratégias de ensino, uma experiência de leitura significativa na sala de aula. Diante do exposto, os objetivos específicos são: a) proporcionar uma leitura analítica das escritas de Alice Ruiz através da teoria literária e do pós-estruturalismo; b) fundamentar o perfil de leitor escolar, a quem recepcionou a produção estética da poeta; c) elaborar um fazer pedagógico que favoreça a recepção da poesia no ambiente escolar; d) averiguar a relação dos alunos com os poemas a partir das práticas com as estratégias de leitura.

Tendo em vista a discussão acima, alguns questionamentos sobressaem: como o projeto estético de Alice Ruiz questiona e rechaça os saberes produzidos e reconhecidos pelo patriarcado? A partir de quais categorias analíticas a poética da compositora contesta a ideologia dominante? Como a leitura metacognitiva contribui para a percepção dos discursos de poder na poesia de Alice Ruiz?

Na tentativa de responder os questionamentos que norteiam a pesquisa, organizamos a tese em três (03) grandes eixos: 1º) a fundamentação teórica e analítica da poesia de Alice Ruiz, a qual tem o objetivo de analisar os elementos estéticos que potencializam as temáticas do corpo e da sexualidade; 2º) a formação dos jovens leitores a partir das estratégias de leitura; 3º) a análise da recepção dos estudantes, com a finalidade de apreciar e discutir a compreensão das escritas da poeta, do corpo e da sexualidade feminina. Dessa forma, o segundo capítulo desta tese aborda as discussões gerais sobre o projeto estético de Alice Ruiz a partir das considerações teóricas de Hegel (1980), Cohen (1974) e Staiger (1975). À vista disso, consideramos relevante a compreensão do estilo de sua poética para a percepção das temáticas do corpo e da sexualidade. Além dessas conjecturas, elencamos categorias analíticas em torno do corpo e da sexualidade sob a luz de Foucault (2014), Butler (2021), Bourdieu (2002), Freud (2019) e Jung (2021). Estas ponderações nos permitem perceber os questionamentos

acerca das masculinidades, da pulsão sexual da mulher, da desmistificação do corpo feminino e da relação entre homens e mulheres.

Os fundamentos que norteiam o terceiro capítulo dos nossos estudos são as discussões sobre o processo de recepção da poesia de Alice Ruiz na sala de aula. Tendo em vista que o ensino de poesia sensibiliza os jovens leitores, tanto no aspecto estético quanto no campo social, mediá-la através de uma metodologia, que possibilite ao estudante aprender a ler o texto poético, dialogando com as suas experiências de vida, permite constituir uma forma aos sentimentos e organizar as percepções de mundo do educando. Desse modo, as estratégias metacognitivas de leitura, de Girotto e Souza (2010), detalha o percurso receptivo do aluno, tornando-o consciente o processo do pensar e de interagir-se com o poema. No que se refere à consolidação do leitor de carne, osso, cultura e gênero, a Estética da Recepção, de Jauss (1994), a Teoria do Efeito Estético, de Iser (1979); (1994) e o sujeito sexual, de Foucault (2014) favorecem a uma reflexão desse receptor. Compreender esse leitor pode nos direcionar as discussões as quais envolvem a bagagem social e cultural do adolescente. Sendo assim, o conceito de “horizonte de expectativa” é apreciado sob a perspectiva de Solé (1998), Kleiman (2002), Rouxel (2013) e Langlate (2013).

Por conseguinte, o quarto capítulo descreve e analisa a nossa experiência em sala de aula, tendo em vista que o suporte crítico e teórico fomentado pela pesquisa auxilia na elaboração da análise dos dados. Dentro desse contexto, acreditamos que a vivência com a poesia na sala de aula, por meio de uma metodologia calcada na leitura metacognitiva, de Girotto e Souza (2010), pode propiciar uma percepção significativa do corpo e da sexualidade, como também dos discursos feministas nos textos poéticos de Alice Ruiz, favorecendo o estudante uma leitura autônoma, sensível e crítica, visto que “a poesia pode ser um elemento fundamental de educação da sensibilidade” (PINHEIRO, 2005, p. 25).

No que concerne à abordagem metodológica, a nossa pesquisa é quanti-qualitativa, cuja perspectiva está relacionada ao método de pesquisa-ação. A partir desse viés, entendemos que o enfoque qualitativo parte do pressuposto de vincular a pesquisa à ação, desenvolvendo, assim, o conhecimento e a compreensão por meio da prática. A respeito do método quantitativo, trabalhamos os números estatísticos e gráficos para a leitura dos dados obtidos. Dessa forma, respaldamos a nossa metodologia na perspectiva de Moreira; Caleffe (2006) e Bogdan e Biklen (1994).

No que diz respeito ao registro da pesquisa de campo, sobretudo relacionado à escola, Moreira e Caleffe (2006, p. 202) comentam que “as pesquisas nessa área têm como

objetivo abrir a ‘caixa preta’ da escola e, por conseguinte da sala de aula, para descobrir os fatores que determinam e influenciam as experiências dos alunos neste contexto”. Desse modo, para descrever e analisar os dados da intervenção na Escola Municipal José Sérgio Veras, utilizaremos os registros de gravações em áudio e vídeo, de fotos e das anotações pessoais no diário de campo. A partir desse viés, de acordo com os estudiosos, o pesquisador pode participar da situação interventiva, a quem está inserido na tal realidade, e observar o comportamento dos atores envolvidos na pesquisa, incluindo as falas e as ações. Além dos registros mencionados, recolhemos também todas as atividades que foram desenvolvidas na sala de aula, as quais agregaram ao *corpus* analítico da nossa pesquisa. Sendo assim, justifica-se a diversidade de registros pelo fato de que

Alguns estudos qualitativos baseiam-se exclusivamente num tipo de dados, transcrições de entrevistas, por exemplo, mas a maior parte usa uma variedade de fontes de dados. Embora discutamos diferentes tipos de dados separadamente, é importante salientar que eles raramente se encontram isolados na pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149).

Dessa forma, os vários modos de coletar os dados da pesquisa possibilitam um detalhamento significativo, uma vez que uma forma de registro pode documentar o que a outra estratégia não captou. Por outro lado, apresentar alternativas para registrar o trabalho de campo representa uma vantagem, visto que podem ser revisitados a qualquer outro momento, com fins distintos e com um olhar diferenciado a cada nova consulta, o que propicia uma apreciação relevante dos objetos da intervenção e uma análise mais eficaz dos dados. Os registros de pesquisas, portanto, oferecem-nos um olhar detalhado da experiência de leitura literária no contexto escolar.

Em razão ao que foi discutido, a resistência à linguagem e o desinteresse pela leitura literária são duas características das quais o docente enfrenta cotidianamente na sala de aula; no entanto, se o professor ceder a insatisfação do aluno em relação à literatura de modo geral, estará sendo condescendente a um perfil de educação que exclui o direito à fruição. Tendo em vista que a literatura humaniza o leitor, negá-la, de acordo com Candido (1995, p.186), em *Direito à literatura*, é permitir a mutilação da nossa humanidade, uma vez que ela dá formas aos sentimentos e às percepções de mundo, libertando-o do caos. Dessa maneira, a leitura metacognitiva, de Girotto e Souza (2010), possibilita ao estudante aprender a ler poesia, despertando no discente o gosto pela leitura poética e pela autonomia do pensamento. O adolescente, por sua vez, pode adquirir a habilidade de dialogar as experiências subjetivas da poesia com as suas próprias vivências

de mundo, propiciando a percepção de que a arte poética não está distante de suas experiências de mundo real. No que concerne ao capítulo a seguir, discutimos a respeito dos desdobramentos da poética de Alice Ruiz a partir de três perspectivas: a) teoria literária; b) pós-estruturalismo; c) mulher, corpo e sexualidade.

2. A Poética de Alice Ruiz

O referido capítulo dispõe de uma discussão acerca do projeto estético de Alice Ruiz a partir de uma dupla perspectiva: a) a estilística; b) o pós-estruturalismo. Desse modo, elaboramos uma reflexão das contribuições da teoria literária para a percepção da *inteligibilidade* e da *literariedade* da produção artística da poeta, que é tudo aquilo que confere ao texto o caráter literário, como também colabora para a elaboração do discurso, da versificação e da imagem poética. Essas considerações, por sua vez, possibilitam a apreensão das características de sua linguagem e da maneira como esses elementos projetam as experiências de mundo, as quais são caras às mulheres.

Além dessas circunstâncias, a fortuna crítica da poeta é evidenciada em nossa análise. Com efeito, a tese “*Navalhanaliga*”: *a poética feminista de Alice Ruiz*, de Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel (2010), aborda fragmentos da vida e obra de Alice Ruiz para organizar as experiências subjetivas e ideológicas da poeta, com as quais são evidenciadas nas canções, nos poemas, nos haicais e nos quadrinhos. Nesta perspectiva, a pesquisadora evidenciou dados relevantes da compositora sobre os quais a direcionou ao campo das artes, da militância e do feminismo. Para isto, a historiadora se apropriou das fotos pessoais, da biografia e do projeto estético de Alice Ruiz com a finalidade de visibilizar as experiências da mulher no âmbito poético e social, a quem está inserida em um contexto de mundo machista e de perspectivas ideológicas patriarcais, possibilitando, por sua vez, a reconstrução dos bastidores político-sociais da época. Já o artigo *O feminino sob(re) uma sociedade masculina: traços poéticos de Alice Ruiz*, de Cruz e Tinoco (2012), expõe uma discussão centrada na perspectiva do gênero. Desse modo, os pesquisadores relacionam a produção poética de Alice Ruiz a um “desvio à norma”. Dessa forma, a pesquisa de Cruz e Tinoco (2012) tomou como empréstimo este conceito estilístico para justificar os desvios temáticos nos textos da poeta. A partir desse viés,

Esse sentido de desvio pode ser aplicado tanto para as vanguardas estéticas quanto para vanguardas que, além do componente estético, são formadas por outros desvios políticos, religiosos, de gênero etc. Tais vanguardas possuem, em sua composição básica, um forte elemento *desviante*, que promove desde suas manifestações públicas até mesmo sua condição existencial de grupo(s) social(is) (CRUZ; TINOCO, 2012, p. 166).

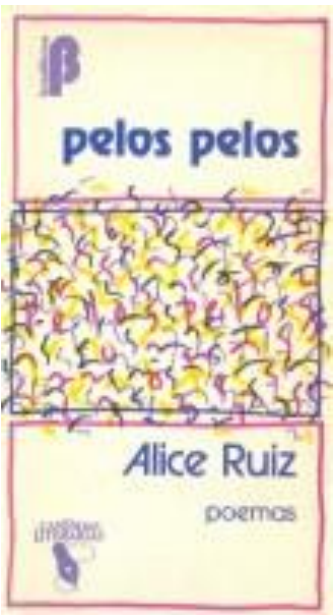
Partindo desse pressuposto, a poética de Alice Ruiz lança mão de desvios estéticos e temáticos, dentre dos quais possibilitam a apreensão das discussões que foram

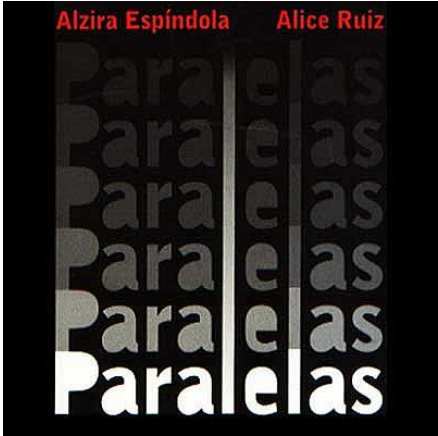
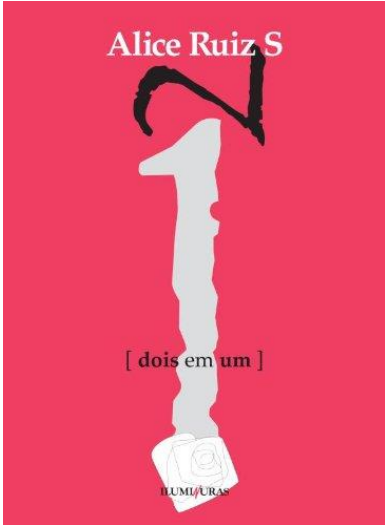
deslegitimadas e marginalizadas pela ditadura militar e pelo patriarcado brasileiro. Dessa maneira, a fortuna crítica da poeta contribuiu para a percepção da biografia, do gênero, do símbolo e dos “desvios temáticos” como recursos históricos e estéticos que propiciam uma reflexão artística, política e social.

Embora a teoria literária, como, por exemplo, os estudos modernos da literatura – Formalismo Russo e a estilística –, propicia uma compreensão da estrutura e da dinâmica textual, ela não responde as discussões que as escritas da poeta propõem ao leitor, tais como, a mulher, o corpo e a sexualidade. Dentro desse contexto, o pós-estruturalismo pode oferecer uma percepção da luta feminina por espaços no campo social, político e artístico. Desse modo, o pensamento foucaultiano em torno da ideia de um sistema de poder que controla e molda os corpos e a sexualidade do sujeito possibilita uma reflexão importante, tendo em vista que a leitura da poesia de Alice Ruiz permite a discussão de uma estrutura que procura oprimir os indivíduos, sobretudo as mulheres. Bourdieu (2002), em *Dominação masculina*, compreende que há uma forma particular de poder, a qual representa uma violência simbólica, uma vez que impõe e legitima significações que sustentam a força do patriarcado no contexto social. Além destas perspectivas, o conceito de sujeitos regulados e regularizadores de Butler (2020) favorece a percepção e a avaliação da desigualdade de gênero, da exclusão das vozes e da marginalização do corpo da mulher na poética de Alice Ruiz. No sentido psicanalítico, percebemos que as formas de repressão patriarcal podem inibir, ou recalcar, os desejos sexuais femininos. Sendo assim, a sexualidade e o inconsciente são analisados na perspectiva de Freud (2019) e Jung (2021).

A partir desse viés, a teoria literária moderna é restrita e tem como propositura o estudo analítico do poema; em contrapartida, o pós-estruturalismo possibilita uma percepção além do texto poético, uma vez que, através de uma perspectiva interdisciplinar, esta corrente teórica contemporânea oportuniza uma discussão artística, política e social. Nesse sentido, selecionamos um repertório de quarenta e um (41) textos poéticos, o qual corresponde às obras *Navalhanaliga*, *Paixão Xama Paixão*, *Vice verso*, *Poesia para tocar na rádio*, *Paralelas* e *Dois em um*, e observamos duas (02) Histórias em Quadrinhos, que estão inseridas na *HQ Afrodite: quadrinhos eróticos*, a fim de analisar como é constituído o material estético de Alice Ruiz, bem como compreender os perfis de mulher, de corpo e de sexualidade. Por conseguinte, a tabela abaixo possibilita visualizar as obras elencadas na pesquisa:

Tabela 1: Obras selecionadas para a construção do repertório

	Navalhanaliga Alice Ruiz Ano: 1980 Editora ZAP
	Paixão Xama Paixão Alice Ruiz Ano: 1983 Edição da autora
	Pelos Pelos Alice Ruiz Ano: 1984 Editora Brasiliense – Série Cantadas Literárias

	Poesia para tocar no rádio Alice Ruiz Ano: 1999 Editora Blocos
	Paralelas Alice Ruiz e Alzira Espíndola Ano: 2005 Duncan Discos
	Dois em um Alice Ruiz Ano: 2008 Editora Iluminuras

A partir desse viés, o critério de escolha dos textos poéticos para compor o nosso repertório se deu através da sua função social, o que pode contribuir para um processo de reflexão em torno do corpo e da sexualidade, como também da formação da sensibilidade, proporcionando no leitor a compreensão das desigualdades de gênero, da violação do corpo feminino e do machismo como um instrumento político. Além destas perspectivas, motivou-nos também para o processo de seleção as diferentes formas poéticas, as quais contribuem para uma percepção de como essas configurações estéticas projetam os discursos em torno da mulher, da sexualidade, do posicionamento feminino no campo social e do corpo. Dessa forma, a tabela abaixo ilustra a nossa escolha:

Tabela 2: Repertório poético

PRODUÇÃO ESTÉTICA DE ALICE RUIZ					
Projeto estético	Gênero	Temática	O que o texto diz?	Obra	Ano
já estou daquele jeito	Poesia lírica	Sexualidade	O poema aborda a sexualidade feminina.	Pelos Pelos	1984
Saudade	Poesia lírica	Mulher	O texto poético discute sobre os desejos sexuais da mulher.	Pelos Pelos	1984
boca da noite	Poema visual	Sexualidade	Exprime a sexualidade da mulher.	Pelos Pelos	1984
depois que um corpo	Poesia lírica	Corpo e maternidade	O poema aborda as transformações da maternidade.	Pelos Pelos	1984
depois do beijo	Haikai	Corpo	O haikai faz uma reflexão acerca das dores da saudade..	Pelos Pelos	1984
teu corpo seja brasa	Poesia lírica	Corpo e sexualidade	A voz lírica apresenta uma consciência da sua sexualidade.	Pelos Pelos	1984
se eu não fosse poeta	Poesia lírica	Mulher e sexualidade	O poema discute a construção dos afetos por meio da linguagem, como também a sexualidade feminina.	Pelos Pelos/Paixão Xama Paixão	1984/1983
a gente só é amigo	Poesia lírica	Sexualidade	O texto poético aborda os impulsos sexuais da mulher.	Pelos Pelos/Paixão Xama Paixão	1984/1983
enchemos a vida	Poesia lírica	Corpo e maternidade	O poema expressa a experiência com a maternidade.	Pelos Pelos/Paixão Xama Paixão	1984/1983
faz de mim	Poesia lírica	Sexualidade	Aborda os desejos sexuais da mulher.	Pelos Pelos/navalhanaliga	1984/1980
antes que eu te deixe	Poesia lírica	Sexualidade	Desejo de experienciar as pulsões sexuais	Pelos Pelos/Até 1979	1984
Drumundana	Poesia lírica	Mulher	O poema aborda as experiências de uma mulher a quem é sujeitada a uma condição de desprezo social.	Pelos Pelos/navalhanaliga	1984/1980
			É uma crítica em torno do sistema de poder que		

bela adormecida no espelho	Poesia lírica	Mulher e sociedade	controla e normatiza as experiências de mundo da mulher.	Pelos Pelos/navalhanaliga	1984/1980
sou uma moça polida	Poesia lírica	Mulher e sociedade	O poema discute sobre os valores morais que moldam as experiências da mulher no âmbito social.	Pelos Pelos/navalhanaliga	1984/1980
nada na barriga	Haicai	Mulher e sociedade	O haicai reflete sobre a marginalização do corpo da mulher na sociedade.	Pelos Pelos/navalhanaliga	1984/1980
Ouçá-me	Poema-canção	Mulher	A voz poética exprime o desejo de ser percebida.	Poesia para tocar na rádio	1999
Toque-me	Poema-canção	Sexualidade	Através de uma escolha lexical, que torna os versos ambíguos, a voz poética expressa a sua sexualidade.	Poesia para tocar na rádio	1999
Bobeira	Poema-canção	Mulher	O texto poético discute as instabilidades do relacionamento amoroso.	Poesia para tocar na rádio	1999
Do jeito que você queria	Poema-canção	Sexualidade	O eu poético apresenta uma consciência dos efeitos de um relacionamento amoroso.	Poesia para tocar na rádio	1999
Overdose	Poema-canção	Sexualidade	Aborda a percepção dos afetos e dos desejos sexuais da mulher.	Poesia para tocar na rádio	1999
Se	Poema-canção	Mulher	A voz poética apresenta uma consciência em torno da rotina de um relacionamento amoroso	Poesia para tocar na rádio	1999
Milágrimas	Poema-canção	Mulher	O eu poético sugere uma mudança de comportamento para lidar com a dor.	Poesia para tocar na rádio	1999
Socorro	Poema-canção	Mulher	A ausência das emoções.	Poesia para tocar na rádio	1999
Bolerango	Poema-canção	Mulher e sociedade	A canção faz uma crítica em torno dos estereótipos sobre a mulher.	Poesia para tocar na rádio	1999
Ladainha	Canção	Corpo e sexualidade	A canção discute as experiências das relações amorosas e as percepções da sexualidade.	Paralelas	2006
Diz que é você	Canção	Mulher	É uma canção que expressa uma ironia sobre as “certezas” de um relacionamento amoroso.	Paralelas	2006
Fantasia Cubana	Canção	Corpo e sexualidade	A canção expressa a sexualidade da mulher.	Paralelas	2006
Para elas	Canção	Mulher	O poema expressa a experiência com a maternidade.	Paralelas	2006
Cabeça Cheia	Canção	Mulher	Reflete sobre as preocupações femininas.	Paralelas	2006
Nefernefernefer	Poesia lírica	Corpo e sexualidade	O eu poético apresenta uma consciência em torno da sua sexualidade	Dois em um/Vice versos	2008/1988

de que seda	Poesia lírica	Corpo e sexualidade	O poema reflete sobre o corpo sexual e a pulsão libidinal.	Dois em um/Vice versos	2008/1988
entre a terra e a lua	Haikai	Mulher	O haikai aborda a comunhão entre dois elementos, dentro dos quais podem representar a cumplicidade de um casal.	Dois em um/Vice versos	2008/1988
tua mão	Poesia lírica	Corpo e mulher	O poema discute a consciência do corpo, do prazer e do amor.	Dois em um/Vice versos	2008/1988
sonho de poeta	Poesia lírica	Metalinguístico	O texto exprime sobre a composição poética.	Dois em um/Vice versos	2008/1988
tanto tempo	Poesia lírica	Mulher	O poema aborda a passagem do tempo.	Dois em um/Pelos Pelos	2008/1984
amo esse reino dos sonhos	Poesia lírica	Mulher e maternidade	Reflete sobre a ausência de Miguel Leminski, a quem se torna presente no reino dos sonhos.	Dois em um/Paixão Xama Paixão	2008/1983
às vezes	Poesia lírica	Mulher	O poema apresenta uma reflexão da menina descobrindo a rotina	Dois em um/navalhanaliga	2008/1980
vontade de ficar sozinha	Poesia lírica	Mulher	O eu poético apresenta uma consciência dos efeitos de um relacionamento amoroso.	Dois em um/navalhanaliga	2008/1980
borrada no espelho	Poesia lírica	Mulher e sociedade	A voz poética crítica os efeitos dos padrões de beleza, ou seja, um rosto que, diante do espelho, não a agrada.	Dois em um/navalhanaliga	2008/1980
o que é a que é	Poema visual	Mulher e sociedade	O poema critica o patriarcado e as construções estereotipadas das mulheres.	Dois em um/navalhanaliga	2008/1980
Bem que eu vi	Poema visual	Mulher e sociedade	Aborda o sexo como fator determinante para dar legitimidade às experiências de mundo.	Dois em um/navalhanaliga	2008/1980

FONTE: Os autores, 2022

A partir do repertório acima, selecionamos vinte e duas (22) produções poéticas para a leitura analítica de Alice Ruiz e para compor a antologia, a qual contribuiu para a experiência de leitura com a poesia na sala de aula. Essa organização foi elaborada através dos seguintes critérios: a) linguagem: haikai, poema lírico, poema visual e canção; b) elementos estéticos comuns à produção estética selecionada: signo da pausa (silêncio), recurso de som, imagem poética e configuração do discurso poético; c) temáticas: mulher, corpo e sexualidade. Sendo assim, a *tabela 3* pode favorecer a visualização do critério de seleção dos textos para a antologia:

Tabela 3: Antologia

PRODUÇÃO ESTÉTICA DE ALICE RUIZ

Produção poética	Linguagem	Temática	Elementos estéticos
já estou daquele jeito	Poesia lírica	Sexualidade	Recurso de som (homofonia externa), discurso e imagem construídos pela pausa e pela homofonia.
Saudade	Poesia lírica	Mulher	Recurso de som (homofonia externa), a figura coordenativa como elemento que constrói o discurso.
boca da noite	Poema visual	Sexualidade	Discurso poético elaborado pela imagem (epíteto) e pela configuração espacial do poema.
se eu não fosse poeta	Poesia lírica	Mulher e sexualidade	Paralelismo sintático e a imagem poética motivada pela comparação.
a gente só é amigo	Poesia lírica	Sexualidade	Discurso motivado pela metáfora.
enchemos a vida	Poesia lírica	Corpo e maternidade	Recurso de som (homofonia externa e paronímia).
faz de mim	Poesia lírica	Sexualidade	Discurso motivado pela figura coordenativa aditiva, signo da pausa.
drumundana	Poesia lírica	Mulher	Recurso sonoro motivado pela escolha lexical (rimas ricas e rimas pobres), o qual contribui para a construção do discurso.
bela adormecida no espelho	Poesia lírica	Mulher e sociedade	Homofonia interna e externa e o signo da pausa.
sou uma moça polida	Poesia lírica	Mulher e sociedade	Impertinência de ordem semântica: epíteto, signo da pausa e a escolha lexical como um elemento que constrói o discurso.
OVERDOSE	Poema-canção	Sexualidade	Homofonia como elemento que contribui para a elaboração do discurso e da musicalidade.
Socorro	Poema-canção	Mulher	Paralelismo sintático que favorece a construção do discurso,
Ladainha	Canção	Corpo e sexualidade	Recurso de som e a escolha lexical como um elemento estético que contribui para a formação do discurso.
tua mão	Poesia lírica	Corpo e mulher	Signo da pausa natural como elemento que constrói o ritmo e as imagens poéticas.
sonho de poeta	Poesia lírica	Metalinguístico	Impertinência de ordem semântica: epíteto.
tanto tempo	Poesia lírica	Mulher	Signo da pausa natural, aliteração como um elemento que constrói a imagem poética e homofonia semântica.
amo esse reino dos sonhos	Poesia lírica	Mulher e maternidade	Homofonia externa, aliteração e o paralelismo sintático.
o que é a que é	Poema visual	Mulher e sociedade	Figura coordenativa como elemento que constrói o discurso
Bem que eu vi	Poema visual	Mulher e sociedade	Signo da pausa e acróstico como um recurso que constrói o discurso.
navalhanaliga	Haicai	Mulher e sociedade	Signo da pausa, homofonia interna e aliteração.
Tanto tempo	Poema lírico	Mulher	Homofonia semântica, homofonia externa, aliteração como elemento que constrói a imagem poética,
Céu fechado	Haicai	Mulher	Signo da pausa e figura do hipérbato.

FONTE: Os autores, 2022

Desse modo, o repertório elencado nos permite analisar os desdobramentos estéticos no fazer poético de Alice Ruiz e as temáticas conclamadas em suas obras. No segmento a seguir, iniciamos a apresentação da produção artística da poeta, a qual relacionamo-la a um território selvagem, tanto no contexto do estudo analítico do poema, quanto na sua recepção no espaço escolar.

2.1. A poesia e o feminismo como território selvagem

Ao pensarmos em poesia, remetemo-nos a uma série de experiências humanas, que, quando traduzida por uma linguagem impulsionada por configurações verbais, torna-se universais ao leitor. Desse modo, o ato de se reconhecer naquilo que lê e de sentir a mesma emoção diante daquilo que o texto expressou é estar inserido na natureza poética, característica essa a qual entendemos como um território sensível, que corporifica e reconhece as disposições psíquicas do homem sobre si mesmo e acerca de tudo aquilo há em sua volta. Para estar incluído nessa perspectiva, é significativo apreender o processo que universaliza as emoções e os sentimentos humanos. Em *Introdução à poesia*, Pfeiffer (1966) discute que compreender a maneira como as paixões, as memórias e as vivências de mundo vibram diante das disposições das palavras e dos aspectos sonoros é tornar o discurso poético ainda mais perceptível ao leitor.

Embora seja comum a ideia de associarmos a poesia à linguagem, isto é, a um repertório de formas e de elementos estéticos que reinventa as experiências universais através de uma combinação hermética da palavra, é, ainda em consonância com Pfeiffer (1966), perigosa, já que pode torná-la desinteressante ao receptor. O aspecto desestimulador, apesar de não ter sido mencionado pelo estudioso, pode estar relacionado ao fato de que a recepção do texto poético não é apenas experienciada pela compreensão da linguagem; e sim por uma interação. Dessa forma, é incontestável, como observamos no capítulo três da tese, a relevância da escrita literária com uma possibilidade comunicativa entre texto e leitor; no entanto, o cuidado com a figura do destinatário se faz importante, já que ele é complexo e atuante no processo de leitura. Além de apresentar hipoteticamente um conhecimento prévio da linguagem poética, trata-se de sujeito que dispõe de uma bagagem cultural, de experiências de mundo, de desejos e de escolhas de vida, que, no momento da sua relação com o texto, suscita efeitos diversos sobre os quais não podem ser descartados. O destinatário, dentro desse contexto, está alinhado com a escrita recepcionada, fazendo-o parte dela, como se o leitor estivesse ele próprio elaborado o poema. Por isso, não podemos apagar da teoria da literatura os estudos analíticos do texto poético e a recepção, como também afirmar de maneira presunçosa que a poesia é somente um complexo verbal; há uma dialética que intercala o gênero, o discurso e o leitor¹⁰. Desse modo,

¹⁰O diálogo entre gênero, discurso e leitor será elencado no terceiro capítulo, em que discutiremos esses pontos na perspectiva da recepção.

Será errôneo supor que esta objetividade equivale a um juízo desinteressado ou uma valorização estética. Não: a única atitude autêntica a tomar perante a arte é, e será sempre, uma participação sentimental e emotiva, se bem que tudo dependa do acerto ou do desacerto do meu sentimento e da justiça da minha emoção. Há, portanto, que garantir, em primeiro lugar, a pureza do sentimento (PFEIFFER, 1966, p. 11-12).

Apesar de não especificar as contribuições do sujeito que recebe o texto poético, Pfeiffer (1966) comenta que a *pureza do sentimento* é estabelecida na leitura a partir do momento em que as disposições do texto e do leitor se alinham. Assim que equiparados, instante este em que o receptor se encontra vulnerável e disposto à diálogos com a escrita, o destinatário experiencia as tensões e os sentimentos enunciados pelo poema. Dessa forma, para estimular a relação entre a escrita literária e o seu receptor, é relevante a compreensão das nuances da linguagem e da maneira como as emoções são estruturadas no poema para a percepção da poesia. Na perspectiva dos estudos em torno da poesia, Hegel (1980, p. 38), em *Estética: poesia*, discute que a concepção de poesia, ou a *natureza poética*, varia ao longo do tempo. Conforme o estudioso, o engessamento da forma, dos critérios de composição e das temáticas universais inexistem, uma vez que cada período histórico da humanidade apresenta um perfil de construção poética, que é pertinente às vivências e aos sentimentos de uma época. Sendo assim, não podemos comparar, a título de exemplo, as especificidades da poesia contemporânea com as escritas barrocas, românticas, realistas, surrealistas e parnasianas para definir de maneira pretenciosa o que é poesia. Dessa forma,

Efectivamente, cada época tem a sua poesia própria que não pode ser substituída por outras. Assim, a poesia alemã actual difere muito da Idade Média ou da época da guerra dos trinta anos. As determinações de *hoje* despertam em nós um interesse particular fazem parte da fase de desenvolvimento da civilização *actual*, e é assim que cada época tem a sua sensibilidade mais ou menos delicada, mais ou menos elevada, mais ou menos livre, enfim, o seu modo particular de conceber o universo que encontra na poesia a sua expressão mais clara e mais completa, na medida em que a palavra é capaz de exprimir tudo o que se passa no espírito humano (HEGEL, 1980, p. 38).

Essa reflexão hegeliana em torno da poesia nos encaminha a uma atenção aos aspectos sociais, políticos e históricos, uma vez que são determinantes para a construção de um pensamento artístico de um período. Levando em consideração que cada época

apresenta um sistema jurídico que controla o poder de uma sociedade, bem como delimita um modelo específico de composição poética que traduz o sentimento e os interesses de uma civilização, tornando-o capaz de externar aquilo que há no interior do espírito humano, a poesia ainda não é devidamente contemplada no cotidiano social e escolar da nossa contemporaneidade. Tendo em vista que Hegel (1980) discute a relevância da poesia e da sua função social para os específicos interesses de uma civilização em desenvolvimento, por que, de acordo com Pinheiro (2017), a poesia é um dos gêneros menos prestigiados na sala de aula? A partir desse íterim, por que a poesia de autoria feminina, sobretudo a de Alice Ruiz, se faz ausente tanto no livro didático quanto no cânone literário nacional? Mesmo que as escritas da poeta reflitam questionamentos de interesse coletivo e individual, emoções, paixões e desejos, os quais são tão pertinentes às experiências humanas, por que a sua produção estética é um território selvagem na escola e na crítica literária? Dessa forma, o pensamento hegeliano sobre a poesia ocidental nos possibilitou a percepção de um perfil de poder político que torna visível aquilo que convém a sua própria estrutura, o qual torna-se base cultural e ideológica para o desenvolvimento de uma nação. Esta característica pode favorecer a exclusão de vozes, sobretudo das mulheres, no contexto social e literário.

Em referência a Showalter (1994, p. 54), em “A crítica feminista no território selvagem”, acreditamos que a sociedade ainda segue um perfil de política que evidencia predominantemente o lugar de fala do homem. À vista disso, a estudiosa comenta que, em meio a estrutura de poder masculino, há um lugar onde habita apenas a voz das mulheres, o qual ela o designa de “território selvagem”. Embora esse território esteja inserido em um sistema patriarcal, o referido espaço pode ser revolucionário, uma vez que enaltece as divergências entre homens e mulheres, como também entre as próprias mulheres, levando em consideração que há diferenças nas perspectivas mesmo ocupando o mesmo território. Podemos, a título de exemplo, perceber que neste ambiente feminino apresenta argumentos sólidos, repertório de composição artística, incluindo o gênero lírico, e um discurso centrado na mulher, cuja propositura é evidenciar uma consciência feminina no contexto social. No que se refere à poesia de Alice Ruiz como um território selvagem, discutimos esta perspectiva ao longo da pesquisa. No momento, centramo-nos as observações na composição do poema lírico.

No que diz respeito aos modelos de composição poética, Hegel (1980, p. 39) enfatiza que há uma espécie de fonte que conduz os poetas de todas épocas na elaboração de sua escrita. Diante desse contexto, aquilo que contribui para a estruturação da escrita

é o que o filósofo germânico chama de *elemento inteligível*, recurso esse que favorece a criação da expressão, da comunicação das emoções universais e dos discursos que refletem as experiências humanas. Desse modo, a consolidação de uma forma, ou de uma combinação de complexos verbais, pode proporcionar a percepção dos sentimentos exprimidos no texto literário, desencadeando, no leitor, reações distintas no ato da recepção da obra. Sendo assim,

[...] a poesia de cada povo e de cada época contém um elemento inteligível para todos outros povos e todas as outras épocas, elemento esse que constitui uma fonte de alegria para qualquer homem, seja de que época for: elemento universal, enquanto humano, por um lado, como participante da arte, por outro (HEGEL, 1980, p. 39).

Diante do exposto, o *elemento inteligível* é o meio como as emoções são percebidas pelo leitor. Os poetas, por conseguinte, apropriam-se das palavras para atribuir as inquietações do espírito, como também um sentimento específico de uma época, seja-o belo, mal ou grotesco. Desse modo, o conteúdo da poesia, de acordo com Hegel (1988, p. 221-222), é “a maneira como a alma com seus juízos subjetivos, alegrias e admirações, dores e sensações, toma consciência de si mesma [...]”. Esta *consciência*, que é o fazer poético, é constituída por uma particularidade, ou por uma individualidade do poeta, a quem é incumbido de dispor na linguagem uma peculiaridade, ou um estilo. Dessa forma, esse *eu* poético, que é materializado pela linguagem, oferece ao leitor um amplo repertório de conteúdos de mundo social, político e das experiências humanas.

Para compreender o *elemento inteligível* hegeliano, o conteúdo poético e a subjetividade, detemo-nos aos estudos modernos da poesia a partir dos formalistas e dos estilistas. Em *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*, Todorov (2013) apresenta um conjunto de artigos de estudiosos que discutem sobre o Formalismo Russo, o método analítico do texto poético e os procedimentos de análise do poema. Nesse contexto, a referida teoria foi consolidada por estudantes e professores da Universidade de Moscovo, durante os anos de 1915 e 1930, através da Sociedade para Estudos da Linguagem Poética – Opojaz, a fim de estabelecer uma metodologia investigativa para analisar a forma e os elementos de composição poética. Com efeito,

O chamado “método formal” não de um sistema “metodológico” particular, mas de tentativas de criação de uma ciência autônoma e concreta. Em geral, a noção de “método” ganhou proporções imensas, significativa agora coisas demais. Para os “Formalistas”, o essencial

não é o problema do método nos estudos literários, mas o da literatura enquanto objeto de estudo (EICHENBAUM, 2013, p. 31).

O artigo de Eichenbaum (2013), que está inserido no livro de Tzvetan Todorov, “A teoria do método formal”, discute a tentativa de elaborar uma ciência literária que transfere toda a sua atenção aos aspectos materiais do texto, afastando-se sistematicamente das ciências empíricas, impressionistas, bibliográficas e positivistas do século XIX. Em *Teoria da literatura: uma introdução*, de Eagleton (2003), há uma análise consistente em torno do Formalismo Russo. De acordo com o teórico, o formalismo estuda a literariedade do texto poético, isto é, aquilo que constrói os traços distintivos do objeto literário. Nesse aspecto, os estudiosos, como, por exemplo, Vitor Sklosviski, Roman Jakobson, Osip Brik, Yury Tynyanov, Boris Eichenbaum e Boris Tomashevski, elaboraram uma metodologia para analisar o texto poético através da *motivação*, que são os conteúdos poéticos, *o estoque de elementos literários formais*, no qual encontramos os elementos estéticos que distinguem o texto poético dos demais gêneros textuais denotativos, e o *estranhamento*, que, conforme o estudioso britânico, é a percepção automatizada, ou não-familiar, do mundo cotidiano, que se torna embotada e apagada por meio da ação dos artifícios literários formais: som, imagem, métrica, ritmo, sintaxe e rima. O poema “Drumundana”, de Alice Ruiz (1984), apresenta as configurações necessárias, as quais caracterizam o texto, conforme os critérios formalistas, poético:

drumundana

e agora maria?

o amor acabou
a filha casou
o filho mudou
teu homem foi pra vida
que tudo cria
a fantasia
que você sonhou
apagou
à luz do dia

e agora maria?
vai com as outras
vai viver
com a hipocondria

(RUIZ, 1984, p. 60)

No sentido da estrutura, “drumundana” apresenta um recurso estético e temático próximo ao poema “E agora, José?”, de Carlos Drummond de Andrade. Esta aproximação pode ser considerada uma paródia, que, de acordo com Genette (2010), trata-se de uma apropriação aberta ao estilo de outros escritores. Desse modo, o texto poético de Drummond foi publicado nos anos de 1942, pela coleção *Poesias*, e sugere uma representação do sentimento da época¹¹: da desesperança (*Com a chave na mão/ quer abrir a porta,/ não existe porta;/ quer morrer no mar,/ mas o mar secou*); da solidão (*Sozinho no escuro/ qual bicho-do-mato,/ sem teogonia,/ sem parede nua/ para se encostar,/ sem cavalo preto/ que fuja a galope,/ você marcha, José!/ José, para onde?*); e do abandono na cidade grande (*Está sem mulher,/ está sem discurso,/ está sem carinho,/ já não pode beber,/ já não pode fumar,/ cuspir já não pode,/ a noite esfriou,/ o dia não veio*). No que se refere ao protagonista do poema, “José” é um nome comum aos muitos homens, o que favorece a percepção de um sentimento coletivo, que é a sensação de estar perdido na vida (*E agora, José?*).

Já no poema de Alice Ruiz, a disposição emocional é próxima a de Drummond. O título “drumundana”, além de referenciar o poeta, sugere uma experiência de mundo análoga à vida em sociedade, como, por exemplo, o abandono, a frustração e o fim de um vínculo afetivo. Ao invés de José, o poema aborda a vida mundana de “maria”, o que direciona o leitor a um estranhamento, já que é um substantivo próprio feminino escrito com a letra /m/ minúscula. A partir dessa nuance não-familiar, o texto exprime a existência miserável de “maria”, cujo nome é também comum às mulheres, podendo propiciar um sentimento universal¹² entre elas, a quem é sujeitada a uma condição de desprezo na esfera social e familiar, uma vez que, no poema, é abandonada por um homem (*teu homem foi pra vida*) e encontra-se frustrada (*o amor acabou*).

No que se refere a um dos elementos formais literários, a rima pode favorecer a percepção dos acontecimentos experienciados e do caminho desventurado de “maria”. Desse modo, as rimas pobres, que são aquelas constituídas pela mesma classe gramatical, como, por exemplo, os verbos conjugados na terceira pessoa do pretérito perfeito: “acabou”, “casou”, “mudou”, “sonhou” e “apagou”, evidenciam uma experiência de vida

¹¹No artigo “Brasil, 1942: Estado e sociedade contra Reich”, Ferreira (2017), comenta que, mesmo com o plano de crescimento econômico de Getúlio Vargas, a Segunda Guerra na Europa afetou profundamente o desenvolvimento industrial brasileiro, os trabalhadores e o cotidiano social da população brasileira, já que houve a escassez de combustível, de energia elétrica, o aumento dos preços de mercadorias e alimentação.

¹²O conceito de sentimento universal é discutido sob à luz da psicanálise de Jung (1986) na seção 2.2.2. da tese. Para o estudioso, trata-se de um inconsciente coletivo comum às experiências humanas.

sem brio e beleza. Já as rimas ricas, cuja estrutura é composta por palavras que apresentam classes gramaticais distintas, tais como, “cria” (verbo), “fantasia” (substantivo comum), “dia” (advérbio) e “maria” (substantivo próprio), conduzem o leitor a perceber o destino infeliz de “maria”, a quem se torna hipocondríaca: “e agora maria?/ vai com as outras/ vai viver/ com a hipocondria”.

No poema a seguir, analisamos a disposição dos versos e a contribuição da imagem para a percepção do conteúdo poético a partir das categorias que o Formalismo Russo propõe. Ressalvamos que, nesse primeiro momento dos estudos analíticos da poesia de Alice Ruiz, o foco está centrado na linguagem; no entanto, nas próximas seções, as discussões sobre corpo, sexualidade e mulher serão pontuados no projeto estético da poeta, o que favorecerá a apreensão dos conteúdos sociais, de gênero e de poder. Dessa maneira, o texto poético abaixo apresenta uma perspectiva temática que se aproxima de uma experiência que transcende o mundo sensível:

Amo esse reino dos sonhos
onde você ainda cresce

essa luz nos meus olhos
onde você aparece

estar ainda viva
que assim a vida não te esquece
(RUIZ, 2008, p. 142)

Ainda no contexto do estoque de elementos formais literários, a imagem é uma das características fundamentais do poema, uma vez que, de acordo com Chklóvski (apud EICHENBAUM, 2013, p. 47), “é definida como um dos recursos da língua poética”. Desse modo, as rimas formadas pelos verbos “cresce”, “aparece” e “esquece” propiciam a percepção de uma imagem que está elipsada no poema: *ele*. Essa escolha lexical possibilita a apreensão desta terceira pessoa, que, de acordo com o sujeito lírico, encontra-se no “reino dos sonhos”. No que diz respeito à configuração dos versos dísticos, a aliteração das letras /s/ e /c/ e o paralelismo sintático (*onde você ainda cresce* e *onde você aparece*) conjugam a pessoa a quem está presente nesse lugar insólito (*sonho*) que a voz lírica apresenta ao leitor.

Mesmo não sendo o enfoque analítico do poema, haja vista que o interesse inicial são as configurações da linguagem poética, a expressão “reino dos sonhos” pode apresentar um significado relevante no contexto da psicanálise. O “sonho”, conforme

Segal (1993, p. 92), em *Sonho, Fantasia e Arte*, sugere “uma fantasia de satisfação de desejo baseada na negação de realidades [...]”. Desse modo, quando a voz poética destaca o gosto pela experiência metafísica (*Amo esse reino dos sonhos*), ela está negando, por sua vez, uma ausência, já que, através da fantasia, a pessoa¹³ a quem se encontra nesse reino se torna presente e visível (*essa luz nos meus olhos/ onde você aparece*).

Os elementos investigados nos poemas anteriores conferem ao texto, ainda sob a luz do Formalismo Russo, o aspecto da literariedade, que é tudo aquilo que atribui ao objeto literário uma especificidade artística. A partir desse íterim, as emoções e as experiências de mundo são percebidas de uma maneira estranha, já que a linguagem deforma as percepções da realidade cotidiana. Desse modo, o texto poético a seguir apresenta especificidades as quais o considera literário, já que, através dos versos curtos e do ritmo marcado, aborda a apreensão do processo da transitoriedade:

toda mudança
desse dia
uma dança
(RUIZ, 2021, p. 111)

Embora a estrutura apresente uma forte influência do haicai, que é um gênero poético de tradição oriental, dispondo de dois versos de cinco sílabas e um verso de sete sílabas poéticas, há uma espécie de pano de fundo comum à poesia de tradição ocidental. Tendo em vista a aproximação do haicai às características do texto poético do ocidente, permite a percepção da repetição das consoantes, o que a configura em uma aliteração. Este recurso pode contribuir para a construção de um ritmo específico de leitura, direcionando o leitor, por meio desse estranhamento, à apreensão do movimento do dia, compassado tal qual a uma dança. Dentro desse contexto, a repetição das letras /t/, /ç/ e /d/ marca uma ideia de andamento musical, possibilitando que o leitor experimente a sensação de algo dinâmico, ou da efemeridade do tempo. No que diz respeito à imagem poética, o processo metafórico, que está explicitado através da combinação das expressões “mudança” e “dança”, pode sugerir a percepção das transformações do dia. Com efeito, a maneira como o sentido é moldado pelo haicai, a partir da intensa pressão

¹³No viés biográfico, o poema pode fazer uma referência a Miguel Ângelo Leminski, filho da poeta, que faleceu nos anos de 1979. O poema “enchemos a vida”, que é analisado no segmento posterior, também faz uma menção ao filho de Alice Ruiz. De acordo com Marques (2013), a compositora lança mão em suas escritas experiências de vida, como, por exemplo, as perdas vivenciadas pela poeta.

do estoque de elementos literários, favorece a percepção da literariedade no texto de Alice Ruiz.

No que se refere à composição poética, o conceito hegeliano em torno da inteligibilidade da linguagem reverberou na moderna teoria literária do século XX. A estilística, a título de exemplo, deleita-se a um estudo profundo da expressividade do texto poético a partir dos aspectos sintáticos, sonoros e imagéticos do poema. Através dessas observações, a significação do texto, que é o seu conteúdo e as emoções constituídas nele, é revelada ao leitor. Em *Conceitos fundamentais da poética*, Staiger (1975, p. 44) comenta que a organização estética do poema favorece a percepção dos diversos sentimentos humanos, no qual o poeta, conforme o estudioso, cede uma “disposição anímica” à linguagem, o que conduz o leitor a vivenciar as idênticas emoções do texto. O leitor, por sua vez, não lê as nuances do poeta; e sim recepciona a voz de um *eu* para compreender a *pureza do sentimento*¹⁴ e as experiências humanas universais. Sendo assim,

[...] o leitor só posteriormente dá-se conta de que os versos causaram-lhe alegria ou consolo porque também ele vive idênticos condicionamentos. A uma leitura autêntica, o próprio leitor vibra conjuntamente sem saber porque, ou melhor, sem qualquer razão lógica (STAIGER, 1975, p. 48).

Embora Staiger (1975, p. 49) discuta os aspectos da linguagem poética, há uma preocupação com o leitor no sentido da sua percepção para as inquietações da alma do poeta. Para o estudioso, aquele que lê poesia precisa estar receptivo, ou indefeso, para que a sua alma se alinhe com a do autor. Nesse ínterim, o estilista conceitua a concepção da *disposição anímica*, que é a apropriação de algum evento¹⁵ e o lança ao texto poético a partir da linguagem, criando efeitos dos quais são percebidos pelo leitor, a quem se identifica pela situação lida, provocando-lhe a fruição na leitura. Dessa forma, os acontecimentos, as situações de mundo e as diversas emoções se fundem com a língua, tornando-os, portanto, um estado de unicidade, que é a “perspicácia do espírito” (ibidem, p. 21). O poema abaixo, a título de exemplo, apresenta uma discussão significativa em torno da dificuldade de sentir, uma vez que a voz lírica faz um apelo para experienciar emoções:

¹⁴Esta perspectiva teórica, discutida por Pfiffer (1966), foi abordada na página 22.

¹⁵ De acordo com Staiger (1975, p. 26), é a força e o valor, ou situação-gênese que motivou a constituir uma disposição anímica do poeta, a qual é projetada no texto através dos recursos da linguagem poética.

Socorro

Socorro, eu não estou sentindo nada
Nem medo, nem calor, nem fogo
Não vai dar mais para chorar
Nem pra rir

Socorro, alguma alma
Mesmo que penada
Me empreste suas penas
Já não sinto amor, nem dor
Já não sinto nada

Socorro, alguém me dê um coração
Que esse já não bate nem apanha
Por favor, uma emoção pequena
Qualquer coisa que se sinta
Tem tantos sentimentos
Deve ter algum que sirva

Socorro, alguma rua que me dê sentido
Em qualquer cruzamento, acostamento,
Encruzilhada
Socorro, eu já não sinto nada

(RUIZ, 1999, p. 30)

A partir dos paralelismos sintáticos (*Socorro, eu não estou sentindo nada*), (*Socorro, alguma alma/ mesmo que penada/ me empreste as suas penas*), (*Socorro, alguém me dê um coração*), (*Socorro, alguma rua que me dê sentido*), (*Socorro, eu já não sinto nada*), o eu poético enfatiza a dificuldade de sentir emoções; no entanto, a insistência do pedido de “socorro” direciona o leitor à percepção de um estado de espírito comum à angústia. No contexto da psicanálise, Freud (2019, p. 29) discute que o horror, o desespero e a própria angústia são disposições retidas pelo inconsciente humano, evocando no homem sentimentos de domínio *infamiliar*. Com efeito,

Algo desse domínio é o “infamiliar”. Não há nenhuma dúvida de que ele diz respeito ao aterrorizante, ao que suscita angústia e horror, e, de todo modo, estamos seguros de que essa palavra nem sempre é utilizada num sentido rigoroso, de tal modo que, em geral, coincide com aquilo que angustia (FREUD, 2019, p. 29).

Se, de acordo com Freud (2019), a palavra angústia nem sempre coincide com aquilo que é vivenciado, a infamiliaridade na canção de Alice Ruiz pode ser percebida não apenas pela dificuldade de sentir emoções; e sim pela insistência da voz poética de suplicar por “socorro”, tendo em vista que ela não está “sentindo nada”. O verso a seguir

“nem medo, nem calor, nem fogo” pode evidenciar um estado de vazio. Dentro desse contexto, a sua configuração estética é constituída de paralelismos sintáticos, cuja repetição do advérbio de negação “nem” e os substantivos “medo”, “calor” e “fogo” constroem um estado de negação, evidenciando o discurso poético: a ausência de emoções. Estes elementos estruturantes do verso estão alinhados com a postura emotiva do texto da poeta, o que corrobora com a ideia de estado de unicidade de Staiger (1975): a consciência emocional do eu lírico. Sendo assim, ao longo da leitura do poema, a estrutura que corresponde ao paralelismo sintático é retomada (*já não sinto amor, nem dor, já não sinto nada*), o que potencializa a natureza anímica da angústia na canção.

A análise acima procurou evidenciar como é constituído o processo da disposição anímica através dos aspectos estéticos do texto poético. Ainda na perspectiva da estilística, Cohen (1974, p. 27), em *Estrutura da linguagem poética*, define o estilo, ou os elementos que compõem o poema, como um desvio à norma e ao padrão usual da linguagem. Estas nuances, conforme o estudioso, podem contribuir para a estruturação dos versos, para a combinação dos recursos estéticos que possibilitam a musicalidade no poema e para o jogo de oposição de uma expressão para outra, o que favorece a elaboração das imagens poéticas. Desse modo, o poeta não se comunica como todo mundo; sua linguagem é incomum e essa forma estranha confere à anormalidade um estilo, o que sugere a poética como uma ciência do estilo (ibidem, p. 16), uma vez que a linguagem é organizada por substâncias fundamentais para a construção da *inteligibilidade* da forma: significante e significado.

Ao longo da obra, Cohen (1974) elenca os pontos significativos em torno da substância poética, os quais propiciam a vinculação do pensamento, dos conteúdos poéticos e das experiências humanas universais na linguagem. Para isto, o estilista enumera cinco (05) níveis: 01) fônico – versificação; 02) semântico – predicação; 03) semântico – determinação; 04) semântico – coordenação; 05) ordem das palavras. Dentro desse contexto, detemo-nos a um recorte teórico das categorias abordadas pelo estudioso para uma leitura analítica dos textos poéticos de Alice Ruiz, já que, conforme Cohen (1974, p. 47), “uma arte completa tem a obrigação de utilizar todos os recursos de seu instrumento”.

No que concerne ao nível fônico, a versificação é um recurso estético que segmenta o pensamento através de uma estrutura complexa e dinâmica, atribuindo ao discurso poético uma característica inteligível, o que torna as experiências de mundo e as emoções perceptíveis ao leitor. Esse sistema, que é composto de sonoridades, ritmos e

rimas, é configurado por uma relação entre som e sentido. Cohen (1974, p. 47), por sua vez, propõe que esse encadeamento pode permitir o processo de poetização fono-semântica, o qual o discurso é reverberado no texto poético por meio de uma repetição total, ou parcial, de uma mesma figura fônica. O quadro abaixo tem como propositura sintetizar as figuras fônicas, ou retóricas, que o referido estudioso se apropria para estruturar os recursos estéticos que edificam o verso:

Figura 1: Figuras fônicas

Figuras fônicas	
Elemento estético	Função
Signo da pausa	“Estes signos [...] assimilam uma articulação que é ao mesmo tempo psicológico e gramatical” (COHEN, 1974, p. 50).
Homofonia	São semelhanças sonoras que sugerem um parentesco de sentidos (COHEN, 1974, p. 67).
Homofonia semântica	“Baseada na contingência da língua; é desprovida de sentidos” (COHEN, 1974, p. 68).
Homofonia externa	“Constituída pela rima” (COHEN, 1974, p. 72).
Ritmo	“O ritmo vem apoiar essa impressão global de regularidade” (COHEN, 1974, p. 75).

FONTE: Os autores fundamentados em Cohen (1974), 2022.

O quadro acima aborda os meios pelos quais o discurso se torna, conforme Cohen (1974, p. 83), inteligível. A partir desse viés, esses recursos retóricos apresentam uma incumbência específica: estruturar o verso através da relação fono-semântica, atribuindo, portanto, ao espírito uma estrutura poética. Desse modo, o pensamento versificado é constituído de elementos estéticos que segmentam o conteúdo do poema por meio do signo da pausa, das homofonias internas, das homofonias externas e do ritmo. No que diz respeito ao espaço em branco e aos sinais de pontuação gramatical, a pausa é a suspensão necessária da voz (ibidem, p. 49), que organiza o estilo do discurso, como também pode apresentar uma natureza psicológica, já que possibilita a percepção dos processos mentais do eu lírico no poema. A poesia de Alice Ruiz, a título de exemplo, apresenta esses espaços vazios que, além de estruturar o pensamento através das disposições dos versos, contribuem para a apreensão dos aspectos emocionais e anímicos do texto poético. No

poema abaixo, o eu poético observa a ação do tempo através da sua própria imagem refletida no espelho. Para isto, o texto se apropria de elementos estéticos que favorecem a percepção do discurso em torno da efemeridade do tempo:

tanto tempo

tonta de distância
 refaço no espelho
 cada traço
 de nossa semelhança
 o espaço que nos separa
 vai ficando velho
 só eu fico moça
 na lembrança
 de teus olhos de criança

(RUIZ, 2008, p.91)

Na psicanálise, o espelho é um elemento discutido em diversas esferas, tais como, o duplo e o envelhecimento. No poema de Alice Ruiz, não há uma cisão entre o *eu* e a imagem, o que pode sugerir a ideia de um duplo; no entanto, existe a percepção da ação do tempo, uma vez que o sujeito poético contempla o processo de envelhecimento através do reflexo da sua própria imagem no espelho. Desse modo, de acordo com Rank (2013, p. 18), em *O duplo: um estudo psicanalítico*, o medo de envelhecer é um dos problemas mais profundos que o eu lírico vivencia na literatura, no qual um dos principais gatilhos dessa percepção é o espelho. A partir desse íterim, o signo da pausa natural, isto é, a ausência das pontuações gramaticais, lança mão de uma especificidade: estruturar as temáticas em torno da efemeridade do tempo e do envelhecimento através de uma relação fono-semântica, uma vez que evidencia as aliterações /t/ e /d/. A repetição sonora desses elementos, além de constituir o ritmo de leitura, pode acentuar a imagem de um pêndulo, que é um mecanismo que marca o tempo no relógio e a duração das nuances da vida.

Na perspectiva da sonoridade dos versos, a rima não é apenas o único recurso estético que a linguagem poética pode dispor. De acordo com Cohen (1974, p. 67), a musicalidade do poema é também constituída de semelhanças sonoras internas e externas, das quais o estilista as denomina como homofonias. Tendo em vista que estes elementos fono-semânticos contribuem para a composição do som, a combinação desses recursos sonoros é constituída pela relação entre as palavras, podendo apresentar significados diferentes por significantes parcialmente, ou totalmente, semelhantes aos outros. Nesse íterim, quando há somente a semelhança de som, em que os significados não correspondem às demais palavras que apresentam significantes equivalentes, a homofonia

é semântica. Desse modo, as palavras “refaço”, “traço”, “espaço” e “moça” produzem um jogo sonoro no discurso que possibilita uma apreensão das ações das quais a voz poética experiencia, que é a busca por indícios da juventude no espelho. Já a homofonia externa corresponde à rima, que é a repetição sonora de expressões que compõe o final do verso. Sendo assim,

A rima não é simples repetição de sons, mas a repetição de sons terminais. A posição terminal da rima está contida na sua definição: “homofonia da última vogal e dos fonemas que eventualmente a seguem”. Sendo assim, não é a rima que marca fim do verso, mas o fim do verso marca a rima. Além de não ser capaz de concluir o verso, a rima por si só não é percebida como tal se não for sublinhada por um acento, e podemos acrescentar: se não for seguida de uma pausa (COHEN, 1974, p. 66).

Dessa maneira, as rimas (*de nossa semelhança*), (*na lembrança/de teus olhos de criança*) não delimitam somente o fim do verso; no entanto, elas marcam a posição terminal da sonoridade do verso e a combinação dos sons pode sugerir a composição de um discurso: a fugacidade do tempo para a mulher, que é um dos temas discutidos na poética de Alice Ruiz. Com efeito, as expressões “semelhança”, “lembrança” e “criança” são rimas graves, ou femininas, já que são constituídas por palavras paroxítonas, o que possibilita a percepção da experiência do envelhecimento. Sendo assim, essas escolhas lexicais favorecem a apreensão da sonoridade, da imagem e do conteúdo no poema, proporcionando ao leitor a percepção da mulher no texto da poeta.

Ao comentar que uma das funções da poesia é de ser declamada, Cohen (1974, p. 49) enfatiza a contribuição do nível da versificação do poema para estruturar o conteúdo, a fim de torná-lo perceptível quando lido em voz alta pelo receptor. Embora não seja a recepção o foco em seus estudos analíticos do poema, o estudioso esboça uma preocupação com o leitor, já que é ele quem se apropria dos recursos estéticos e do estilo para compreender o processo de composição do texto poético. Dentro desse contexto, o teórico lança mão, além da perspectiva fono-semântica, das diversas configurações da imagem poética a partir de uma figura retórica constituída pelos níveis da predicação e da determinação: o *epíteto*. Ainda em consonância com Cohen (1974), essa figura propicia ao poeta um estilo de escrita singular; capaz de dispor ao pensamento uma forma, uma *inteligibilidade*, o que torna o sentido e os conteúdos de mundo ainda mais acessíveis ao leitor. Essa percepção é consolidada através de uma combinação de elementos estéticos que violam, ou desviam, a linguagem. Dessa forma,

Cada um se serve da linguagem para exprimir seu pensamento pessoal do momento, o que implica na liberdade da fala. “a característica da fala, escreve Saussure, é a liberdade de combinações”. Jakobson retoma esse ponto de vista precisando-o: “a liberdade de combinar os fonemas em palavras, declara, é circunscrita: limita-se à situação marginal da criação de palavras” (COHEN, 1974, p.87).

É indubitável a influência do estruturalismo saussuriano e do Formalismo Russo no cerne teórico e analítico de Cohen (1974), haja vista que se apropria da “combinação”, ou da “situação marginal da criação” para estabelecer uma definição em torno do *desvio*. Dentro desse contexto, o *epíteto* é uma impertinência que contribui para a formação imagética no poema, alinhando a imagem ao sentido poético. Essa infração ao código linguístico, de acordo com o estudioso, é um dos exemplos de figura retórica que ocorre no miolo da linguagem poética. A partir desse viés, é sugerível conhecer as diversas combinações entre os termos para apreender a formação imagética do poema através dos desvios semânticos. Para mapear esse repertório de combinações, o quadro abaixo ilustra as impertinências predicativas e de determinação semântica que compõem o *epíteto*:

Figura 2: Configurações do epíteto como um elemento imagético

Desvio como elemento constitutivo do epíteto	
Elemento estético	Função
Impertinência predicativa	Conforme Cohen (1974, p. 99), a função epitética é configurada por marcas gramaticais, a qual o adjetivo pode constituir-se como predicado do substantivo.
Determinação	“Tal processo é a determinação, que consiste em acrescentar ao termo comum um ou vários outros termos chamados ‘determinantes’. A língua possui uma categoria de termos especialmente incumbidos dessa tarefa, os adjetivos ditos determinativos” (COHEN, 1974, p. 112).

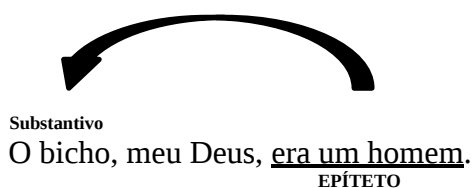
FONTE: Estrutura da linguagem poética, de Cohen (1974)

Diante do exposto, o epíteto e o adjetivo são dois elementos que apresentam uma função e uma aplicabilidade equivalente, uma vez que se juntam ambos ao substantivo para modificar a ideia principal, atribuindo-lhe, conforme Cohen (1974, p. 113-114), uma ideia secundária. No entanto, a diferença que circunscreve entre essas duas competências é a sua intenção. O epíteto, na literatura, propõe a consolidação de uma ideia secundária

através de uma impertinência de ordem semântica, possibilitando a composição da imagem. O exemplo a seguir permite a visualização da formação imagética por meio de uma combinação entre um substantivo e um epíteto:



“Olhos de ressaca” (ASSIS, 2002, p. 54) é uma expressão que está inserida na obra *Dom Casmurro*, a qual é designada por Bentinho à Capitu: “trazia não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que me arrasta para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca” (Ibidem, p. 55). O epíteto de ordem semântica por determinação apresenta uma função metafórica, uma vez que o sentido de “olhos” ressignifica, atribuindo-lhe uma segunda ideia, a qual pode ser fascinantes, sedutores, ou perigosos, já que a “ressaca”, que é o aumento repentino do nível do mar, pode torná-los agitados, sendo devastador para quem se arrisca a encará-los: “para não ser arrastado, agarrei-me às outras partes vizinhas, às orelhas, aos braços, aos cabelos espalhados pelos ombros; mas tão depressa buscava as pupilas, a onda que saía delas [...], ameaçando envolver-me, puxar-me e tragar-me” (Ibidem, p. 55). Já o verso a seguir é um exemplo de impertinência predicativa:



O verso acima pertence ao poema “O bicho”, de Manuel Bandeira (1993, p. 201). A partir desse epíteto de natureza predicativa (*era um homem*), percebemos a metáfora, a qual potencializa a animalização do ser humano, uma vez que revela ao leitor as condições desumanas que o homem vivencia através da fome e da miséria, dois conteúdos sociais que o referido texto poético discute: *Vi ontem um bicho/ Na imundície do pátio/ Catando comida entre os detritos/ Quando achava alguma coisa,/ Não examinava nem cheirava:/ Engolia com voracidade*. Dessa forma, há uma relação estreita entre a imagem que o eu lírico revela ao receptor e o discurso social que o poema apresenta, ou seja, o alinhamento do elemento imagético ao sentido poético. Na poética de Alice Ruiz, percebemos essas

nuances com a linguagem, o que contribui para a percepção da imagem e da sua relação com o sentido:

Sonho de poeta

Quem dera fosse meu
O poema de amor
Definitivo

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

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

Um sonho de poeta
Não vale o instante
Vivo.

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

(RUIZ, 2008, p.50)

O poema “Sonho de poeta” apresenta uma reflexão importante sobre o processo de composição poética, o que o direciona a um contexto metalinguístico. Desse modo, o próprio título pode antecipar ao leitor como é configurado o percurso de escrita do poeta. Com efeito, analisamos a referida expressão a partir de duas perspectivas: 1º) as considerações psicanalíticas acerca do signo “sonho” e “poeta”; 2º) a impertinência de ordem semântica, o epíteto. De acordo com Freud (2015), em *O poeta e o fantasiar*, o sonho, na perspectiva do adulto, dá-se através do momento que ele reprime as suas fantasias e os seus desejos, projetando os sentimentos recalcados no inconsciente por meio dos sonhos noturnos. A fantasia e a figura do poeta estão imbricadas no que se refere à escrita artística, já que o psicanalista discute que a atividade poética é uma espécie de

brincadeira, em que o poeta, comparado a uma criança, transpõe as coisas do mundo imaginário e do fantasioso para uma nova ordem através da linguagem. Sendo assim,

O poeta faz algo semelhante à criança que brinca, ele cria um mundo de fantasia que leva a sério, um mundo formado por grande mobilização afetiva [...]. E a linguagem mantém esta afinidade entre a brincadeira infantil e a criação poética, na medida em que a disciplina do poeta, que necessita do empréstimo de objetos concretos possíveis de representação, é caracterizada como brincadeira/jogo” (FREUD, 2015, p. 54).

Tendo em vista que o poeta transpõe o mundo fantasioso e fictício, isto é, aquilo que é reprimido pelo inconsciente, na linguagem, a obra poética é fruto de uma obscuridade do sujeito. No poema de Alice Ruiz, o recalde da voz poética é de não conseguir realizar o desejo de escrever “o poema de amor/definitivo”, já que nenhuma das tentativas elencadas por esse *eu* contribuiu para a elaboração de um verso definitivo que satisfaça o sentimento do amor ([...] *que não há um verso,/amor,/que te contente*). Diante do exposto, a reflexão acerca da composição poética é o que direciona o poema a uma perspectiva metalinguística. Já na concepção estilística, isolamos novamente a expressão que compõe o título do poema para analisar o seu significado:



Na primeira imagem “Sonho de poeta”, o epíteto de ordem semântica por determinação (*de poeta*) ressignifica o substantivo “sonho”, atribuindo à palavra abstrata uma forma, visto que é o poeta quem delimita a estrutura das emoções e do imaginário através da linguagem. No entanto, a estrofe “um sonho de poeta/não vale o instante/vivo” pode sugerir ao leitor o quão é árduo o ofício da escrita, dado que a voz lírica deseja encontrar a estrutura definitiva para compor o poema de amor. Em virtude disso, o eu poético assume, no arremate, o quanto é penoso dar formas ao sentimento (*Quando não sabia /Que não há um verso,/Amor,/Que te contente*). No que concerne ao quadro abaixo, sintetizamos, ainda na perspectiva de Cohen (1974), a composição do discurso poético através dos desvios de natureza semântica e de ordem das palavras:

Figura 3: Nível semântico e as ordens das palavras

Nível semântico e as palavras	
Elementos estéticos	Função
Coordenação	“O estudo da coordenação, pelo contrário vai permitir-nos examinar essa sucessão de frases que se chama discurso” (COHEN, 1974, p. 133).
Ordem das palavras	“[...] sequência progressiva” (COHEN, 1974, p. 152).

FONTE: Estrutura da linguagem poética, de Cohen (1974)

O nível semântico por coordenação e a ordem das palavras são elementos composicionais relevantes para a formação, a *inteligibilidade*, do discurso. Dessa forma, Cohen (1974, p. 136) considera a *figura coordenativa* como um recurso poético que possibilita constituir o discurso. Diferentemente da escrita cotidiana e da prosa, seja científico ou literário, o poema lança mão de um estilo que dispensa a construção normativa do discurso, suprimindo eventualmente o título para direcioná-la a ideia de temática no sujeito ou na oração. No poema “Socorro”, os versos (*já não sinto amor, nem dor [...]*) e (*qualquer cruzamento, acostamento/, encruzilhada*) são constituídos por uma oração coordenada aditiva assindética, dado que a supressão da conjunção “e” propicia a percepção do paralelismo sintático na canção. Dentro desse contexto, o leitor pode perceber através do discurso poético a ausência de emoções experienciada pelo eu poético. No que concerne à ordem das palavras, o estudioso evidencia que, na perspectiva da linguagem poética, “[...] a inversão aparece com uma frequência nitidamente alta. Portanto essa figura é um traço específico da poesia” (Ibidem, p. 52). Desse modo, o haicai abaixo exemplifica a inversão sintática, ou a figura do hipérbato:

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

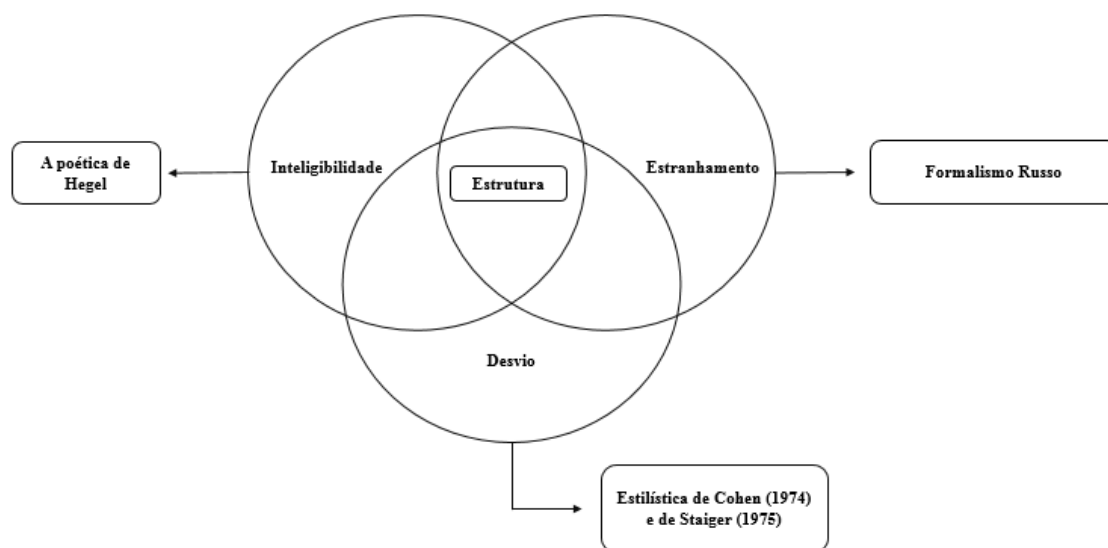
O haicai acima apresenta um signo recorrente no projeto estético da poeta: o símbolo nictomórfico. Os ciclos lunares, de acordo com Marques (2012, p. 65), são imagens que expressam os discursos sobre os quais são frequentes na poética de Alice Ruiz, como, por exemplo, o nascimento, a morte, o recomeço e o feminino. Nesse sentido, a ideia de ciclo, isto é, a relação entre lua e mulher, pode sugerir o discurso de periodicidade: a correlação das fases lunares ao menstrual, ou à excitabilidade sexual.

Segundo Chelavier e Gheerbrant (2003, p. 561), em *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*, a lua é um dos arquétipos do feminino que pode representar os “ritmos biológicos”, de modo que possibilita a elaboração discursiva sobre os períodos os quais são vivenciados pelas mulheres: a sexualidade, a fertilidade, o introspectivo e o bucólico. Diante desse contexto, o eu poético atribui ao observar a “lua” características humanas, personificando-a a partir das seguintes expressões: “vestida de nuvens” e “se insinua”.

Ao observarmos a figura fônica e a ordem das palavras, percebemos a ausência dos sinais de pontuação, o signo da pausa, o que evidencia a figura do hipérbato. O leitor, por sua vez, pode perceber este desvio da sequência lógica da estrutura sintática dos versos quando lido em prosa: “A lua vestida de nuvens se insinua no céu fechado”. Esta estratégia possibilita a percepção da inversão, como também destaca os elementos estéticos que propiciam a compreensão do texto poético: o símbolo lunar, as aliteraões do /n/ e /s/ que mimetizam o movimento da lua no céu e a personificação. Assim, a ordem sintática dos versos não é somente um elemento retórico; e sim um recurso estético que, de acordo com Cohen (1974, p. 58), permite entregar “os conteúdos mentais” na ordem em que foram produzidos. Dessa forma, esse desvio ressaltou o discurso erótico imbricado no símbolo lunar.

À face do exposto, a teoria literária se apresenta como um instrumento que torna os recursos estéticos, aquilo que é específico à literatura ou que dá visibilidade aos elementos que compõem a *inteligibilidade* do texto literário, ainda mais perceptíveis ao leitor, o que favorece a compreensão da estrutura e da composição do discurso. Desse modo, os estudos modernos da literatura, como, por exemplo, o Formalismo Russo e a estilística, propõem uma abordagem restrita aos objetos artísticos e às figuras retóricas de um texto. A partir desse viés, fomentamos um gráfico organizador que tem como propositura sintetizar as teorias que foram experienciadas na análise dos poemas de Alice Ruiz nesta seção do capítulo, o que evidencia o caráter literário do seu projeto estético:

Figura 4: Referência teórico da análise dos poemas de Alice Ruiz



FONTE: Os autores, 2022.

Percebemos, portanto, que a estrutura do texto é o elemento que está interseccionado entre as três propostas de análise das correntes teóricas expostas na *figura 8*: a *inteligibilidade*, o *estranhamento* e o *desvio*; no entanto, analisar o projeto estético de Alice Ruiz somente por este viés teórico é negar todo o seu poder referencial. Nesse sentido, Freadman e Miller (1994), em *Re-pensando a teoria: uma crítica da teoria literária contemporânea*, comentam que o aparelho metodológico da teoria literária moderna prioriza apenas a análise restrita dos elementos que compõem o texto literário, relacionando-o a um objeto puramente estético. Posto isto, esses estudos estão negligenciando os diversos discursos de mundo e as experiências universais da humanidade, os quais estão contidos no bojo da linguagem da obra literária. Desse modo,

[...] como qualquer objeto linguístico, eles podem possuir um outro tipo de poder, e de fato o possuem: o poder de construir ou de reproduzir relatos sobre o mundo que servem aos interesses de grupos ou classes sociais ascendentes. Isso significa um tipo de poder linguístico a serviço do poder político, e a linguagem que atua nesse modelo socialmente reprodutivo (alguns afirmam que todas as linguagens atuam dessa forma) é denominada “discurso”. Tal discurso é, em certo sentido, a manifestação linguística da ideologia (FREADMAN; MILLER, 1994, p. 13).

A partir desse íterim, a literatura não é somente um objeto linguístico; e sim, ainda em consonância com os estudiosos, um conjunto de escritas que apresenta

narrativas sobre o mundo, favorecendo visibilidades aos discursos de cunho ideológico, aos grupos de minoria e às classes sociais que são marginalizados pelos estudos de tradição estrutural. Consequentemente, segundo Freadman e Miller (1994, p. 13-14), “[...] a ‘literatura’ nessa explicação posicionou-se não como objeto da teoria literária, mas como seu antagonista”. Desse modo, o pós-estruturalismo possibilita ressignificar a teoria literária, propiciando o diálogo entre as disciplinas da ciência humana para analisar o texto literário. Essa perspectiva interdisciplinar é de interesse em nossa pesquisa, uma vez que acreditamos que o projeto estético de Alice Ruiz, além de apresentar um caráter artístico significativo, discute questões relevantes sobre o poder político através da perspectiva do corpo e da sexualidade. Nesse sentido,

[...] diversas características proeminentes da teorização crítica contemporânea podem ser atribuídas a essas influências coletivamente: a negação do poder referencial da literatura e de suas imagens do indivíduo; a adoção de modelos “descentralizados” do eu; a negação da autoridade “original” do autor; a negação (correlata) de significado definido e, portanto, de atos determinados de interpretação de textos; a imagem (novamente correlata) do texto incorporando uma pluralidade infinita de significados e uma variação correspondentemente infinita de leituras; a ligação dos atos hermenêuticos à análise das relações de poder social; a rejeição das ideias canônicas sobre tradição literária e, de fato, a própria categoria de literatura em si mesma (FREADMAN; MILLER, 1994, p. 23-24).

Dessa forma, de acordo com Freadman e Miller (1994), os estudos pós-modernos contribuíram para ressignificar os métodos analíticos da teoria literária por meio da consolidação de uma nova abordagem do texto. Em virtude disso, a negação às especificidades da linguagem como único recurso analítico da obra e a ênfase à interdisciplinaridade são características da contemporaneidade, o que favorece a descentralização da literatura a uma interpretação engessada e tradicional. Nessa circunstância, o texto literário, a partir da sua recepção, permite reconstruir os discursos políticos, sociais e intelectuais, em que o leitor pode imbuir-se da antropologia, da psicanálise, da filosofia e da sociologia para compreender os conteúdos de mundo e a própria natureza literária, isto é, um lugar de relatos e de testemunhos das experiências e das memórias humanas, já que, segundo Canclini (2006, p. 23), a arte não é apenas uma questão puramente estética.

Diante da perspectiva da interdisciplinaridade dos estudos contemporâneos da literatura, a seção seguinte deste capítulo investiga os relatos de abusos e a memória

feminina na poesia de Alice Ruiz a partir dos conceitos de poder, de Foucault (2014), da violência simbólica, de Bourdieu (2002) e das desigualdades de gênero, de Butler (2019), com os quais propiciam a compreensão dos discursos de autoridade masculina e as formas de oprimir a mulher. Além dessas concepções, discutimos as considerações de “poética feminina”, de Vianna (2003), o que pode favorecer a percepção do projeto estético de Alice Ruiz como um “território selvagem”, conceito este definido por Showalter (1994). Sendo assim, novas intersecções são percebidas na próxima unidade, tendo em vista que a teoria literária, ainda necessária, não descartada e dialogada com os estudos contemporâneos, contribuiu para a apreensão dos elementos discursivos e imagéticos de poder.

2.2. O pacto silencioso entre o corpo e a sexualidade

Na seção anterior, discutimos as teorias que abordam a *inteligibilidade* do texto poético, os elementos literários formais e os recursos estéticos e retóricos do poema. No que concerne aos estudos da estilística, elencamos a perspectiva do desvio como um artifício que possibilita atribuir ao texto uma característica poética. Dentro dos conceitos destacados em torno da impertinência, destacamos o signo da pausa. O silêncio, por sua vez, é um dos elementos estéticos que sobressai na poesia de Alice Ruiz, contribuindo, portanto, para a construção do discurso e da formação poética. Desse modo, compreender como a pausa se configura nas escritas da poeta permite acentuar as recorrentes temáticas sobre a mulher, como, por exemplo, o corpo e a sexualidade feminina. Para esse primeiro momento, selecionamos poemas da obra *Pelos pelos* (1984), canções que compõem *Poesia para tocar no rádio* (1999) e textos poéticos da obra *Dois em um* (2008).

No que se refere ao contexto discursivo da poesia de Alice Ruiz, ressaltamos a necessidade de abordar três categorias teóricas que giram em torno do patriarcalismo: conceitos de poder, de Foucault (2014), da violência simbólica, de Bourdieu (2021) e das desigualdades de gênero, de Butler (2019). Com efeito, em a *História da sexualidade: uso dos prazeres*, Foucault (2019, p. 8) comenta que a sexualidade é estudada e analisada através das muitas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a psicanálise, a biologia, a antropologia e a política social. Dessa forma, elencamos inicialmente uma proposição relevante para observar a sexualidade nas escritas da poeta: tratamo-la como um conjunto de regras ou normas para o controle das práticas sexuais. A Igreja, instituição a qual

examinamos na seção 2.2.2, é um sistema jurídico de poder que, conforme o estudioso, apropriou-se dos valores do ato sexual da Antiguidade para associá-la à ideia de pecado e de maldade, considerações estas que reverberaram ao longo dos séculos após a Idade Média.

A partir de uma perspectiva foucaultiana, consideramos o controle do ato sexual um instrumento de poder o qual tem a finalidade de conter a sexualidade do sujeito para fins de dominação. No contexto analítico da poesia de Alice Ruiz, investigamos o sistema jurídico de poder que regula o prazer feminino: o patriarcado. Por conseguinte, fundamentamos o conceito dessa estrutura dominante através da historiografia de Foucault (2019) para compreender as formas de controle da sexualidade da mulher. À vista disso, a sociedade geralmente é organizada por uma ideologia soberana, que desenvolve um conjunto de saberes sobre os quais disciplinam e monitoram os indivíduos, a cultura e as relações sociais. Um desses conhecimentos que podemos discutir é o “domínio do prazer” (FOUCAULT, 2019, p. 33). Trata-se, conforme o filósofo, de um meio que reprime as pulsões sexuais, que são os gatilhos biológicos do homem e da mulher que impulsionam a mente humana para a satisfação do prazer. A Igreja Católica da Idade Média, assim como o patriarcalismo, elaborou um código moral que controla o comportamento do indivíduo para os próprios fins políticos e religiosos, a “austeridade de ser fiel a Deus” (Ibidem, p. 33). A imposição desse autocontrole, de acordo com o estudioso, pode afetar o sujeito não apenas na sua relação com o outro; e sim no seu sofrimento, no páthos, proporcionando frustrações e recalques.

Este sistema jurídico de poder da Igreja Católica, ainda em consonância com Foucault (2019), é um conjunto complexo de condutas e de normas que direciona a experiência da sexualidade e do corpo, sobretudo a da mulher, a um propósito econômico, político e social. O modelo de matrimônio da Idade Média, a título de exemplo, não é uma estrutura justa, tanto para o homem, quanto para a mulher, uma vez que a intenção primordial do casamento é a manutenção do poder da aristocracia e do eclesiástico. Se o casamento neste período histórico é injusto para ambos os gêneros, para a mulher é abusivo. De acordo com Foucault (2019, p. 178), o *Contra Nera*, que é um saber fundamentando por princípios cristãos comuns aos séculos V e XV, é um contrato social que define tudo aquilo que é permitido e proibido aos esposos pela instituição do casamento. Para mulher, conforme o filósofo, o marido é parceiro exclusivo e tem como obrigação ser fiel, guardião do lar e procriar. Já o cônjuge pode ter uma relação extraconjugal com uma mulher para satisfazer-se. Para isto, atribuíam-lhe uma única

condição: que esta mulher esteja sob tutela do homem; caso contrário, é crime (ibidem p. 179).

Dentro desse contexto, percebemos o surgimento da cortesã e da concubina na vida do homem no período da Idade Média (FOUCAULT, 2019, p. 183). Conferia-lhes, de acordo com Foucault (2019, p. 85), o papel de satisfazer o prazer masculino; enquanto a esposa apresentava a função de proporcionar ao marido filhos legítimos e garantir a continuidade da instituição familiar. Percebemos, por sua vez, que o “Contra Nera” e o “matrimônio” são saberes fundamentos por um sistema jurídico de poder, a aristocracia medieval e o clero, que têm como propositura regular o corpo e a sexualidade do indivíduo para obter o domínio e o poder social. Estes resíduos da sociedade medieval estão presentes nos sistemas contemporâneos de opressão, no qual a poesia de Alice Ruiz testemunha nos poemas “o que é a que é” e “navalha na liga”. Enquanto o primeiro mimetiza as falas misóginas dos homens (*Produz pouco porque já reproduz e isso lhe basta*), ou seja, o corpo da mulher para fins reprodutivos, o texto poético seguinte aborda o corpo feminino marginalizado (*nada na barriga*), prostituído, para atender as necessidades do homem.

Através da historiografia foucaultiana sobre o sistema jurídico de poder, os saberes constituídos e o matrimônio medievo, o qual define funções distintas para homens e mulheres, centramo-nos nas considerações de “desigualdade de gênero”, de Butler (2021). As delimitações do papel social, fundamentadas por determinações biológicas, são de natureza assimétrica quando elaboradas por uma estrutura política que naturaliza a desigualdade dos gêneros. Dentro desse contexto, entendemos o gênero como um conceito que afirma as diferenças sexuais não somente como uma estrutura complexa que determina a desigualdade entre homens e mulheres, mas como um sistema político que valida e cultua formas de poder para produzir dessemelhanças. Estas diferenças, conforme a estudiosa, são ideologias legitimadas no corpo social de maneira naturalizada. Sendo assim,

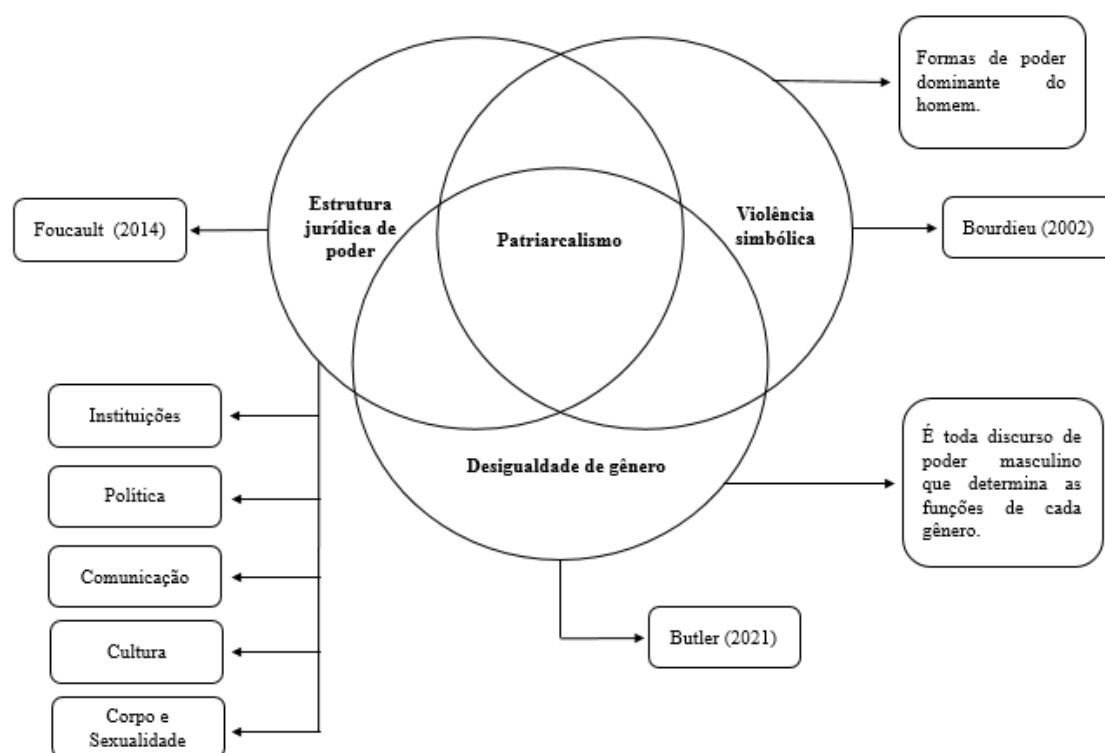
[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 26).

Dentro desse contexto, a consolidação de culturas e de saberes de cunho determinista sugere uma distinção dos corpos de homens e mulheres não somente por uma perspectiva biológica; e sim social. Esta cultura dominante e reguladora, além de priorizar a assimetria dos gêneros, delimita o corpo feminino de passível, ou seja, aquilo que é regulado, o que contribui para a fundamentação de um discurso cultural que determina os espaços permitidos, a opressão da voz feminina e papel social da mulher: submissa ao homem. Por conseguinte, “[...] não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais” (BUTLER, 2003, p.27). À vista disso, consideramos a desigualdade de gênero e as formas culturais que legitimam e naturalizam a dominação do corpo feminino de “violência simbólica”.

O referido conceito social, o qual é fundamentado por Bourdieu (2002), aborda os tipos de violência exercidos por homens contra o corpo feminino. O sociólogo, por sua vez, comenta que esta agressividade é realizada a partir de um processo que não é físico; mas efetua-se de maneira invisível, favorecendo um dano moral e psicológico à mulher. Sendo assim, as ações e os discursos, geralmente fundamentados por uma instituição religiosa, escolar, midiática e, sobretudo, familiar¹⁶, proporcionam em suas vítimas um profundo impacto emocional e social, a fim de reproduzir e estabelecer um poder de natureza patriarcal. Dessa forma, o poema “moça polida”, de Alice Ruiz, pode sugerir um tipo de violência simbólica que modela as experiências de vida de uma mulher: “*Sou uma moça polida/levando uma/vida lascada*”. A versificação, ora composta por uma aproximação sonora do /s/, /ç/, /p/ e /d/, ora pela aliteração da consoante nasal /m/, pode elaborar uma imagem de alguém modelando uma moça, o que corresponde a um perfil de violência ao qual é exercido silenciosamente. Levando em consideração as teorias abordadas nesta seção, o gráfico organizador abaixo tem como propositura visualizar a estrutura discursiva do patriarcado:

¹⁶De acordo com Bourdieu (2018, p. 120), “é, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas”.

Figura 5: Estrutura que compõe o poder discursivo do patriarcado



FONTE: Os autores, 2022.

O contexto discursivo do patriarcalismo, como observamos na *figura7*, é composto por três eixos que fundamentam a maneira como o seu poder é exercido: a) estrutura jurídica de poder; b) desigualdade de gênero; c) violência simbólica. A partir desse viés, a análise discursiva dos poemas de Alice Ruiz, que está na subseção 2.2.1., é constituída por esse tripé teórico, com o qual favorece a percepção de um sistema de poder falocêntrico que regula os corpos e a sexualidade feminina. Cruz e Tinoco (2012) comentam que o discurso apreendido nas escritas da poeta é considerado pelo patriarcalismo um desvio à norma, cuja concepção está centrada na violação temática que afronta o pensamento masculino. Nesse caminhar, o projeto estético da compositora lança mão de transgressões discursivas que abordam o posicionamento da mulher diante de uma sociedade machista, a relação homem e mulher, o prazer, o desejo, o corpo e a sexualidade. Assim, analisamos esses desvios temáticos nos textos de Alice Ruiz a partir das premissas teóricas de Foucault (2019), Butler (2021) e Bourdieu (2002).

Além dessa perspectiva teórica, dialogamos para analisar os poemas a seguir a teoria literária às elocubrações do pós-estruturalismo com a finalidade de compreender a maneira pela qual a “memória coletiva e a “poética feminina”, que denominamos como

território selvagem, são constituídas em sua linguagem. Estas duas contribuições teóricas são discutidas por Vianna (2003), no artigo “Poética Feminista – Poética da Memória”. Com efeito, segmentamos este subtópico em duas premissas: a) Desvio à norma: o pessoal é político!; b) A microfísica do poder: corpo e sexualidade. Sendo assim, a análise a seguir procura enfatizar a interdisciplinaridade, que é a base de nossa propositura, visto que a leitura respaldada somente nas teorias modernas da literatura não respondem o que a nossa pesquisa e as escritas da poeta propõem.

2.2.1. Desvio à norma: o pessoal é político!

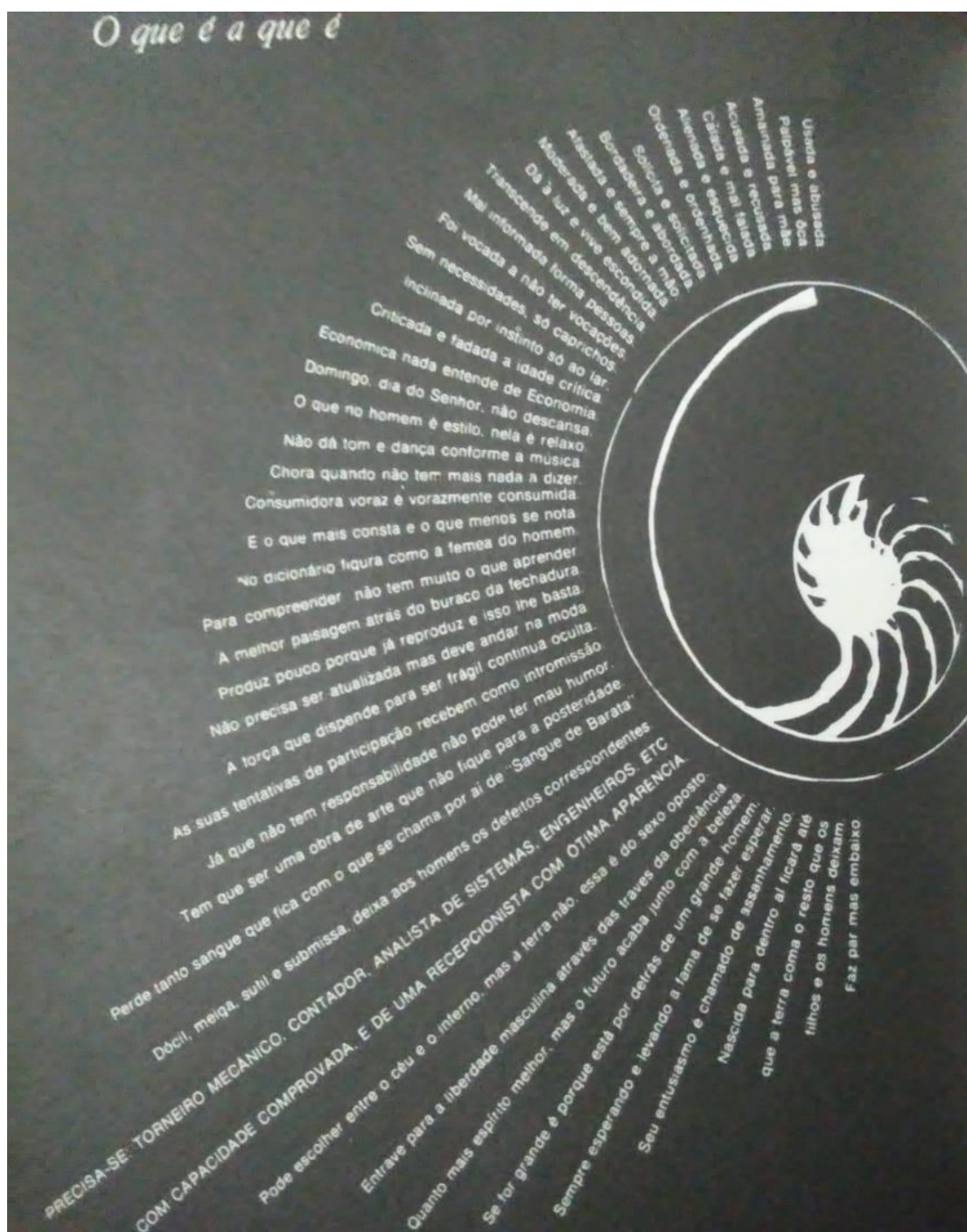
Navalhanaliga é uma obra que apresenta uma representatividade relevante na escrita poética de Alice Ruiz tanto por ganhar o prêmio de melhor obra pela Secretaria Estadual de Cultura do Paraná, quanto por apresentar um repertório que procura traduzir as experiências de mundo de mulheres inseridas em um contexto social predominantemente machista e por proporcionar o diálogo com o feminismo através da linguagem poética. Lançado nos anos de 1980, o livro contempla poemas que dispõem de uma profunda reflexão sobre as condições sociais da mulher, o lugar de fala por meio da linguagem e o reflexo do discurso patriarcal como um princípio que molda a personalidade feminina nos anos de 1970. O poema “O que é a que?”, a título de exemplo, é considerado pela própria poeta um manifesto feminista. O processo de composição deste poema, de acordo com Murgel (2010, p. 174), dá-se a partir de recortes de frases de teor machista em jornais e revistas que Alice Ruiz lia, evidenciando, por sua vez, a densa influência da voz masculina no meio de comunicação. Após o processo criativo, os fragmentos tornaram-se versos, os quais criticam o patriarcalismo e as construções estereotipadas da mulher, o que torna o poema em lugar de fala da mulher, ou, conforme Showalter (1994), em território selvagem, lugar onde o discurso potencializa a consciência feminina diante dos desafios que a sociedade impõe. O texto a seguir lança mão de uma estrutura poética próxima de um adivinha:

O que é a que é

Usada e abusada.
 Palpável mas oca.
 Amainada para mãe.
 Acusada e recusada.
 Calada e mal falada.

Alienada e esquecida.
 Ordenada e ordenhada.
 Solícita e solicitada.
 Bordadeira e abordada.
 Afastada e sempre à mão.
 Moderada e bem adornada
 Dá a luz e vive escondida.
 Transcende em descendência.
 Mal informada forma pessoas.
 Foi vocada a não ter vocações.
 Sem necessidades, só caprichos.
 Inclinação por instinto só ao lar.
 Criticada e fadada à idade crítica.
 Econômica nada entende de Economia.
 Domingo, dia do Senhor, não descansa.
 O que no homem é estilo nela é relaxo.
 Não dá tom e dança conforme a música
 Chora quando não tem mais nada a dizer.
 Consumidora voraz é vorazmente consumida.
 É o que mais consta e o que menos se nota.
 No dicionário figura como a fêmea do homem.
 Para compreender não tem muito o que aprender.
 A melhor paisagem atrás do buraco da fechadura.
 Produz pouco porque já reproduz e isso lhe basta.
 Não precisa ser atualizada, mas deve andar na moda.
 A força que despende para ser frágil continua oculta.
 As suas tentativas de participação recebem como intromissão.
 Já que não tem responsabilidade não pode ter mau-humor.
 Tem que ser uma obra de arte que não fique para a posteridade.
 Perde tanto sangue que fica com o que se chama por aí de “sangue de barata”.
 Dócil, meiga, sutil e submissa, deixa aos homens os defeitos correspondentes.
 PRECISA-SE: TORNEIRO MECÂNICO, CONTADOR, ANALISTA DE SISTEMAS, ENGENHEIROS, ETC COM CAPACIDADE COMPROVADA, E DE UMA RECEPCIONISTA COM ÓTIMA APARÊNCIA.
 Pode escolher entre o céu e o inferno, mas a terra não, essa é do sexo oposto.
 Entrave para a liberdade masculina através das traves da obediência.
 Quanto mais espírito melhor, mas o futuro acaba junto com a beleza.
 Se for grande é porque está por detrás de um grande homem.
 Sempre esperando e levando a fama de se fazer esperar.
 Seu entusiasmo é chamado de assanhamento.
 Nascida para dentro aí ficará até
 que a terra coma o resto que os
 filhos e os homens deixam.
 Faz par mas embaixo.
 (RUIZ, 2012, p. 194)

Figura 6 - Poema visual "O que é a que é?".



FONTE: Os autores, 2022.

Embora o título do poema “o que é a que é?” sugira uma leitura próxima do adivinha, o que pode exigir uma interação do leitor para que o sentido seja consolidado, podemos relacionar o texto poético de Alice Ruiz à teoria da obra aberta, de Eco (1991, p. 39), já que, devido às disposições estéticas do poema, concebe uma dialética entre o receptor e o texto. Através das pistas que os versos propõem, o leitor é desafiado a

desvendar a resposta. Desse modo, o poema dispõe de elementos estéticos que direcionam o receptor a uma dinâmica de leitura inspirada nesse gênero textual típico da cultura popular, como, por exemplo, os versos livres, a pontuação delimitando a dinâmica de leitura e a construção do discurso a partir das figuras coordenativas.

No que diz respeito à versificação, a estrutura dos versos livres – ora curtos ora longos – contribuem para dar visibilidade ao discurso poético, o qual está centrado no ideal de mulher conforme a cultura machista, atribuindo-lhe um significado de imaculada (*Domingo. dia do Senhor. não descansa.*), o destino de ser apenas mãe (*Produz pouco porque já reproduz e isso lhe basta.*), um papel de coadjuvante (*Se for grande é porque está por detrás de um grande homem.*) e uma personalidade invejosa (*Suas tentativas de participação recebem como intromissão.*). Dentro desse contexto, este modelo feminino pode ser analisado como um dos instrumentos de poder consolidados por uma sociedade opressora, já que, conforme Butler (2021), *os sujeitos regulados* – as mulheres – apresentam um arquétipo engendrado por um sistema de domínio patriarcal, que tem como propositura reproduzir o discurso de cunho machista no contexto social.

No que concerne à disposição dos versos, percebemos que o movimento em forma de espiral pode imitar uma concha, um seio, ou um óvulo, o que direciona o leitor, através de um tom irônico, a uma infinidade de pistas para uma mesma resposta à pergunta que o título lança: a mulher. O discurso, a título de exemplo, é configurado por uma figura coordenativa aditiva */e/* e adversativa */mas/*, favorecendo a construção de um enunciado que critica as características estereotipadas da mulher. Desse modo, o conectivo aditivo */e/* (*Usada e abusada*) está contribuindo para a elaboração de um discurso sobre o qual reflete diretamente ao campo político, uma vez que está ligando dois termos comuns ao vocábulo, conforme Bourdieu (2002, p. 4), da “lógica da dominação”, que consiste em um princípio simbólico do dominante (homem) e aceito pelo dominado (mulher). Dentro desse contexto, a mulher “usada” e “abusada” é aquela que tem o corpo e a moral violado. Ainda de acordo com o filósofo, o símbolo da dominação está presente na língua, ou na maneira de falar, e no modo de agir e ser no campo social. Podemos destacar, por exemplo, o verso “No dicionário figura a fêmea do homem”, o qual evidencia a língua como um instrumento que corrobora para a dominação e manutenção do poder falocêntrico, e “Dócil, meiga, sutil e submissa, deixa aos homens os defeitos correspondentes”, que, através dos epítetos */dócil/*, */meiga/*, */sutil/* e */submissa/*, confere à mulher um estilo de vida a margem do homem.

A conjunção adversativa /mas/ (*Palpável, mas oca*) põe em contraponto dois epítetos que têm como propositura atribuir uma qualidade à mulher conforme a lógica do patriarcado. Com efeito, relacionar o corpo feminino a um objeto “palpável” e questionar a sua integridade intelectual /oca/ podem ser considerados uma violência simbólica, já que, segundo Bourdieu (2002), evidencia a dominação masculina sobre a mulher no que se refere na maneira como a realidade é representada na divisão entre os sexos no contexto social. Esta representação da realidade é, conforme Foucault (2014, p. 34-35), uma sistematização de aprendizagem e de memorização, a qual fundamenta um conjunto de saberes de ordem masculina predeterminados. Tendo em vista à consolidação de conceitos que representam as propriedades da natureza feminina no contexto social sob a ótica masculina, estes saberes são reverberados ao longo dos séculos. Sendo assim, os discursos em torno da mulher elencados no poema visual de Alice Ruiz permitem construir os bastidores históricos da ditadura militar dos anos de 1980, já que as mulheres apresentavam funções predeterminadas no campo político-social: submissas aos homens, direcionada apenas aos afazeres domésticos e maternos e satisfazer o prazer masculino.

Levando em consideração que a memória e a experiência humana são um conjunto de saberes fundamentados por um sistema político dominante, as especificidades correspondentes às mulheres como um indivíduo imaculado, invejoso, reprodutivo e submisso ao homem são reproduzidas ao longo dos séculos. De acordo com Mignolo (2001), em *Lógica das Diferenças e Políticas das semelhanças da Literatura que parece História ou Antropologia, e vice-versa*, a literatura é uma expressão que testemunha as práticas sociais e políticas de uma determinada época e oferece ao leitor subsídios para compreender o presente através do passado. Sendo assim, o receptor pode compreender o discurso machista e os mecanismos de controle do patriarcado a partir da poesia de Alice Ruiz. Ainda seguindo o contexto das práticas regularizadoras, o poema “A BELA ADORMECIDA NO ESPELHO”, que está inserido na obra *Navalhanaliga* (1980), apresenta uma discussão em torno de um sistema de controle que normatiza as experiências de mundo da mulher:

A BELA ADORMECIDA NO ESPELHO

Há mulher mais bela que eu?

Olhar doce
azul turquesa
abertos à força de rímel?

olhos que não vêem
 coração que não sente
 fotografia em movimentos
 suaves, suaves, suaves.
 Do outro lado
 pano de fundo
 o mundo.
 Retorno
 contorno da boca
 por dentro
 catatonia
 não transparece
 na aparência
 ôca.
 Ombro reto
 sobancelha arqueada
 falta pouco
 para ser amada.
 Caricatura
 minha cara
 ranhura na moldura
 essa ruga
 não devia estar aí
 se multiplica
 contra vontade
 no tempo gasto
 para não deixar
 aparecer o tempo

Me diga espelho meu
 (RUIZ, 1984, p. 87)

Assim como o poema “o que é a que é?”, o texto poético acima dispõe de um dispositivo que contribui para estereotipar a mulher, uma vez que apropria-se, de acordo com Murgel (2010, p. 192), de uma “memória coletiva”. Este mecanismo comum ao sistema de poder falocêntrico regula e normatiza os padrões de beleza através de um processo de aprendizagem e memorização social. Dessa forma, a mulher que se encontra catatônica, imóvel diante do espelho, contempla partes do rosto e do corpo (“olhos”, “sobancelha”, “boca” e “ombros”), a fim de observar o efeito do tempo através da maquiagem nos olhos: *Olhar doce/azul turquesa/abertos à força de rímel?*. A partir desse viés, o discurso em torno das estratégias de retardar o envelhecimento feminino é evidenciado não apenas no questionamento inicial do poema; e sim na percepção do desgaste do corpo: *essa ruga/não devia estar aí/se multiplica/contra vontade/no tempo gasto/para não deixar/aparecer o tempo*. Dentro desse contexto discursivo, o corpo feminino que não pode envelhecer para atender padrões de um sistema político e social

fundamentado por homens, como também a obsessão pela juventude, a qual é imposta pelo patriarcado, são instrumentos políticos que a poesia de Alice Ruiz se apossa. Sendo assim, podemos relacioná-la à poética feminista, uma vez que trata-se de uma discursividade de teor político, no qual a memória individual, protagonizada por mulheres, constrói, de acordo com Vianna (2004), o inventário de situações caóticas através da apropriação de uma memória coletiva, que é normativa e moralizante. Desse modo,

toda discursividade produzida pelo sujeito feminino que, assumidamente, ou não, contribua para o desenvolvimento e a manifestação da consciência feminista, consciência esta que é sem dúvida de natureza política (O pessoal é político), já que consigna para as mulheres e sobre os outros, conhecimento de sua subjetividade, voltada esta para o compromisso estabelecido com a linguagem em relação ao papel afirmativo do gênero feminino em suas intervenções no mundo público. Consciência com relação aos mecanismos culturais de unificação, de estereotipia e exclusão. E ainda, a consciência sobre a necessidade de participar conjuntamente com as demais formas de gênero (classe, sexo, raça) dos processos de construção de uma nova ordem que inclua a todos os diferentes, sem exclusões. Poética feminista é poética empenhada, é discurso interessado. É política. (VIANNA, 2004, n.p.).

Quando Vianna (2004, n.p.) comenta que “o pessoal é político” e que todo discurso produzido por mulheres é de interesse político, o qual o caótico e o processo de estereotipia são evidenciados no texto poético, podemos relacionar o engajamento pessoal, ou o de pequenos grupos sociais, às discussões da microfísica do poder de Foucault (2014), tendo em vista que a apropriação dos mecanismos culturais do patriarcado, que é essa memória coletiva, é um dos instrumentos de crítica à política masculina que a literatura de autoria feminina apresenta. À vista disso, investigar o projeto estético de Alice Ruiz sob a ótica da poética feminista é incluí-lo na perspectiva política, é torná-lo visível, já que a poeta se utiliza da linguagem para discutir a mulher no âmbito social e as suas formas de poder. Diante desse contexto, o poema abaixo, publicado na obra *Navalhanaliga* (1980), aborda a percepção da mulher em relação ao modo como as suas experiências são moldadas por um perfil de poder dominante, mesmo que este não esteja explicitado no texto poético:

Sou uma moça polida
levando
uma vida lascada

cada instante
 pinta um grilo
 por cima
 da minha sacada

(RUIZ, 2008, p.150)

A expressão *moça polida* é constituída por um epíteto de ordem semântica. Dessa forma, a condição de “polida” atribui à palavra “moça” uma ideia secundária, concedendo-a um sentido de objeto a ser esculpido, reproduzido e lapidado. Esta mulher moldada, por uma mão que não se mostra; é preparada para servir, agradar e aceitar aquilo que lhe é imposto. Nesse contexto, o signo *polida* pode estar associado a um tipo indivíduo que é regido a um código moral, o qual, de acordo com Foucault (2014, p. 32), “é um conjunto sistemático de valores, regras ou conjunto prescritivo”. Este sujeito tácito, implícito, ou velado no poema, a quem molda a “moça”, pode ser desvendado a partir do contexto de produção de *Navalhanaliga*, uma vez que o referido poema foi escrito no final dos anos de 1970, cujo aparelho cultural e político brasileiro apresentava uma forte influência do patriarcalismo e militarismo, delimitando o papel da mulher a servir e obedecer ao homem. No entanto, há uma consciência dessa austeridade patriarcal a partir do momento que a voz poética percebe, nos dois últimos versos da primeira estrofe, a árdua rotina: *levando/uma vida lascada*:


 substantivo
 vida lascada
 ADJETIVO

Assim como a expressão anterior, a imagem acima é constituída por um epíteto de ordem semântica. O adjetivo “lascada” atribui à palavra “vida” um sentido penoso, difícil e fatigante; no entanto, como esta voz lírica está fadada ao pensamento patriarcal, ela está condicionada a se preocupar (que é o ato de estar “grilada”) quando se propõe a pensar em suas próprias percepções de vida (a “sacada”): *cada instante/pinta um grilo/por cima/da minha sacada*. O temor de perceber a árdua vida é um estado anímico de submissão, ou de lealdade, discurso este que é próximo da “austeridade de ser fiel” (FOUCAULT, 2014, p.33), cujo objetivo é ser subserviente a uma conduta moral de teor patriarcal. Dessa forma, o poema acima revela um perfil de sistema jurídico de poder que ensina a mulher a ser submissa ao pensamento machista. Partindo desse primeiro momento da análise, percebemos que a escrita de Alice Ruiz fundamenta uma crítica ao

patriarcado, como também dos seus instrumentos e saberes, dentro dos quais têm como finalidade educar a mulher a servir o homem e a reprimir-se. Indo de encontro à crítica ao patriarcalismo, o poema “tua mão”, publicado no livro *Vice versos* (1988), dispõe de uma figura feminina que, além de estar liberta de qualquer conduta moral de teor machista, apresenta uma consciência do corpo, do prazer e do amor.

Tua mão
Em meu seio
Sim não
Não sim
Não é assim
Que se mede
Um coração
(RUIZ, 2012, p. 30)

A partir da ausência dos sinais de pontuação, o que configura no signo da pausa natural, nos versos *sim não/não sim/não é assim [...]*, há uma ideia de representar um movimento, o qual pode mimetizar o trajeto da mão sobre o seio, e o lampejo em torno das concepções de amor (*não é assim/que se mede/um coração*). No que concerne ao recurso do silêncio, a ausência dos sinais de pontuação, Cohen (1974) comenta que trata-se de um elemento que pode contribuir para a elaboração de imagens poéticas, o que pode corroborar a sensação do movimento da mão no corpo feminino, como também o trajeto que antecede a percepção sobre a dicotomia entre prazer e afeto: a reflexão sobre sexualidade e amor /*coração*/. Dentro desse contexto, a mulher, como um sujeito de desejos, é ativa e consciente daquilo que a proporciona prazer. Essas considerações, portanto, destoam da ideia de que o homem é frequentemente um indivíduo ativo e a mulher é passivo nas relações sexuais, a quem é conferida a função de satisfazer o desejo e o prazer nos homens:

‘atores ativos’ no cenário dos prazeres e os ‘atores passivos’: de um lado aqueles que são sujeitos da atividade sexual (e que devem cuidar de exercê-la de maneira cometida e oportuna); e de outros aqueles que são os parceiros-objetos, os figurantes, sobre os quais e com os quais ela se exerce. Os primeiros, evidentemente, são os homens, mais precisamente os homens adultos e livres; os segundos, bem entendido, compreendem as mulheres, mas elas aí figuram apenas como um dos elementos de um conjunto mais amplo, cuja referência se faz às vezes para designar os objetos de prazer possível: ‘as mulheres, os rapazes, os escravos’. (FOUCAULT, 2014, p. 58).

Na citação acima, Foucault (2014) constrói os bastidores históricos da sexualidade e do sexo na Antiguidade Clássica, os quais mulheres e escravos eram considerados atores a quem tinham a função de satisfazer o homem. Apropriando-se das concepções aristotélicas sobre os valores de posição social, o estudioso comenta que “a fêmea, enquanto fêmea, é de fato um elemento passivo e o macho, enquanto macho, um elemento ativo” (Ibidem, p. 57). Dentro do contexto patriarcal e capitalista contemporâneo brasileiro, percebemos que a noção de mulher como sujeito passivo e objeto sexual não é distante dos sistemas de poderes que regulavam a sexualidade durante o período clássico na Grécia Antiga. A partir desse íterim, o projeto estético de Alice Ruiz, além de contestar esses valores patriarcais, evidencia um perfil de mulher destemida no que diz respeito à sexualidade. Sendo assim, observamos o poema abaixo:

boca da noite
na calada em silêncio
grandes lábios
se abrem em sim
(RUIZ, 1984, p. 16)

Na perspectiva da psicanálise, a palavra “noite” pode ser associada aos sonhos noturnos, dado que, segundo Freud (2015), o inconsciente humano projeta, nos sonhos, a fantasia, que é aquilo que pode ser proibido durante a luz do dia. Ainda nessa conjuntura, o epíteto *da noite* evidencia que, durante o crepúsculo, os desejos libidinais e a excitação feminina são aflorados e não-recalcados (*grandes/lábios/se abrem em sim*). Percebemos, nesse íterim, a intervenção da natureza (*boca da noite*) como um elemento que possibilita a mulher a vivenciar as pulsões sexuais, já que, através do vazio do enunciado poético, o dia pode sugerir um período de tempo que é constituído por normas e condutas patriarcais que reprimem os desejos femininos. Dessa forma, a imagem do dia sendo engolido pela noite é significativa para destacar o discurso em torno da força da sexualidade da mulher.

Ao longo da leitura analítica dos poemas de Alice Ruiz, destacamos o modo como a poeta se apropria das temáticas do corpo e da sexualidade para discutir a mulher e o seu poder diante de uma sociedade de tradição patriarcal, como também os recursos estéticos que possibilitam estruturar as discussões, a fim de que o discurso se torne ainda mais perceptível ao leitor. No que concerne à relação da escrita da compositora a um território selvagem, evidenciamos a apropriação dos mecanismos culturais de teor machista, a

memória coletiva – característica esta que é fundamentada por um sistema jurídico de poder dominante que tem como proposta educar os indivíduos a uma conduta moral e sexual – e a lógica da dominação masculina, os quais respaldamos saberes elaborados por homens, favorecendo não somente a construção discursiva centrada na mulher para criticar os dispositivos opressores, mas a ênfase de constituir um espaço poético que procura demonstrar uma consciência estética e social da mulher. Sendo assim, o estudo pós-estruturalista, o qual privilegia a interdisciplinaridade na abordagem do texto poético, permite a percepção de uma linguagem que não é puramente estética; e sim política, que testemunha as experiências de luta das mulheres por espaços ocupados predominantemente por homens. Na seção seguinte, propomos uma reflexão sobre o corpo e a sexualidade como práticas do discurso político, o que os configuram como uma microfísica do poder.

2.2.2. Um dia... ela se tocou: poder, corpo e sexualidade

Nesta seção, discutimos os perfis de mulher que estão presentes nas escritas de Alice Ruiz e a ideia de corpo e sexualidade como instrumentos de poder feminino. Estes aparelhos que atuam dentro de um contexto social regido por um sistema jurídico de influências patriarcais contribuem para destacar a voz das mulheres, oferecendo-lhes um território discursivo e político. Com efeito, propomos uma discussão inicial sobre corpo e sexualidade a partir de três perspectivas da psicanálise, as quais intercalam-se: a) a pulsão sexual; b) o inconsciente coletivo; c) arquétipos. Para isto, consideramos a psicanálise analítica junguiana, a qual divergiu e ressignificou as concepções freudianas de libido. De acordo com Freud (2019), a sexualidade é uma potente energia de caráter sexual que impulsiona a psique humana, cujo estímulo desenvolve-se no organismo, no corpo, até alcançar o psiquismo, o que proporciona no sujeito a pulsão sexual. Quando reprimida, as emoções e os desejos sexuais inibidos, ou recalçados, são inoculados no inconsciente, lugar onde estão localizados os traumas e as fantasias sexuais. Por isso que a concepção de literatura, segundo Freud (2015), é de um campo espectral no qual encontramos fantasmas, obscuridades e recalques, isto é, o texto como um simulacro das ações humanas.

Já em *Símbolo da transformação*, Jung (1986) discute a sexualidade não somente na perspectiva sexual e psíquica das pessoas; e sim a partir de um contexto amplo, que

abrange a antropologia, o social, o simbólico e o cultural, dentro dos quais podem modificar o inconsciente humano ao longo da experiência de mundo deste indivíduo. Desse modo, ainda em consonância com o psicanalista, o inconsciente pode ser avaliado através das experiências pessoais e impessoais do sujeito, que são compostas por estruturas e imagens comuns a toda humanidade, que é o inconsciente coletivo. Estes materiais psíquicos comuns à ordem universal são introjetados na mente humana e reverberados nos sonhos e nas fantasias. Sendo assim, entendemos por inconsciente coletivo todo conteúdo impessoal justaposto na psique:

[...] o inconsciente possui uma amplitude muito maior que a consciência, sendo o ego apenas uma pequena parte da psique. Considera que a psique é constituída por elementos inconscientes originados de várias fontes, inicialmente do indivíduo até as esferas mais coletivas e impessoais, pois o indivíduo está inserido em uma família, que faz parte de uma cultura ou etnia, que, por sua vez, é da espécie humana. Assim, os elementos de experiências inconscientes do indivíduo, apenas, formam o inconsciente pessoal: aquelas compartilhadas com a família ou a etnia, o inconsciente familiar ou étnico e, por último, os elementos inconscientes comuns a todos os indivíduos da espécie humana, o inconsciente coletivo (JUNG, 2000, p. 77).

Nesse sentido, interessa-nos a perspectiva do inconsciente coletivo, uma vez que nela está atribuída todas as experiências comuns à espécie humana. Dessa forma, estes conteúdos de ordem universal estão contidos no núcleo da personalidade do indivíduo – o *eu* ou a psique – e reverberados através de uma linguagem específica: de imagens e de símbolos. De acordo com Jung (1986, p. 16), estas formas imagéticas do inconsciente são denominadas de pensamento análogo, que é tudo aquilo que se afasta da realidade. Com efeito, essa estrutura é percebida a partir dos sonhos, das fantasias, do delírio, dos recalques, da produção artística e dos ideais políticos que estão relacionados aos interesses de grupos sociais. Nesse caminhar os conteúdos do inconsciente coletivo possibilitam a formação de obras artísticas, de saberes e de aprendizagens. Para isto, a linguagem literária e não-literária é fundamental, tendo em vista que ela traduz os discursos em imagens para o receptor. O falocentrismo, a título de exemplo, é uma estrutura política de dominação masculina que se apropria da comunicação para elaborar conhecimentos e comportamentos machistas e misóginos. Dentro desse contexto, percebemos aqui o empréstimo dos saberes de tradição Judaico-Cristã, que é de ordem coletiva e universal, para fomentar uma imagem ideal de mulher: Eva. A mulher é Eva,

que, segundo Duby (2001, p. 108), representa “o perigo. Não por ser limitada, crédula, em primeiro lugar, mas porque, como companheira de Adão, a mulher incita os homens a gozar, oferecendo-lhes o fruto proibido”. Sendo assim:

O homem precisa se defender do malefício da mulher para não cometer erros e pecados, já que ela está ligada ao pecado e à inferioridade. Sua sexualidade é perigosa e contagiosa, acarretando o mal e os problemas. Portanto, a imagem cultivada, na cultura ocidental, é a da mulher casta e assexuada, expressa no mito judaico-cristão (PIRES, 2008, p. 67).

Desse modo, a mulher, que está sendo representada por uma imagem de tradição Judaico-Cristã, apresenta um significado danoso: pervertida, fraca, infiel a Deus e culpada pela ruína do ser humano. Nesse caminhar, o falocentrismo toma para si este símbolo bíblico comum a toda humanidade, a figura de Eva, para elaborar instrumentos de dominação, o que pode conduzir o pensamento individual das pessoas a um pensamento análogo, isto é, a associação da mulher ao mal. Por esse viés, Adélia Prado (1993, p. 11), no poema “Com licença poética”, aborda a bagagem penosa que as mulheres herdaram ao longo da sua história: *Quando nasci um anjo esbelto,/desses que tocam trombeta, anunciou:/ vai carregar bandeira./ Cargo muito pesado pra mulher,/ esta espécie ainda envergonhada*. As perguntas que podemos atribuir aos versos são: Por que a mulher é uma espécie envergonhada? Quem a envergonha? Como se dá esse processo intimidador? Que cargo é esse que é muito pesado? Estes questionamentos oferecem ao leitor possibilidades de reflexão sobre a profunda intervenção do patriarcalismo e do Cristianismo no inconsciente do indivíduo. O poema “O que é a que é”, de Alice Ruiz, apresenta uma crítica a um conjunto de definições de cunho machista que atribui no inconsciente coletivo do indivíduo concepções de mulher, associando-as a um gênero fraco e submisso ao homem.

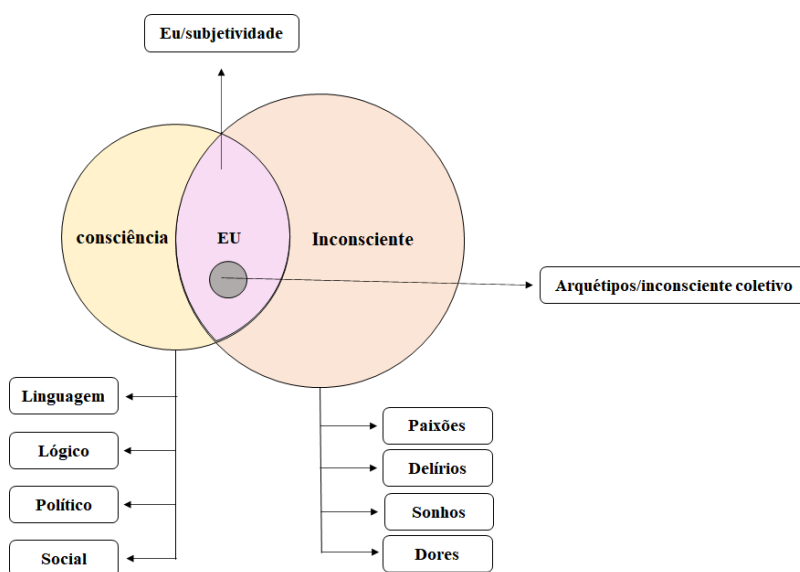
Dado que os conteúdos do inconsciente coletivo estão atrelados às experiências universais da humanidade, os arquétipos, de acordo com Jung (2000), em *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*, são determinados por estruturas que dão forma ao conteúdo. Nesse sentido, tratam-se de elementos conceituais e seguidos por estruturas padronizadas, os quais favorecem a compreensão das diversas experiências do indivíduo. Desse modo, “isto ocorre devido ao fato do arquétipo manifestar-se ou atuar simultaneamente em vários níveis ou estratos: como imagem, como padrão de percepção ou filtro de realidade e como um afeto ou impulso” (SERBENA, 2010, p. 77). O poema “o que é a que”, de Alice Ruiz, apresenta um arquétipo de mulher, uma vez que dispõe de um padrão de

percepção de realidade comum ao patriarcal, que propicia a concessão de significados à mulher: invejosa, vaidosa, mãe, submissa ao homem e imaculada. Em “A bela adormecida no espelho”, o eu poético lança mão de um padrão de percepção, o qual associa a mulher à vaidade. Sendo assim, a busca pela beleza e o retardo do processo de envelhecimento são características as quais foram designadas às mulheres. Sendo assim,

Por isso devemos ressaltar mais uma vez que os arquétipos são determinados apenas quanto à forma e não quanto ao conteúdo, e no primeiro caso, de um modo limitado. Uma imagem primordial só pode ser determinada quanto ao conteúdo, no caso de tornar-se consciente e portanto preenchida com o material da experiência (JUNG, 2000, p. 91).

O arquétipo, desse modo, é uma estrutura padronizada que possibilita engendrar formas específicas ao material da experiência humana, ou seja, fomenta um tipo de representação que molda os conteúdos do inconsciente, tornando-os perceptíveis ao sujeito. Já no que concerne à composição poética, o projeto estético de Alice Ruiz dispõe de arquétipos femininos sobre os quais apresentam um padrão de percepção de corpo e sexualidade, tendo em vista que essas imagens podem traduzir os discursos de poder e as frustrações de experienciar as vivências de mundo em uma sociedade de aspirações patriarcais. Nesse sentido, elaboramos um gráfico organizador para ilustrar como o *eu* poético preenche as experiências sociais e políticas da mulher por meio de uma estrutura imagética:

Figura 7: Composição dos arquétipos



FONTE: Os autores, 2022.

Como foi discutido no início deste capítulo, o poema lírico apresenta uma linguagem impulsionada por configurações verbais que traduzem as experiências humanas, tornando-as perceptíveis e universais ao leitor. A partir desse viés, o conteúdo poético é um conjunto de sensações e percepções da alma, que, de acordo com as concepções hegelianas, toma consciência de si mesma através da composição poética. Entendemos, como já foi mencionado anteriormente, que a consciência poética é constituída por um elemento inteligível: a linguagem. Este dispositivo, por sua vez, possibilita desenvolver formas específicas para as disposições emocionais do *eu*, dentro do qual Freud (2019) o denomina de infamiliaridade, que é tudo aquilo que é reprimido e retido no inconsciente: dores, paixões, frustrações, sonhos, entre outras patologias. Nesse caminhar, o projeto estético de Alice Ruiz dispõe deste elemento inteligível, que é desdobrado no poema, no poema visual, no haicai, na canção e na História em Quadrinhos. Conforme a *Figura 8*, a linguagem de Alice Ruiz está inserida na consciência estrutural do *eu* poético, a quem se apropria dos recursos estéticos para a elaborar uma percepção dos discursos políticos e sociais, das experiências femininas e dos conteúdos emotivos, as *infamiliaridades*.

O arquétipo na poesia de Alice Ruiz, que está inserido na intersecção entre o consciente (linguagem, experiências de mundo, a lógica discursiva política e social) e o inconsciente (as infamiliaridades, as disposições emotivas e os *páthos*), é uma estrutura imagética que consolida uma forma aos conteúdos comuns à humanidade, sobretudo à mulher. O símbolo da lua, que está presente no haicai “céu fechado”, a figura materna, a qual é percebida no poema “enchemos a vida”, o cio feminino e animalesco no texto “se eu fosse poeta”, a mulher marginalizada em “navalha na liga” e a mulher reprimida em “o que é a que é?” são arquétipos de mulheres que estão inseridos no projeto estético da poeta. Estas imagens podem evidenciar no receptor uma consciência discursiva de poder feminino. No que diz respeito a este empoderamento, as concepções foucaultianas são relevantes, o que permite a compreensão das estruturas que regulam as percepções do indivíduo, tanto no inconsciente humano, quanto na perspectiva social. A partir desse íterim, *Microfísica do poder* é um livro de coletâneas de artigos, entrevistas, cursos e debates sobre sexualidade, corpo, psiquiatria, papel do intelectual, prisão e entre outras temáticas. No que se refere ao campo do poder, especificamente no capítulo nove, Foucault (2014, p. 237) comenta sobre a sua corporeidade: “[...] nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder”. Dentro desse contexto, é

necessária a existência de um sistema, ou de uma estrutura, para sustentar e veicular o poder, como, por exemplo, os regimes disciplinares desempenhados nas igrejas, nas escolas, nas famílias e nas cidades, a fim de regular e moldar a conduta de uma sociedade. Para isso, as estruturas organizacionais do Estado, das instituições religiosas, do capitalismo e da publicidade se apropriam das normas morais da sexualidade, da exaltação de um padrão de beleza do corpo e do sexo para normatizar os indivíduos.

O poder, por sua vez, não tem apenas a função de reprimir e regular o corpo social; e sim contribui para a elaboração de saberes, das quais são reverberados no campo social. De acordo com Foucault (2014), esses saberes são consolidados através de sistemas dominantes de poder. O Cristianismo, no ponto de vista do filósofo, é um exemplo de sistema que organizou um modelo de conduta que regula a sexualidade ao associá-la ao mal, ao pecado e à morte. Desse modo, para evitar a queda e a miséria do homem, a Igreja constituiu saberes sobre o sexo que direcionam o homem e a mulher a uma experiência cristã. Sendo assim, o casamento, conforme a sua organização, é monogâmico, cuja finalidade é exclusivamente para a procriação, e a relação entre indivíduos do mesmo sexo é tida como heresia, o que impõe ao sujeito a condição heteronormativa. O quadro abaixo sintetiza os saberes construídos pela moral cristã para regular a sexualidade:

Figura 8: Conduta moral cristã

Conduta moral de tradição cristã	
Os meios para regular a sexualidade	Função
Medo	“[...] coloca o prazer no campo da morte e do mal” (FOUCAULT, 2019, p. 22).
Esquema de comportamento	“Manifestação da virtude e da firmeza da alma e do domínio de si” (FOUCAULT, 2019, p. 23).
Homossexual	“[...] ofensa à natureza” (FOUCAULT, 2019, p. 24).
Modelo de abstenção	“Renunciar o sexo é capaz de dar acesso a uma experiência espiritual da verdade e do amor” (FOUCAULT, 2019, p. 26).

FONTE: Foucault (2014)

As considerações acima constituem os quatro pilares da conduta sexual elencadas pela moral cristã, as quais regulam o corpo e a sexualidade do indivíduo. Desse modo, o medo é o temor do ato sexual, em que, através da justificativa da medicina do século XVII a XIX, a masturbação e o desejo pelo sexo provocavam sérios danos físicos e psicológicos. Foucault (2014, p. 22) comenta que o pensamento médico do século XIX é fundamentado por uma tradição cristã, que relacionava o prazer ao campo da morte e do mal. Os esquemas de comportamento social, segundo o filósofo francês, são conhecidos como uma manifestação de virtudes, a qual o domínio de si para afastar-se do desejo pelo sexo e pela satisfação do corpo é considerado a firmeza e a salvação da alma. Já a discussão em torno da relação entre dois indivíduos do mesmo sexo é repudiada pela moral cristã, uma vez que o conceito do matrimônio e do sexo é reprodutivo. Por fim, a abstenção do sexo, para o Cristianismo, é a maneira como o indivíduo consegue constituir a pureza espiritual e a verdade do amor. Nesse contexto, homens e mulheres são educados e vigiados por essa moral de tradição cristã para a obtenção da salvação do pecado da carne e a da vida eterna. Sendo assim, percebemos que o poder não só recalca, mas elabora um conjunto de saberes:

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo – como se começa a conhecer – e também no nível do saber (FOUCAULT, 2014, p. 239).

No entanto, como Foucault (2014) discute no excerto acima, o poder quando não produz efeito ou saberes, ele é negativo, já que tem como função censurar, excluir e reprimir todos os movimentos sociais e políticos. A ditadura militar no Brasil, a título de exemplo, configurou-se em um período político autoritarista, o qual coibiu a liberdade de expressão e violou os direitos humanos entre os anos de 1964 a 1985. Embora não tenha elaborado nenhum tipo de saber além da tortura, de assassinatos, de perseguições políticas e de repressão social e artística ao longo de 21 anos, o golpe militar se deu a partir de uma apropriação de preceitos cristãos. Desse modo, a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* propiciou argumentos conservadores e de cunho religioso aos militares e aos grupos políticos de extrema direita, aos quais se divergiam com o governo de João Goulart. O evento, que foi composto por homens e mulheres católicos, antipopulistas e

anticomunistas, lançou mão de uma pauta de tradição cristã a qual defendia a família tradicional – heterossexual –, o corpo e a sexualidade como uma discussão que simboliza a perdição e o mal e o sexo como um meio de procriação. Sendo assim, a Marcha representou uma forma de impor a consciência cristã no campo social e político.

Conforme Perrot (1998, p. 188), em *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*, a figura feminina simbolizava tudo aquilo que a moral cristã em tempos de ditadura a empunhava: a preservação do lar, a defesa da família sob a égide religiosa e a manutenção da religião no campo familiar e social. Desse modo, como a mulher foi privada de exercer cargos políticos, ela foi, de acordo com a historiadora, transformada em um instrumento pacífico e protetor do espírito cívico e religioso. Devido à ausência de representatividades no campo do poder político e à represália social, surgem movimentos sociais que reivindicam questões de interesse coletivo e a democracia, como, por exemplo, trabalhadores, grupos de esquerda, organizações de mulheres, estudantes. No que se refere ao movimento feminista na luta pela democracia, o feminismo surge para lutar contra os interesses da ditadura militar em silenciar a voz da mulher e encurtar os seus espaços na política. Desse modo, segundo Woitowicz e Pedro (2009), no artigo “O Movimento Feminista durante a ditadura militar no Brasil e no Chile: conjugando as lutas pela democracia política com o direito ao corpo”, a presença de veículos de comunicação para o processo de visibilidade das causas feministas foi essencial para a ação das mulheres para a conquista dos direitos das mulheres e a luta pela democracia.

A luta pela democracia política promovida pelos movimentos sociais e pelo feminismo contribuiu para as profundas transformações políticas no Brasil. Dentro desse contexto, no final dos anos de 1970, o governo autoritarista e a repressão militar começaram a ser superados através da truculenta consolidação do Estado Democrático de Direito. A desaprovação popular acerca dos atos extremos de violência dos militares, como, por exemplo, o assassinato do jornalista Vladimir Herzog nos corredores do II Exército de São Paulo nos anos de 1975, propiciou a reivindicação de diversas entidades, as quais exigiam a anistia aos presos políticos e a determinação de uma nova constituinte. No artigo “Ditadura militar no Brasil: história, imagem e testemunho”, Araújo, Silva e Santos (2013, p. 39) abordam que a “abertura controlada” do espaço democrático, no governo de Ernesto Geisel (1974-1978), estabeleceu o período de transição política no qual a censura prévia aos espetáculos e à voz da oposição esmaeceu. Posteriormente, a “Lei da Anistia” é sancionada pelo general Figueiredo em que concebia perdão político

aos presos e exilados durante o regime militar, como também àqueles que tiveram seus direitos políticos restringidos.

A partir da instabilidade política autoritária, escritores e artistas desafiavam o regime militar por meio de uma linguagem que subvertia os princípios econômicos, conservadores e totalitários da ditadura. Como resultado, os poetas que desenvolviam seus projetos estéticos, os quais subvertiam os princípios estéticos e temáticos durante o período da ditadura militar, eram chamados de escritores marginais, uma vez que seus textos poéticos não despertavam interesse mercadológico, ético e moral para o poder vigente. É nesse contexto social, político e ideológico que obras como *Navalhanaliga*, *Paixão xama paixão* e *Pelos pelos* foram publicadas na década de 1980.

Acreditamos, portanto, que a análise das obras elencadas acima favorece a construção dos bastidores históricos e sociais pertinentes ao seu contexto de produção, como também contribuam para a percepção de como o corpo e a sexualidade da mulher se consolidaram como poderes políticos para lutar contra um sistema político totalitarista e de fortes influências falocêntricas. Em *Alice Ruiz: séries paranaenses nº 3*, a poeta discute, através de uma série de entrevistas, as condições de produção da sua poética, relacionando os últimos momentos da ditadura militar e o processo de democratização na política brasileira com sua escrita. Em uma entrevista concedida à Folha de Londrina nos anos de 1984, o poeta e jornalista Ademir Assunção comenta que posteriormente à repressão militar, Alice Ruiz lança uma obra que pontua problemas que a mulher vivencia em um mundo machista: *Navalhanaliga*. De acordo com a compositora, o livro “foi quase uma homenagem à mulher que de repente encara uma barra mais pesada, a mulher que não precisa ser protegida, que se protege” (RUIZ, 1997, p. 35). O poema abaixo, que apresenta o mesmo título da obra, aborda a marginalização do corpo da mulher nos anos de 1980:

Nada na barriga
Navalha na liga
Valha

(RUIZ, 2008, p.156)

De acordo com Murgel (2010), a poeta comenta que o poema “navalha na liga” apresenta uma reflexão acerca daquilo que direciona a mulher às condições de prostituição. Dessa forma, associamos a expressão *nada na barriga* à fome, isto é, a uma perspectiva social, cuja *navalha* seria o recurso de proteção contra os possíveis abusos e

agressões sexuais do homem. Em “Aspectos do feminino”, Jung (2021, p. 49) discute os diversos significados do termo “amor”, tendo em vista que pode atribuí-lo aos conceitos éticos, sociais, psicológicos, filosóficos, estéticos, religiosos, médicos e juristas para fundamentar este fenômeno. Embora o poema acima não aborde a temática amorosa, é significativo discutir como a mulher é sujeitada à prostituição e como o contexto social legitima a busca do homem de saciar o prazer. Nesse sentido, relacionamos o “amor” ao “ato sexual” para analisar o texto poético, uma vez que, no poema, a mulher precisa se defender (*navalha na liga*) do homem para fins lucrativos. Entendemos o lucro como um aspecto econômico, já que o corpo da mulher desempenha uma função de moeda de troca: sexo por sustento (*nada na barriga*). Sendo assim, o psiquiatra suíço discute:

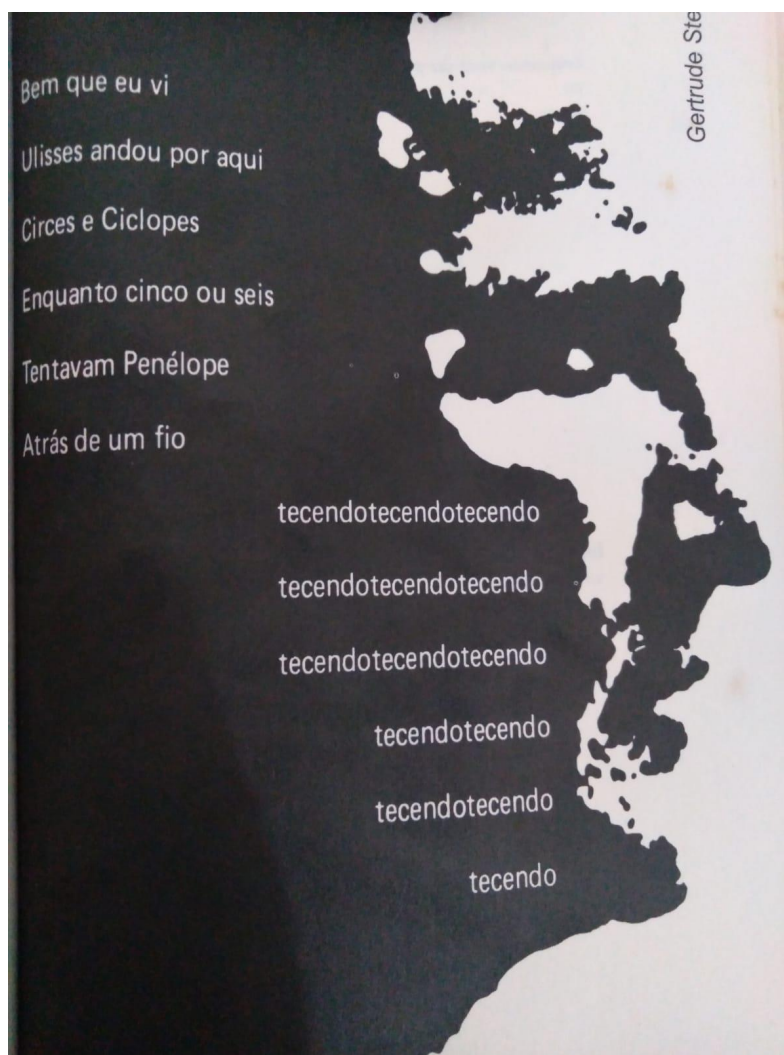
[...] Com a palavra “amor” entendemos também o ato sexual em todos os níveis: desde a coabitação matrimonial, oficialmente sancionada, até a necessidade da descarga fisiológica que leva o homem às prostitutas e o mero negócio que estas fazem ou são obrigadas a fazer do amor (JUNG, 2021, p. 51).

De acordo com o excerto acima, por que o contexto social legitima a busca do homem a satisfazer as suas necessidades sexuais (*descarga fisiológica*) em mulheres em condições de prostituição? Por que o “ato sexual” é um mero negócio? Por que as mulheres são obrigadas, dentro dessa perspectiva, a fazer do amor, ou do seu próprio corpo, uma moeda de troca para a sua sobrevivência? Butler (2021) aborda a desigualdade de gênero como uma condição que contribui para que tais estruturas patriarcais sejam permitidas no contexto social, já que trata-se de um sistema definido e reproduzido por homens para validar as suas ações opressoras e misóginas na sociedade. Em consequência disso, a prostituição é permitida, uma vez que é um instrumento que possibilita a manutenção do domínio masculino sobre a mulher, o que, a partir de suas condições sociais, obriga a submeter-se a um cenário marginal para permanecer viva dentro de uma política de teor machista.

No que concerne à composição poética, a ausência de sinais de pontuação no poema – o signo da pausa natural –, os versos curtos e os elementos sonoros, os quais configuram-se em uma homofonia interna – a aliteração /n/, /lh/, /v/ e a assonância /a/, /i/ –, podem mimetizar o som de uma navalhada, o que reforça o discurso da necessidade de proteger-se da violência masculina nas margens da sociedade. No que se refere ao verso *nada na barriga*, percebemos que trata-se de uma quebra sintática, o que possibilita a percepção daquilo que motiva a mulher à prostituição: a fome. A figura do hipérbato, que,

segundo Cohen (1974), é a ruptura lógica da sequência sintática, é um recurso estilístico que favorece a elaboração de um discurso. À vista disso, ao lermos em prosa o poema, isto é, respeitando a ordem da sintaxe, perderíamos a versificação, a motivação discursiva e o efeito dos elementos sonoros, os quais propiciam a reprodução de uma navalhada: “navalha na liga valha quando há nada na barriga”. A partir dos recursos estéticos já apontados, percebemos um discurso que evidencia o modo como o corpo da mulher é submetido à violação e à negligência de políticas públicas, a qual permite a insegurança alimentar e física, como também as oportunidades de melhores condições para a mulher nos anos de 1980, período este do declínio da repressão militar no Brasil. Já o poema visual abaixo, também publicado na obra *Navalhanaliga*, possibilita uma discussão significativa em torno das mulheres que são resguardadas por um *esquema de comportamento* regulador:

Figura 9: Poema visual



FONTE: Os autores, 2022.

O poema acima dispõe de uma personagem mítica, a qual é relevante para a compreensão do poema: “Penélope”. De acordo com a *Odisseia* de Homero, ela é esposa de Ulisses, herói grego que lutou na Guerra de Tróia, cuja característica está centrada na beleza e na resiliência em esperar por vinte (20) anos o regresso de seu marido de suas aventuras. Nesse sentido, Murgel (2010, p. 187) atribuiu-lhe um significado de “guardiã da fidelidade”, uma vez que ela perseverou em esperar o retorno do esposo aventureiro. Em função disso, percebemos um arquétipo feminino em “Penélope”: fiel, bela, esposa, guardiã e resiliente no que diz respeito ao matrimônio”. No entanto, a contracultura dos anos de 1970 e a necessidade de ressignificar o papel da mulher no campo social concederam, conforme a estudiosa, a Penélope uma característica de quem procura reconstruir os próprios caminhos sem a dependência de uma figura masculina: *tecendotecendotecendo* [...].

A partir desse viés, o poema de Alice Ruiz destaca a persistência de uma mulher, *Penélope*, que se empenha em construir os seus caminhos através de uma postura resiliente, “tecendo” as experiências “atrás de um fio”. No entanto, o discurso poético pode evidenciar que essas investidas não são legitimadas por sistema político de cunho patriarcal. Isto se dá através de dois grandes eixos: a) deslegitimação da militância feminina; b) o acróstico “BUCETA”. Em referência ao primeiro eixo, tanto o contexto de produção do poema quanto as perspectivas políticas da poeta, as quais estão relacionadas ao feminismo dos anos de 1970, época esta da escrita de *Navalhanaliga*, necessitou ressignificar a figura de “Penélope”, já que as aventuras épicas de *Ulisses*, *Circes* e *Ciclope* são mais relevantes que as experiências do feminino, as quais são protagonizadas pela personagem da *Odisseia*, o que evidencia a necessidade de persistir na construção dos seus próprios caminhos: *tecendotecendotecendo*. No que concerne ao acróstico “BUCETA”, esta expressão direciona o leitor a perceber que o gênero é o fator determinante para deslegitimar as experiências de mundo da mulher em uma sociedade de convenções patriarcais.

Desse modo, conforme Jung (2021), o “sexo” pode apresentar especificidades distintas. Uma dessas concepções para este termo é evidenciada no poema “Penélope”, de Alice Ruiz, o qual o considera como um signo de luta feminina, que possibilita proporcionar uma visibilidade das tentativas de caminhada da mulher em um mundo gerido por uma política de tendência machista. Nesse sentido, o “sexo” é uma das temáticas discutidas nas escritas da poeta dentro de um período marcado pela repressão

cultural e militar dos anos de 1970. Em relação ao poema a seguir, o texto poético mimetiza a experiência sexual feminina e a maneira como esta mulher conduz o seu próprio prazer, assim como a do homem.

faz de mim
gato e sapado
me desconcerta
me conserta
me espanca
me aperta
me acerta
me alerta
me espeta
me deita
e seu poder
mais alto
se levanta
(RUIZ, 1984, p. 71)

Antes de uma análise detida do poema, é interessante compreender a expressão *gato e sapato*. De acordo com Sérgio Rodrigues (2015)¹⁷, trata-se de alguém que “maltrata, destrata, humilha”, como também “submeter o outro(a) aos próprios interesses”. No texto poético, percebemos que o referido signo apresenta um sentido voltado à sexualidade feminina, uma vez que os verbos no imperativo (“faz”, “desconcerta”, “conserta”, “espanca”, “aperta”, “alerta”, “espeta” e “deita”) e os três últimos versos, que são constituídos por uma figura coordenativa aditiva, (*e seu poder mais alto se levanta*), ressignificam o brinquedo (*gato e sapato*) a uma perspectiva relacionada às pulsões libidinais. Esta consciência lírica em torno do prazer pode ser fundamentada através da ascensão do feminismo brasileiro no período dos anos de 1980, que proporcionou uma profunda mudança na psique das mulheres, favorecendo-as a garantia de redefinir o pensamento sobre o que é ser mulher, o sexo e o prazer feminino. Isto é possível porque, conforme Jung (2021, p. 54), a modernidade, as lutas sociais, as mudanças políticas, o surgimento do anticoncepcional e a contracultura possibilitaram uma transformação psicológica na mulher.

No que concerne aos elementos estéticos, “faz de mim”, assim como o poema “nada na barriga”, dispõe de versos curtos, da sonoridade dos verbos no imperativo e da ausência dos sinais de pontuação, o que podemos chamar de signo da pausa. Estes

¹⁷Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/como-surgiu-a-expressao-fazer-gato-sapato-ou-seria-gato-e-sapato/>

elementos estéticos contribuem para tornar a leitura do texto ainda mais dinâmica, já que, como não há delimitações da pontuação gramatical, o leitor pode atribuir ritmos diversos durante o processo de recepção. Esta abertura que o poema possibilita favorece a percepção de uma ideia de movimento, que pode mimetizar a cinesia desse sujeito lírico, a quem conduz o ritmo dos seus próprios desejos sexuais e a do parceiro, o que propicia, em meio ao joguete, a excitação do homem: *e seu poder mais alto se levanta*. A partir desse viés, o controle do prazer masculino (*poder*) é discutido no poema, já que é a mulher quem domina as ações no ato sexual e induz a pulsão libidinal masculina. Desse modo, partindo do contexto de produção deste poema, destacamos a representação do protagonismo da mulher no que se refere à sexualidade, postura esta que confronta as conjecturas sociais e políticas impostas pela ditadura militar. Já a obra *Paixão Xama Paixão*, publicado nos anos de 1983, apresenta, de acordo com Alice Ruiz (1997, p. 36), “versos desavergonhados, femininos, intensamente apaixonados”. Conforme a poeta,

Fiz o livro em um ano intenso, quando aconteceram muitas coisas que mexeram com minha cabeça. Pintou um filho após dez anos de molho. Foi uma experiência muito mais vivida, muita mais pesada, de uma intensidade incrível. Não queria aquela intensidade do frêmito inaugural, a primeira vez, o primeiro beijo, a primeira trepada, nada disso. Tem poemas eróticos, de uma mulher assumida, sem grilos de ser mulher, do tesão. Poemas extremamente eróticos e ninguém imagina que existem noites de amor por trás deles. Em suma, perdi a vergonha. (RUIZ, 1997, p. 36).

Conforme o excerto acima, a obra aborda um conjunto de experiências humanas com o erótico, com o prazer e com a maternidade, dentro do qual foi traduzido por uma linguagem poética que universaliza estas temáticas, contribuindo, por sua vez, para a recepção do seu leitor. Nesse caminhar, as conjecturas psicológicas da mulher, a sexualidade e o corpo feminino são perspectivas relevantes para reconstruir os bastidores sociais do momento histórico de sua publicação, tendo em vista que, de acordo com Alice Ruiz (1997), há em *Paixão Xama Paixão* uma mulher consciente daquilo que a satisfaz, devidamente declarada e sem preocupações de assumir os gatilhos que estimulam a libido e o seu posicionamento quanto ao ato sexual. Segundo Jung (2021), a consciência moderna não somente possibilita uma mudança intelectual; e sim no modo de se permitir a experimentar situações de mundo, como, por exemplo, o sexo, que antes eram abominadas por um juízo moral de tradição religiosa, próximo ao medieval. Sendo assim, o poema a seguir pode proporcionar uma discussão sobre a sexualidade feminina:

se eu não fosse poeta
 te diria
 o que é a tua presença
 o que é a tua ausência
 o que é minha vida
 cheia de presenças
 e de ausências

se eu não fosse poeta
 você saberia
 quando teu olhar me aperta
 tudo que silencio
 por não saber ser simples
 como uma gata no cio

se eu não fosse poeta
 não teria
 essa estranha sensibilidade
 que me impede
 de ver tudo claro
 que me faz amar o raro
 de toda impossibilidade

se eu não fosse poeta
 poderia
 me desfazer
 de tanta lucidez
 e ficar louca
 ao menos uma vez

se eu não fosse poeta
 tudo seria
 apenas um desejo
 morto tão jovem
 no primeiro beijo
 ainda criança
 ainda tão pequeno
 ainda sem medo

se eu não fosse poeta
 você entraria em mim
 para ficar solto
 em algum lugar
 da lembrança
 em vez disso
 nada digo
 e você fica preso
 dentro do meu verso

(RUIZ, 1984, p. 38)

Inicialmente, observamos no poema o seguinte paralelismo sintático: *se eu não fosse poeta*. A partir da sua repetição ao longo das estrofes, esse elemento estético possibilita a construção de um discurso metalinguístico: o papel de ser poeta (*e você fica preso/dentro do meu verso*). Na perspectiva da psicanálise, Freud (2015) discute a figura

do poeta como um indivíduo que cria um mundo fantasioso através da linguagem, uma vez que apodera-se das convenções da realidade para representá-las de modo ficcional. Ainda em consonância com o estudioso, esta habilidade criativa é semelhante ao ato de brincar de uma criança, já que ela retém as situações de mundo para criar as suas próprias fantasias (as brincadeiras). Nesse contexto, o poeta, assim como a criança, obtém como empréstimo as disposições psicológicas e emocionais, as quais constituem a psique humana, para ficcionalizar. Desse modo, ao refletir sobre as condições de não ser poeta, a voz lírica apresenta uma consciência de que perderia o controle de sua sobriedade se ela fosse ocupada pela lucidez, clareza e transparência da alma: “se eu não fosse poeta/ poderia/ me desfazer/ de tanta lucidez/ e ficar louca/ ao menos uma vez”.

No entanto, o nosso foco analítico se detém na segunda estrofe do poema, tendo em vista que há uma imagem poética que permite uma discussão sobre a sexualidade feminina. Por vias gerais do Formalismo Russo, acreditamos que a linguagem poética distorce, ou embota, as percepções do mundo cotidiano e das experiências humanas, como, por exemplo, as emoções e a ideia de prazer. Desse modo, a voz lírica, ao refletir sobre o fazer poético, considera a possibilidade de sentir-se vulnerável ao olhar libidinoso de quem a contempla se não fosse poeta: *se eu não fosse poeta/ você saberia/ quando teu olhar me aperta/ tudo que silencio*. O último verso da referida estrofe lança mão de uma imagem relevante para a compreensão da sexualidade no poema, dado que a comparação, que é um elemento estilístico, deste *eu* a “uma gata no cio” atribui um sentido animalesco à libido feminina: *por não saber ser simples/ como uma gata no cio*. Jung (2021, p. 70) comenta que a sexualidade por si só experienciada é animalesca. Esta postura primitiva, cujo estudioso a nomeia de *animus*, é uma imagem arquetípica, ou coletiva, feminina, que contempla todas as experiências ancestrais com o homem, o que inclui o juízo de prazer nas relações sexuais. Dentro desse contexto, a sexualidade da mulher é discutida no poema como algo conquistado e palpável no corpo e na psique feminina, o que é diferente como observamos nas escritas analisadas da obra *Navalhanaliga*, dado que o prazer feminino é um poder que ainda não foi permitido. Sendo assim, Alice Ruiz (1997, p. 20), comenta que *Paixão Xama Paixão* “é um livro em que me permiti falar das coisas, na forma, inclusive, que eu não me permiti no Navalhanaliga [...]. Eu fiquei mais em paz com a minha mulheridade”. O poema a seguir, também publicado no livro *Paixão Xama Paixão*, aborda a desejo sexual da mulher:

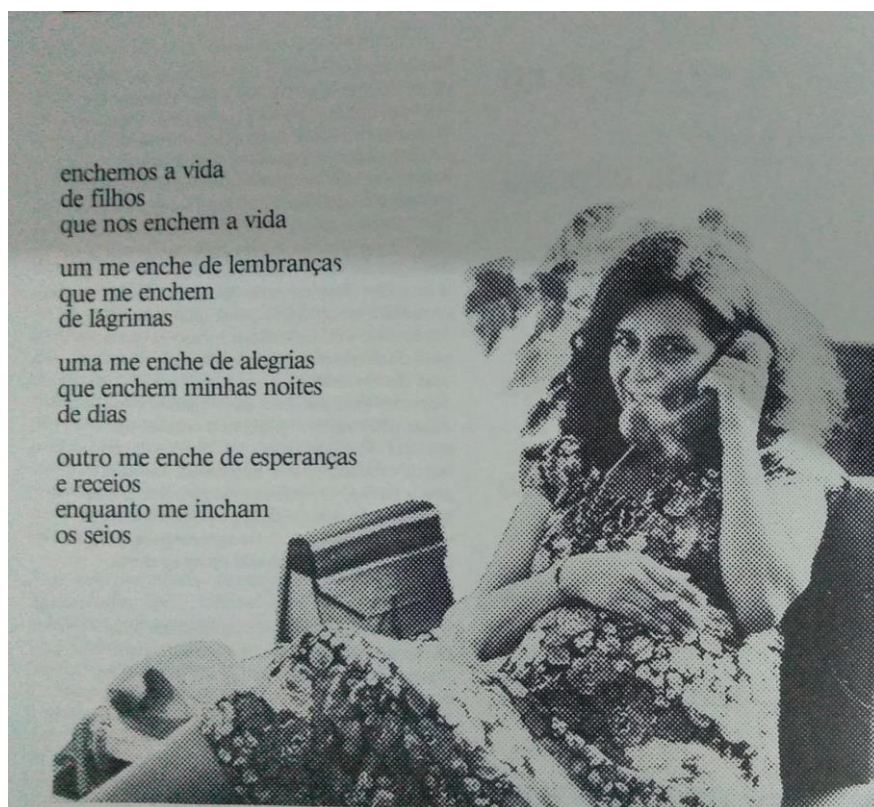
a gente é só amigo

e de repente
eu bem podia
ser essa mosca
perto do teu umbigo

(RUIZ, 1984, p. 40)

No texto poético acima, percebemos o estímulo que motivou à voz lírica o desejo de transformar-se em uma mosca: a condição de ser apenas amigos (*a gente é só amigo*). Dessa forma, a libido reprimida a induz ao impulso de ser uma *mosca*, inseto este que pode importunar a circunstância já delimitada pela amizade, já que persiste em sobrevoar, ou mesmo pousar, em espaços úmidos e de temperatura elevada, assim como o *umbigo* pode ser representado. Nesse contexto, o desejo de ficcionalizar-se para saciar um impulso sexual é um modo de devaneio (*eu bem podia/ser essa mosca/perto do teu umbigo*), uma vez que, conforme Hanna Segal (1993, p. 87), em *Sonho, Fantasia e Arte*, o indivíduo que devaneia ignora a realidade, dado que prioriza o princípio do prazer ao desenvolver fantasias de desejo. A fantasia tramada por um *eu* que anseia satisfazer-se no corpo do *amigo* pode representar um estado de plena compressão da sua própria sexualidade. Já o poema abaixo discute o corpo materno:

Figura 10: Poema de Alice Ruiz



FONTE: Ruiz (1997, p. 14)

enchemos a vida
de filhos
que nos enchem a vida

um me enche de lembranças
que me enchem
de lágrimas

uma me enche de alegrias
que enchem minhas noites
de dia

outro me enche de esperanças
e receios
enquanto me incham
os seios

(RUIZ, 1984, p. 40)

Diferentemente de “a gente é só amigo”, “se eu não fosse poeta” e “faz de mim”, cujo discurso gira em torno do prazer e da libido feminina, o poema acima apresenta a experiência da maternidade, cujo tema é caro à poeta. No sentido do arquétipo materno, Jung (2021, p. 158) comenta a existência de um número incalculável de interpretações que podem favorecer a atribuição de significados a esta imagem. Para isto, o psicanalista baseia-se no inconsciente coletivo, que são às experiências universais da humanidade, para fomentar um conteúdo para o arquétipo materno. Sendo assim,

Como todo arquétipo, o materno também possui uma variedade incalculável de aspectos. Menciono apenas algumas das formas mais características: a própria mãe e a avó; a madrasta e a sogra; uma mulher qualquer com a qual nos relacionamos, bem como a ama-de-leite ou ama-seca, a antepassada e a mulher branca; no sentido da transferência mais elevada, a deusa, especialmente a mãe de Deus, a Virgem (enquanto mãe rejuvenescida, por exemplo, Demeter e Core), Sofia (enquanto mãe que é também a amada, eventualmente também o tipo Cibele-Átis, ou enquanto filha-amada (mãe rejuvenescida); a meta da nostalgia da salvação (Paraíso, Reino de Deus, Jerusalém Celeste); em sentido mais amplo, a Igreja, a Universidade, a cidade ou país, o Céu, a Terra, a floresta, o mar e as águas quietas: a matéria, o mundo subterrâneo e a Lua; em sentido mais restrito, como o lugar do nascimento ou da concepção, a terra arada, o jardim, o rochedo, a gruta, a árvore, a fonte, o poço profundo, a pia batismal, a flor como recipiente (rosa e lótus); como círculo mágico (a mandala como padma) ou como cornucópia; em sentido mais restrito ainda, o útero, qualquer forma oca (por exemplo, a porca do parafuso); a yoni; o forno, o caldeirão; enquanto animal, a vaca, o coelho e qualquer animal útil em geral (JUNG, 2021, p.).

De acordo com excerto acima, observamos as possíveis concepções sobre o arquétipo materno. Em relação ao poema “enchemos a vida”, percebemos um perfil de mãe que apresenta uma autoridade do feminino, a qual sustenta as transformações do corpo (*enquanto me incham/os seios*), a fertilidade (*enchemos a vida/de filhos*) e o alimento, que está sendo referido na ideia dos seios inchados. Dessa forma, o conteúdo da imagem materna no texto pode assemelhar à natureza, cujo lugar é propício ao nascimento e à fertilidade. No que diz respeito à análise do texto poético, Marques (2013, p. 42) sugere que há quatro partes: o primeiro segmento aborda a maternidade a partir de um jogo de sentido. Com efeito, os versos *enchemos a vida/de filhos/que nos enchem a vida* o verbo “encher” está evidenciando duas significações distintas: a) a fertilidade feminina; b) fonte de felicidade, o prazer.

Ainda em consonância com Marques (2013), as três estrofes subsequentes estão relacionadas aos três filhos de Alice Ruiz: Miguel Ângelo Leminski, Áurea Leminski e Estrela Ruiz Leminski. Nesse sentido, direcionamos as discussões do poema nas três fases da maternidade da poeta. Na segunda estrofe, o eu poético reflete a perda prematura do filho Miguel Ângelo Leminski, que faleceu quando tinha nove (09) anos de idade. De acordo com a estudiosa, a dor e a angústia são configurados nos seguintes versos: *um que me enche de lembrança/que me enchem/ de lágrimas*. No que concerne à perda, a pulsão de morte no arquétipo materno é destacada, já que o verbo “encher” sugere um sentido de preenchimento. No sentido de preencher, “enche de lembranças” pode se referir às experiências do passado com o filho, às quais preenchem o vazio da perda. Já nos versos “que me enchem/de lágrimas”, a falta de vida pode evidenciar a disposição anímica da dor materna, em que a lágrima exprime uma profunda tristeza.

O terceiro segmento gira em torno da Áurea Leminski, a segunda filha da poeta. Os versos *uma me enche de alegrias/e enche minhas noites de dias* abordam a importância da segunda filha na vida da poeta, ressignificando o sentido da maternidade, que, na estrofe anterior, o arquétipo materno estava compreendido como uma pulsão de morte. Marques (2013, p. 42) comenta que a “preposição /de/ nos versos *enche minhas noites de dias* parece exprimir que a filha dá alento às noites, uma provável metáfora para expressar a dor da solidão com a perda do filho [...]”. A filha, portanto, é a representação da felicidade, uma vez que a homofonia externa, as rimas, “alegrias” e “dias” podem traduzir a ressignificação do sentido materno: fonte de vida e prazer. No que se refere à última seção, a quarta estrofe aborda as transformações do corpo da mulher ao gerar uma nova vida: *outro me enche de esperanças/e receios/enquanto me incham os seios*. Os recursos

estéticos evidenciam as alterações do corpo feminino, já que há, no poema, uma relação significativa entre som e sentido. Desse modo, a homofonia externa /receio/ e /seio/, o elemento anafórico, que aqui está evidenciado nas repetições do verbo /encher/, e a figura da paronímia, os sons próximos entre os verbos conjugados na terceira pessoa do plural do presente do indicativo /enchem/ e /incham/, favorecem, além da construção sonora, a percepção do discurso em torno das mudanças acentuadas no corpo da mulher no período da gestação.

No que diz respeito à obra *Pelos Pelos* (1984), o vigésimo quarto livro da coleção “Cantata Literária”, da Editora Brasiliense, apresenta um repertório poético o qual dispõe das mesmas temáticas amorosas da obra *Paixão Xama Paixão*. Em uma entrevista concedida por Alice Ruiz na matéria “Pelos Pelos: poesia de paixões de Alice”, o poeta e jornalista Luís Turiba (apud RUIZ, 1997) comenta que o mencionado livro é uma resposta ao poema “espaçotemponave”, ao qual foi escrito por Paulo Leminski, poeta e esposo de Alice Ruiz. Nesse caminhar, o texto poético abaixo reproduz o nome da poeta a partir do jogo sintático e sonoro:

ali
só
ali
se

se alice
ali se visse
quanto alice viu
e não disse

se ali
ali se dissesse
quanta palavra
veio e não desce

ali
bem ali
dentro de alice
só alice
com alice
ali se parece.

(LEMINSKI, 2016, p. 55)

Observamos que a combinação sonora do advérbio /ali/ e da conjunção condicional /se/ mimetiza o nome Alice, que é ecoado ao longo da tessitura textual através da homofonia interna e externa: /ali se visse/, /alice/, /visse/, /desce/, /ali/, /parece/.

Dentro desse contexto temático, os poemas a seguir estão contemplados na obra *Pelos Pelos* e apresentam uma perspectiva discursiva que gira em torno da sexualidade feminina. Desse modo, o texto poético “já estou daquele jeito” aborda um *eu* que estabelece uma escolha ao seu interlocutor:

Já estou daquele jeito
que não tem mais conserto
ou levo você pra cama
ou desperto

(RUIZ, 1984, p. 13)

A ausência da pontuação gramatical favorece não somente a percepção rítmica que o leitor pode imprimir na leitura oralizada do poema, atribuindo-o um tom próximo do entusiasmo, que é proveniente da excitação; e sim sugere a apreensão de um discurso poético em torno da sexualidade. A escolha lexical */jeito/*, */conserto/*, */levo/* e */desperto/* possibilita a percepção de um *eu* poético envolvido por um desejo que o conduz a um comportamento, ou uma maneira de agir, impulsivo, ao qual o direciona a uma sequência de ações (*ou levo você para cama/ou desperto*). Conforme Freud (2019), a sexualidade é uma pulsão sexual que geralmente é estimulado no organismo humano – o corpo – até atingir a psique, proporcionando no sujeito profundas reações e comportamentos intensos. Desse modo, constatamos um perfil de mulher protagonista, o qual direciona sua libido não somente como uma forma de poder para se colocar em um território onde é frequentemente povoado por homens; mas como fonte de prazer que pode ser experienciado: *já estou daquele jeito*.

À vista disso, o discurso do poema, o qual é engendrado por um arranjo estético, evidencia um tipo de empoderamento feminino já consolidado, uma vez que, assim como nos poemas “faz de mim”, “a gente é amigo”, “se eu fosse poeta” e “enchemos a vida”, não há a percepção de infelicidades, descontentamentos, sonhos impossíveis e recalques constituídos pela opressão do patriarcado. Sendo assim, as relações interpessoais, o desejo e a sexualidade são protagonizados por mulheres. O poema a seguir também discute as pulsões libidinais femininas, cuja voz poética demonstra o desejo de experimentar e de ser experimentada:

saudade
de ver salinas
sentir de novo
o cheiro do sol

nas retinas

tocar você

e ver você sentir

o que tem de sal no meu gosto de menina

(RUIZ, 1984, p. 15)

Ainda no que concerne à pulsão libidinal feminina, observamos inicialmente o desejo de sentir o corpo do outro a partir do paladar: *o que tem de sal no meu gosto de menina*. De acordo com Freud (1984), a satisfação através da via oral, isto é, o prazer de levar à boca aquilo que deseja, é um reflexo da fase oral do bebê, que, ao alimentar-se pelo seio materno ou chupar o próprio dedo, a criança compreende que o prazer está relacionado a tudo aquilo que é experimentado a partir da boca, do paladar. No poema de Alice Ruiz, a mulher que deseja ser degustada pode sugerir a uma concepção sexual, uma vez que a ideia de comer e de sentir o gosto do outro é associada a uma apropriação do corpo, uma relação canibalesca, carnal. Nesse sentido, o corpo da mulher, no texto poético, é a fonte de prazer, é a energia que movimenta o organismo e impulsiona a psique humana: *tocar você/e ver você sentir/o que tem de sal no meu gosto de menina*. Na perspectiva estética do poema, destacamos a homofonia externa /salinas/, /retinas/ e /menina/ e a figura coordenativa aditiva /e/, dentro dos quais contribuem para a percepção da sinestesia no discurso poético, isto é, atribuir o gosto salino ao sexo, um sabor temperado à mulher.

As canções de Alice Ruiz contemplam também as discussões sobre o corpo e a sexualidade feminina, o que favorece a percepção do empoderamento da mulher, que pode ser refletido tanto no âmbito social quanto no campo da representação poética. Desse modo, a título de exemplo, “Ladainha”, que foi lançada no álbum *Paralelas* nos anos de 2006, desconstrói um perfil de mulher romantizada e recalcada por um sistema jurídico de poder patriarcal. A voz lírica da canção, a qual é interpretada por Alzira Espíndola, evidencia uma reflexão acerca da autonomia da mulher, que é percebida no que diz respeito ao prazer e no modo como ela compreende o relacionamento amoroso.

Era uma vez uma mulher

Que via um futuro grandioso

Para cada homem que a tocava

Um dia

Ela se tocou...

Eu pensava que o amor

Me faria uma rainha
E quando você chegasse
Não seria mais sozinha

Você chega da gandaia
Só pensando numazinha
Seu amor é pouca palha
Para minha fogueirinha

O que você jogou fora
É para poucos
O meu mal foi jogar
Pérolas aos porcos

Eu não sou da sua laia
Não quero sua ladainha
Pra ser mal acompanhada
Prefiro ficar na minha

A primeira estrofe da canção sugere ao leitor uma atmosfera fantasiosa, a qual é próxima ao contexto dos contos de fadas: *era uma vez*. Nesse sentido, observamos que a expressão destacada proporciona uma expectativa ao receptor, a quem pode inferir o contexto histórico de produção, a intenção desta literatura no contexto social da época e as possíveis características das personagens femininas. A mulher, quando protagonista dessas narrativas, apresenta uma perspectiva padronizada: bela, ingênua, indefesa à maldade humana e dependente do homem para a sua salvação. Partindo de um viés junguiano, o arquétipo da mulher dos contos de fadas pode direcionar o destinatário a perceber que a “mulher/que via um futuro grandioso/ para cada homem que a tocava” é uma figura de caráter ficcional elaborada por um imaginário de inspirações patriarcais, atribuindo-lhe uma característica secundária no que se refere ao amor. Dessa maneira, o relacionamento ideal e o prazer (*um futuro grandioso*) dependem exclusivamente do homem; no entanto, a epifania (*Um dia/ ela se tocou*) possibilita experienciar uma ambiguidade, já que pode refletir a descoberta da autonomia feminina sobre o afeto, como também a percepção da autossatisfação, que é a não-dependência do companheiro para sentir prazer: *seu amor é pouco palha/para minha fogueirinha*.

Conforme Foucault (2014, p. 22), a masturbação, ou a pulsão sexual, é uma atividade abominada pela tradição cristã medieval e pelo pensamento médico do século XIX, a qual era relacionada com o pecado da carne. Quando o prazer é reprimido por um sistema político que tem como propositura moldar o comportamento sexual, sobretudo o da mulher, o desejo pode se tornar um sentimento recalcado, que afeta o modo de observar e sentir o mundo, como também de experienciar os relacionamentos interpessoais: *O meu*

mal foi jogar/Pérolas aos porcos. Nesse contexto, a percepção da sexualidade e o domínio do prazer feminino são considerados como um instrumento de empoderamento da mulher. Já na canção “**OVERDOSE**”, que também está inserida no álbum *Paralelas* (2006) e é interpretada por Alzira Espíndola, o eu poético aborda o protagonismo da mulher no que diz respeito à sexualidade. Embora nos pareça inicialmente uma balada romântica, já que a letra, a interpretação e o instrumental, que é composto por uma melodia agradável e por um ritmo quebrado, de inspiração rock funk norte-americano, a canção discute a antipatia masculina acerca da percepção dos afetos, assim como dos desejos sexuais da mulher:

OVERDOSE

já notou que eu te amo
ou você pensa
que toda vez que eu ligo
é por engano?
já sacou que é meu vício
minha droga
meu barato
ou vou ter que curtir a rebordosa
em algum hospício?
pra me deixar normal
só uma overdose de você
pra me pirar legal
só uma dose dupla
desse mal

música: Alzira Espíndola
(RUIZ, 1999, p. 38)

O título da canção “**OVERDOSE**”, que está escrito em negrito e em caixa alta, possibilita ao leitor uma percepção de que algo relacionado aos sentidos está exageradamente incomum, ou em quantia excessiva na estrutura desse *eu* poético. A pergunta a qual podemos fazer enquanto receptores é: qual é essa substância que entorpece a experiência desta voz lírica? Ao longo da leitura, inferimos que tal substância, assemelhada à “droga” (*já sacou que é meu vício/ minha droga*), refere-se à profunda satisfação que o amor proporciona: *meu barato*. À vista disso, evidenciamos as consequências dessa dependência: *pra me deixar normal/ só uma overdose de você/ pra me pirar legal/ só uma dose dupla/ desse mal*. Nesse sentido, a experiência com a sexualidade contribui para gerar um estado anímico de felicidade, que estimula os impulsos sexuais. De acordo com Freud (2015, p. 32), “todo desejo toma, dentro de pouco

tempo, a forma de retratar sua própria satisfação”, a qual, no poema, fantasia-se em forma de vício: *pra me pirar legal/só uma dose dupla/desse mal*.

No que concerne à análise estética do poema, as homofonias externas favorecem a elaboração de um discurso poético. Desse modo, a rima */amo/* e */engano/* intensifica a percepção do *eu* em torno da insensatez do homem, a quem não percebe as disposições afetivas desta mulher. Em razão disso, a oração coordenativa alternativa */ou/* (*já notou que eu te amo/ ou você pensa/ que toda vez que eu ligo/ é por engano?*) enfatiza o questionamento diante deste desentendimento. Já no que se refere à sexualidade, a escolha lexical contribuiu para a elaboração de uma sonoridade específica, a qual corrobora com o discurso em torno da pulsão sexual. Dentro desse contexto, o som das expressões */vício/* e */hospício/* pode apresentar um efeito de causa e consequência, visto que a dependência libidinal (*minha droga/ meu barato*) incita a loucura (*ou vou ter que curtir a rebordosa/ em algum hospício*). Ainda em consonância com as rimas */vício/* e */hospício/*, as referidas expressões são configuradas por paroxítonas terminadas em */cio/*, o que propicia a apreensão da sexualidade feminina.

A partir da leitura analítica dos poemas desta seção, observamos que o projeto estético de Alice Ruiz categoriza dois perfis femininos: a) a mulher que se apropria do corpo e da sexualidade como formas de poder diante de um contexto social e político patriarcal; b) a mulher protagonista dos prazeres, a quem dispõe do próprio corpo e da sexualidade como uma fonte para os impulsos sexuais. Nesse sentido, o quadro abaixo tem a finalidade de visualizar estes perfis, os quais identificamos através da fortuna teórica que elencamos: 1ª) teoria literária; 2ª) pós-estruturalismo. Acreditamos, como foi destacado por Freadman e Miller (1994), que a interdisciplinaridade, além de ser uma das características da contemporaneidade, é um recurso que favorece a descentralização da literatura da especificidade que a foi atribuída: um objeto exclusivamente estético, cuja análise é engessada à linguagem. Sendo assim, observamos as representações abaixo:

Figura 11: Os perfis de mulher

As mulheres de Alice Ruiz			
Escrita	Perfil de mulher	Corpo e sexualidade	Discurso
navalha na liga	ativista/militante	Instrumento de poder	Contexto social de luta
Penélope	ativista/militante	Instrumento de poder	

			Contexto social de luta
era uma vez	ativista/militante	Instrumento de poder	Contexto social de luta
faz de mim	Empoderada	Fonte de prazer	Pulsão sexual
se eu fosse poeta	empoderada	Fonte de prazer	Pulsão sexual
enchemos a vida	empoderada	Fonte de prazer	Prazer da maternidade
Saudade	empoderada	Fonte de prazer	Pulsão sexual
OVERDOSE	empoderada	Fonte de prazer	Pulsão sexual.

FONTE: Os autores, 2022.

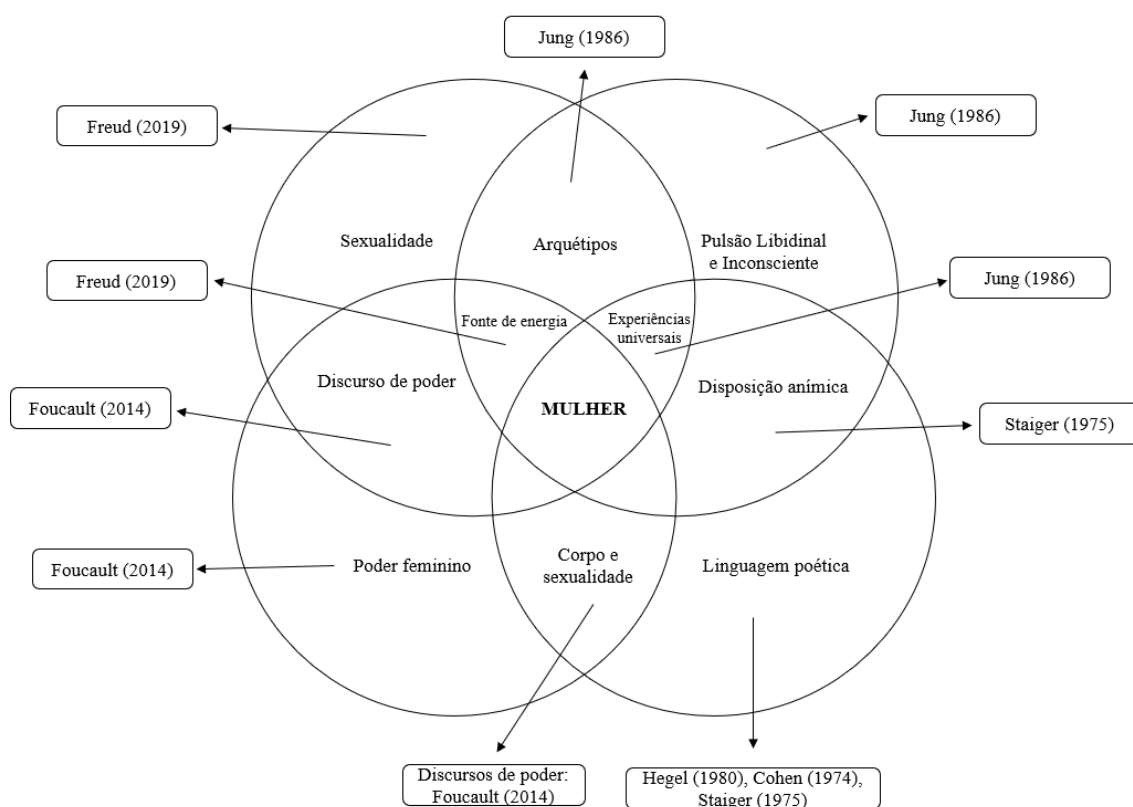
A tabela acima categoriza os dois perfis de mulher nos poemas que foram analisados nesta seção: a) ativista/militante; b) empoderada. Em relação à primeira característica, percebemos que a discussão sobre o corpo e a sexualidade gira em torno dos problemas sociais e políticos experienciados pelas mulheres. Já o segundo perfil trata-se de uma figura feminina empoderada, consciente do corpo e da sexualidade como uma fonte, a qual proporciona-lhe prazer, tanto na perspectiva sexual, quanto maternal. No próximo subitem, discutimos acerca das contribuições das Histórias em Quadrinhos de Alice Ruiz para questionar e criticar as instituições regularizadoras do patriarcado.

2.3. Afrodite em tempos de cólera: o corpo e a sexualidade no HQ de Alice Ruiz

Nas seções anteriores deste capítulo, analisamos os poemas de Alice Ruiz a partir da teoria literária, observamos as contribuições dos estudos pós-estruturalistas para a compreensão das configurações do patriarcado e das escritas da poeta como um território selvagem e discutimos corpo e sexualidade através da perspectiva da psicanálise e da filosofia social foucaultiana. Nesse sentido, a interdisciplinaridade das teorias elencadas favoreceu a percepção de dois perfis de mulher no projeto estético da compositora: a) a

mulher militante, a quem luta por espaços onde geralmente são ocupados por homens; b) a figura feminina empoderada, a qual experiencia o prazer, tanto no sentido sexual, quanto maternal. O gráfico abaixo tem a propositura de visualizar os pontos teóricos abordados no capítulo para investigar a mulher:

Figura 12: Quadro teórico



FONTE: os autores, 2022.

A partir da *figura 14*, a leitura analítica dos quadrinhos de Alice Ruiz está respaldada nesta perspectiva, tendo em vista que os textos elencados apresentam também os dois perfis de mulher, os quais estão inseridos em um contexto social de cunho patriarcal. Antes da análise detida dos quadrinhos “Ele precisa de mim até quando” e “Lua, um só amor”, entendemos a relevância de abordar o contexto histórico de produção de *HQ Afrodite: quadrinhos eróticos*. Com efeito, a instabilidade política proporcionada pelo regime militar dos anos de 1970 desafiou escritores e artistas, a quem subvertiam os princípios conservadores e totalitários da ditadura. A antiga editora curitibana Gafipar, a título de exemplo, propiciou a produção de quadrinhos e de contos eróticos em pequenas tiragens nos anos de 1978. A comercialização destes textos em bancas de jornal e nas universidades contribuiu para visibilizar artistas e escritores. Os desenhistas Claudio Seto

e Julio Shimamoto destacaram-se no mercado independente e, sob a direção dos roteiristas e poetas Alice Ruiz e Paulo Leminski, publicaram diversos trabalhos visuais, cuja temática, considerada subversiva pela censura, girava em torno do erotismo.

Nascia-se, portanto, o esboço do *HQ Afrodite: quadrinhos eróticos*, já que, nos anos de 1978, Alice Ruiz e Paulo Leminski roteirizavam histórias em quadrinhos. As temáticas contestavam a moralidade e o machismo da sociedade brasileira da época, possibilitando uma discussão em torno do feminismo, da nudez masculina, do sexo e da afirmação da sexualidade feminina. Com efeito, Ruiz (2016) comenta que a intenção de expressar a nudez masculina e a produção dos quadrinhos eróticos voltados para o público feminino não apresentava apenas um apelo mercadológico; e sim a consolidação do espaço feminino na leitura, visto que a comercialização da escrita literária destinava-se a um mercado editorial masculino.

A *HQ Afrodite: quadrinhos eróticos*, de Alice Ruiz e de Paulo Leminski (2016), apresenta um conjunto de narrativas que expressa uma reflexão crítica a cerca de uma herança conservadora na relação entre homens e mulheres. A partir da temática do amor, percebemos um fluxo de pensamento inspirado por um modelo político e social do regime militar, como também por uma conduta amorosa próxima do período medieval. Em “Lindes disciplinares da Teoria da Residualidade”, Pontes (2006) discute o conceito de mentalidades, o qual aborda um conjunto de resíduos mentais que são constituídos através de uma situação histórica e das experiências culturais, estéticas e sociais importadas de um sujeito. À vista disso, estes resquícios na América são consequências de uma colonização europeia, uma vez que a literatura luso-americana e hispano-americana dispõe de resíduos mentais da cultura, da escrita e da utopia do colonizador.

Dentro desse contexto, a narrativa do quadrinho “Ele precisa de mim até quando?” apresenta uma discussão que gira em torno da relação entre homens e mulheres, a qual é próxima da conduta amorosa medieval. A *HQ* abaixo foi censurada no final dos anos de 1970, uma vez que ela apresenta uma representação do contexto social brasileiro machista, que atribui à mulher um arquétipo materno, bondoso e frágil, a fim de atender as necessidades sexuais dos homens que a cortejam:

Figura 13 – Afrodite: quadrinhos eróticos



FONTE: Os autores, 2020.

Figura 14 – Ele precisa de mim até quando?



FONTE: Os autores, 2020

A protagonista e narradora do quadrinho comenta a seguinte fala no balão de pensamento: *Sempre me disseram que sou do tipo maternal*. O arquétipo materno, discutido por Jung (2019), direciona um significado à mulher, a quem é designada aos cuidados e o amor. O discurso é iniciado através do advérbio de tempo (*sempre*), que pode sugerir ao leitor uma função histórica no inconsciente feminino, a qual orienta as mulheres a zelar o amor. Esta disposição anímica de acolhimento e maternal constitui uma espécie de moldura, que modela a personalidade da protagonista. Embora a narrativa não revele quem determina a sua personalidade maternal, as digressões da narradora direcionam o leitor a perceber as experiências afetivas desta mulher as quais seguem um padrão específico: homens problemáticos que a recebem em busca de cuidados, de atenção e de sexo.

Nesse sentido, estes homens podem mimetizar o pensamento social e machista do final dos anos de 1970, cujo poder estava centrado na ditadura militar, na figura política do general Ernesto Geisel. Dessa forma, as práticas conservadoras, patriarcais e colonizadoras fomentavam um perfil de mulher coadjuvante nas relações amorosas e o corpo feminino como objeto de prazer para satisfazer o homem. De acordo com Ridenti (1990), as mulheres ocupavam uma posição submissa na política e na sociedade brasileira. Na *HQ*, percebemos esse comportamento servil e uma postura secundária da

personagem; no entanto, ao questionar-se “até quando?”, assume o protagonismo do seu corpo e da sua personalidade:

Figura 15 – Desfecho do quadrinho



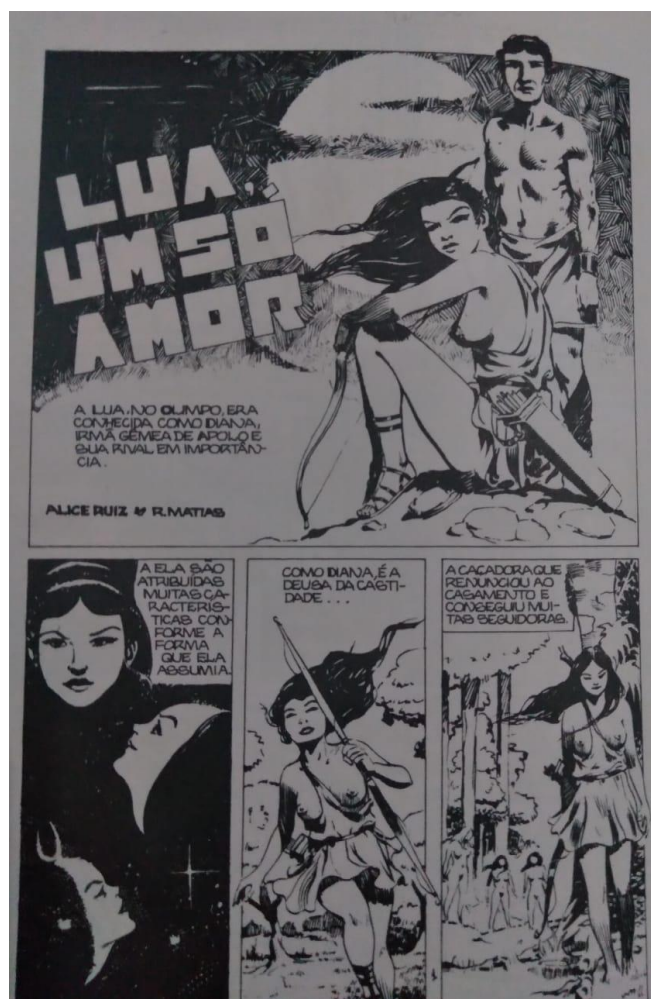
FONTE: Os autores, 2020.

No que refere à narrativa do quadrinho acima, o advérbio de tempo (*agora*) possibilita uma dupla perspectiva: a) a ruptura de um tempo que era constante (*sempre*); b) a tensão proporcionada pela percepção da personagem. Desse modo, a ruptura do arquétipo materno da protagonista foi evidenciada a partir do questionamento proferido por ela, uma vez que, mesmo tomada nos braços de um homem, que a beija, a personagem resiste e o empurra, foge dentro de um veículo e questiona: *até quando?*. Com efeito, a Teoria da Residualidade favoreceu a percepção dos resquícios sociais da conduta amorosa medieval, dentro da qual contribuiu para a compreensão do pensamento machista e a

construção do contexto histórico e político brasileiro dos anos de 1970, cuja perspectiva ideológica conservadora e misógina objetificava o corpo feminino a um objeto sexual. Sendo assim, o *HQ Afrodite: quadrinhos eróticos* (2016) apresenta um projeto temático que perverte a conduta moral e autoritarista do regime militar, já que as temáticas que giram em torno da mulher, do amor e da sexualidade são expressadas por um fluxo narrativo que questiona e critica o machismo no contexto social a partir do protagonismo da mulher nos quadrinhos, o que pode projetar no leitor uma consciência política e histórica pertinente à corrente feminista dos anos de 1960.

Dessa maneira, o texto literário como expressão do testemunho de uma época, ou de período longínquo da nossa contemporaneidade, possibilita a percepção do protagonismo das mulheres em períodos de opressão, em que a história construída por homens tenta apagar a presença feminina na Literatura. Já o quadrinho abaixo dispõe de uma protagonista que experiencia o prazer e a liberdade de ser mulher:

Figura 16: O quadrinho Lua, um só amor



FONTE: Alice Ruiz (2016)

O quadrinho acima resgata a história da deusa romana Diana, a quem é representada por Ártemis na mitologia grega. De acordo com Stern (2021), em “Arádia: a criação de uma messias das bruxas na obra “O evangelho das bruxas”, de Charles G. Leland”, ela é deusa da caça e da Lua, filha de Júpiter e irmã gêmea de Apolo. Em relação ao seu pai e à ideia de matrimônio, Diana tem a sua permissão para não se casar; no entanto, no *HQ* de Alice Ruiz, esta personagem não depende do consentimento paterno para decidir suas escolhas; ela decide não se casar. Para a leitura analítica de “Lua, um só amor”, detemo-nos aos arquétipos da mulher através da sua relação com o signo lunar. Como abordamos no haicai “céu fechado”, Marques (2012) comenta a correlação das fases da Lua à figura feminina, uma vez que pode representar os ciclos biológicos os quais são experienciados pela mulher: a fertilidade e a sexualidade. Com efeito, ao atribuir a Diana às características lunares, o narrador dispõe uma expectativa ao leitor: compreender as fases da protagonista. Sendo assim, observamos os quadrinhos abaixo:

Figura 17: Hécata



FONTE: Alice Ruiz (2016)

Figura 18: Febe



FONTE: Alice Ruiz (2016)

Dentro desse contexto, Diana apresenta três características: a) deusa da coragem – caçadora; b) deusa dos encantos, ou da bruxaria – Hécate; c) deusa que preside os partos – Febe. Cada especificidade sugere um arquétipo feminino, o qual relaciona a mulher à bravura, à figura emancipada da conduta masculina, à qual o narrador da *HQ* a denomina de “lado negro da Lua” e à maternidade, que é uma temática relevante na produção estética de Alice Ruiz. À vista disso, percebemos que as escritas da poeta, além de apresentar um desdobramento em sua linguagem, discute a perspectiva da mulher a quem está inserida em um contexto de mundo social de inspirações patriarcais. As teorias elencadas favoreceram a percepção das representações da política opressora machista em sua poesia, assim como do corpo e da sexualidade como uma forma de se afirmar na sociedade e como fonte de energia da qual proporciona-lhe o prazer. No capítulo posterior, discutimos a teoria da Estética da Recepção, os perfis de leitor, as contribuições das estratégias de ensino para a experiência de leitura com os textos de Alice Ruiz na escola.

3. ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: A INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR

Discutimos no capítulo anterior o projeto estético de Alice Ruiz através de uma dupla perspectiva: a) teoria literária, b) pós-estruturalismo. Este diálogo nos possibilitou uma percepção do estilo de composição da poeta, como também a compreensão dos bastidores históricos e sociais a partir das discussões relacionadas ao empoderamento feminino, como, por exemplo, corpo, sexualidade e mulher. Dessa forma, considerando o caráter estético e histórico do repertório poético da referida compositora, abordamos neste capítulo os critérios de recepção e do efeito da obra literária, os quais favorecem a percepção do seu *valor estético*¹⁸. Para isto, destacamos o elo entre a análise estrutural e o pós-estruturalismo, a quem é capaz de inferir-se no texto para fomentar significados, o que pode nele propiciar uma transformação na maneira como ele compreende e aprecia o seu próprio cotidiano social: o leitor.

Desse modo, consideramos em nossas discussões, o texto literário como uma linguagem que procura se comunicar com o seu receptor, que, conforme Jauss (1994, p. 23), em *A história da literatura como provocação à teoria literária*, dá-se por meio de *perguntas e respostas*, cuja perspectiva dialógica, a relação texto-leitor, favorece a percepção da obra recepcionada tanto no contexto estético quanto histórico. Não pretendemos, portanto, sugerir uma metodologia engessada para a consolidação de um perfil de leitor científico e/ou histórico em sala de aula, isto é, aquele que apresenta todos meios artísticos que o faça perceber a *literariedade* do texto e que detenha somente de um conhecimento biográfico, ideológico e social, que contribua para reconhecer, na obra, as representações de mundo social.

A nossa propositura é refletir na maneira como o adolescente pode se apropriar da produção poética de Alice Ruiz por meio da *experiência estética*¹⁹. Sendo assim, as discussões a seguir estão centradas na relação entre literatura e leitor, no valor estético da obra, no leitor de carne, osso, cultura e gênero, nas estratégias de ensino e no prazer

¹⁸De acordo com Jauss (1994, p. 31), o valor estético da obra literária é a maneira pela qual a ela pode atender, superar ou decepcionar as expectativas do seu leitor no momento histórico de sua aparição. Desse modo, trata-se de uma avaliação estética e histórica, a qual o texto é comparado com outras produções já lidas pelo receptor, como também o possibilita de atualizar as cadeias de recepção, enriquecendo as leituras anteriores, o que propicia a percepção da sua qualidade estética.

¹⁹Discutimos ao longo do capítulo a experiência estética, que, conforme Jauss (1979), é a habilidade do leitor de experienciar a obra literária, proporcionando-o o prazer estético.

estético. Respaldamos inicialmente com as considerações de Hans Robert Jauss e de Wolfgang Iser, no que concerne à estética da recepção e à teoria do efeito estético. Posteriormente, o leitor em formação e a recepção do texto literário na sala de aula são apreciados mediante às reflexões de Isabel Solé, Annie Rouxel, Girotto e Souza, Hélder Pinheiro e Rildo Cosson.

3.1. História da literatura: a recepção e os efeitos da obra literária

No que concerne aos estudos da estética da recepção, a história da literatura pode proporcionar uma reflexão significativa que permite a compreensão da relação dialógica entre texto e leitor, do valor estético da obra e da ressignificação do texto literário a partir de um experienciar dinâmico por parte do receptor. Para isto, Jauss (1994, p. 6) sugere inicialmente uma proposta de atualizar a história da literatura, que, diante dos métodos herdados do empirismo da escola positivista, da cronologia de fatos ordenados e da biografia do autor, estava fadada a uma caducidade, já que apresentava uma metodologia fossilizada de abordagem ao texto. Dentro dessa perspectiva historicista, ainda em consonância com estudioso alemão, esta linha teórica lança mão de uma leitura superficial da obra, o que favorece um distanciamento da apreciação do seu valor estético. Desse modo, mesmo procurando se afastar dos meios catalográficos para analisar a biografia do autor e a história da sua literatura por meio de uma premissa social, a referida abordagem tem como propositura elaborar um conhecimento relativo ao passado do texto, elencando apenas a sua contribuição na formação histórica de uma sociedade. Esta metodologia, por sua vez, contribuiu para a elaboração de um cânone literário, dentro do qual o repertório é constituído por autores, temas e obras clássicas, excluindo a leitura dos escritores contemporâneos e da nova literatura. Assim,

Primeiramente, cumpre esclarecer essa crítica. A história da literatura, em sua forma mais habitual, costuma esquivar-se do perigo da enumeração meramente cronológica dos fatos ordenando seu material segundo tendências gerais, gêneros e “outras categorias, para então, sob tais rubricas, abordar as obras individualmente, em sequência cronológica. A biografia do autor e a apreciação do conjunto de sua obra surgem aí em passagens aleatórias e digressivas, à maneira de um elefante branco. Ou, então, o historiador da literatura ordena seu material de forma unilinear, seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme esquema de “vida e obra” – os autores menores ficam aí a ver navios (são inseridos nos intervalos entre os

grandes), e o próprio desenvolvimento dos gêneros vê-se, assim inevitavelmente fracionados (JAUSS, 1994, p. 6-7).

A partir desse viés, conforme Jaus (1994, p. 7), o historiador da literatura procura enumerar e categorizar um conjunto de obras que apresentam temas e contribuições nacionalistas em comuns, como também a seleção de escritores a quem dispõem de uma escrita considerada canônica, o que pode ser observado, por exemplo, em autores da Antiguidade Clássica. Os critérios pelos quais legitimam o texto como literário, segundo a premissa historicista, estão centrados na cronologia das obras e da importância histórica do autor, que, de acordo com o estudioso, contribuía para fracionar, ou romper, com o percurso natural da história da literatura, uma vez que o estudo de novas produções estéticas era negado por não pertencerem ao padrão preestabelecido pela crítica. Com efeito, por não apontar as profundas mudanças de uma obra para outra, negando, por sua vez, as transformações experienciadas pelos gêneros ao longo do tempo, o historiador negligencia dados históricos relevantes à literatura. Sendo assim,

[...] uma descrição da literatura que segue um cânone em geral preestabelecido e simplesmente enfileira vida e obra dos escritores em sequência cronológica não constitui – como já observou Gervinus – *história alguma: mal chega a ser o esqueleto de uma história*. Do mesmo modo, nenhum historiador tomaria por histórica uma apresentação da literatura segundo seus gêneros que, registrando mudanças de uma obra para outra, persiga as formas autônomas do desenvolvimento da lírica, do drama e do romance e emoldure o todo inexplicado com uma observação de caráter geral – amiúde tomada emprestada à história – sobre o *Zeitgeist* e as tendências políticas do período. [...] o historiador costuma, antes, apoiar-se no ideal de objetividade da historiografia, à qual cabe apenas descrever *como as coisas efetivamente aconteceram* (Jauss, 1994, p. 7).

Tendo em vista que o método da estética da recepção, segundo Jauss (1994, p. 35), apresenta intenções bem definidas no que diz respeito à compreensão da literatura do passado, a teoria propiciou uma abordagem coerente acerca da relação do texto e leitor e da resignificação da história da literatura na leitura analítica de uma obra. A partir da década 1960, na Universidade de Constança, o estudioso alemão, de acordo como Zilberman (1989), em *Estética da recepção e história da literatura*, contextualizava um meio de reabilitar a história da literatura, convergindo o seu direcionamento teórico para os estudos literários. Para isto, apropriava-se de escolas teóricas que haviam rejeitado a doutrina empírica, tais como, a teoria literária marxista e o formalismo russo. Estas duas

instâncias trilharam um percurso crítico antagônico no sentido de compreender o processo estético e histórico da obra literária. A primeira doutrina científica conduzia os seus preceitos teóricos para a elaboração de um estudo que avalie a função social da produção literária, alinhando o texto a um “espelhamento da realidade social” (JAUSS, 1994, p. 15). Desse modo, a obra autotestemunha o perfil político-social de uma determinada sociedade. Já a escola formalista elabora meios científicos para analisar como se configuram os procedimentos artísticos e formais de um texto literário. Além do conceito de *estranhamento* e do estoque de elementos literários formais, há uma contribuição do formalismo russo para a atualização da historicidade da literatura: os estudos em torno da sincronia e diacronia. A partir desse viés,

A historicidade da literatura, inicialmente negada, reapareceu ao longo da construção do método formalista, colocando-o diante de um problema que o obrigou a repensar os princípios da diacronia. O literário na literatura não é determinado apenas sincronicamente – pela oposição entre as linguagens poéticas e práticas –, mas o é também diacronicamente, por sua oposição àquilo que lhe é predeterminado pelo gênero e à forma que o procede na série literária. Na formulação de Vítor Chklovski, se a obra de arte é percebida em contraposição ao pano de fundo oferecido por outras obras de arte e mediante associação com estas, a interpretação deve levar em conta também a sua relação com outras formas existentes anteriormente a ela (JAUSS, 1994, p. 19).

Mediante o trecho acima, percebemos duas perspectivas – das quais são discutidas ao longo deste capítulo – que investiga a obra literária. A sincronia²⁰ avalia o contraponto entre a linguagem poética e a prática, tornando, ao analista, visível a percepção dos elementos estéticos que compõem o texto. No que se refere à abordagem diacrônica, o formalismo russo discute que o surgimento de uma nova obra se dá através da associação com as obras do passado, sugerindo que o texto apresenta, no seu interior, conforme Jauss (1994), uma canonização da forma literária. A percepção desses sistemas na análise do texto contribui para compreender o caráter literário da obra poética.

Embora o formalismo russo e a crítica literária marxista não direcionassem, no centro dos seus estudos, a figura do leitor, Jauss (1994) assimilou estas perspectivas teóricas para a elaboração de uma teoria que aprecie a obra a partir do viés estético-histórico e da recepção do texto literário. Dentro desse contexto, concentramos as

²⁰No campo da experiência de leitura na sala de aula, os estudantes perceberam a relação entre a linguagem poética e a prática a partir do poema “vontade de ficar sozinha”, de Alice Ruiz, já que os jovens leitores perceberam que o poema aborda o desejo de estar sozinha do eu poético por meio de uma linguagem peculiar.

discussões em duas perspectivas: a) a implicação estético-histórica; b) relação dialógica entre texto-leitor. Estes conceitos são significativos para a compreensão da atualização da história da literatura e do valor estético da obra literária, como também para a percepção de como é consolidada²¹ a interação entre o destinatário e o texto. Apesar de ser uma abordagem que reflete um perfil de leitor proficiente e histórico, estas elucubrações podem favorecer a reflexão do leitor real, a quem, por meio de suas limitações, recepcionou o projeto estético de Alice Ruiz.

No que diz respeito ao caráter artístico e histórico da obra literária, estas implicações são articuladas através da relação dialógica entre texto e leitor, que, conforme Jauss (1994, p. 23), “pode ser entendida tanto como aquela da comunicação (informação) com o receptor quanto como uma relação de pergunta e resposta”. O texto, afigurando-se como uma forma artística, comunica algo ao leitor, assim como informa situações que possivelmente já foram vivenciadas pelo leitor. Essas lembranças, que a obra desperta no destinatário, podem estar inseridas em convenções estéticas, na qual o leitor já experienciou anteriormente, ou em temáticas vivenciadas em uma recepção anterior ao texto que ele irá ler. Desse modo, de acordo com o estudioso (*ibidem*, p. 28), nenhum texto apresenta uma novidade absoluta em um espaço vazio, mas comunica-se através dos elementos formais e/ou históricos, tornando a recepção experienciável. Dessa maneira, o receptor, que é aquele que experimenta a literatura por meio das indicações²² formais e históricas do texto, interage na leitura mediante a esta dupla abordagem, o que contribui para o processo de atualização da obra. Sendo assim,

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

As implicações estéticas e históricas determinam o valor estético da obra literária, uma vez que o leitor histórico de Hans Robert Jauss demonstra uma habilidade de

²¹Esta consolidação da interação do jovem leitor escolar e da escrita literária de Alice Ruiz será observada no quarto capítulo.

²²Pensando nas escritas de Alice Ruiz, as indicações estéticas e formais foram experienciados em sala de aula por meio de uma oficina da linguagem e temática. No capítulo posterior, haverá uma descrição da experiência, dialogando-a com os preceitos de Jauss (1994).

comparar o texto a outros já recepcionados para identificar o literário na escrita, como também procura atribuir novos significados de leitura. Esta continuidade receptora enriquecer a leitura de uma obra do passado e tem como propositura tornar visível a qualidade do texto literário, já que, de acordo com Zilberman (1989, p. 36), o receptor procura responder novas questões que a obra de outra época propõe em provocá-lo, explicitando, desse modo, a sua atemporalidade, a sua historicidade. No que concerne à associação que o destinatário apresenta para dialogar a experiência de leitura atual com as anteriores, compreendemos, de acordo com Compagnon (2006), como repertório, que é um conjunto de obras lidas em um dado momento. Esta postura dinâmica propicia a interação dialógica entre texto-leitor.

Dentro da referida propositura, algumas questões nos inquietam: quais das implicações estético-históricas o leitor escolar pode se apropriar para recepcionar o projeto estético de Alice Ruiz? A partir de quais estratégias de ensino o jovem leitor perceberia o valor estético na produção poética da compositora curitibana? Como este adolescente relacionaria o seu próprio repertório com as escritas da poeta? Que repertório apresenta este sujeito em formação?

Os questionamentos acima favorecem a reflexão sobre o quão pode ser dinâmico a recepção do texto poético de Alice Ruiz em sala de aula. O leitor real, que é uma categoria que discutimos na próxima seção, procura interagir-se com a obra através do já experienciado tanto no contexto de mundo quanto em sua bagagem cultural, identificando no texto literário especificidades que ele mesmo já conhece, ora através dos elementos estéticos que dispõem os versos, ora por meio das temáticas contempladas nas escritas. Mediante o contexto, o método da estética da recepção evidencia a dinamicidade da interação entre texto e leitor a partir de sete teses.

Figura 19: As sete teses da estética da recepção

As sete teses de Jauss (1994)		
Teses		Definição
1 ^a	Historiografia da obra	“A historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida post festum, mas no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (JAUSS, 1994, p. 24)
2 ^a	Conhecimento prévio	De acordo com Jauss (1994, p. 28), é uma convenção do gênero, do

		estilo e da forma que o leitor apresenta.
3ª	Horizonte de expectativa	“A relação entre literatura e público não se resolve no fato de cada obra possuir seu público específico, histórica e sociologicamente definível; de cada escritor depender do meio, das concepções e da ideologia de seu público; ou no fato de o sucesso literário pressupor um livro ‘que exprima aquilo que o grupo esperava, um livro que revela ao grupo sua própria imagem’” (JAUSS, 1994, p. 32).
4ª	Reconstrução do horizonte de expectativa	“[...] Tal abordagem corrige as normas de uma compreensão clássica ou modernizante da arte – em geral aplicadas inconscientemente – e evita o círculo vicioso do recurso a um genérico espírito da época” (JAUSS, 1994, p. 35).
5ª	Diacronia	De acordo com Jauss (1994, p. 45), consiste na percepção de uma característica nova em uma obra do passado.
6ª	Sincronia	Conforme Jauss (1994), o leitor, ao comparar obras de um mesmo período histórico, pode compreender a “evolução literária”, a qual sobressai um gênero em relação aos outros contemporâneos.
7ª	Função Social	“A relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera social, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera estética, como desafio à reflexão moral (JAUSS, 1994, p. 53).

FONTE: Jauss (1994)

Quando Jauss (1994, p. 24) comenta que a historicidade da obra literária é constituída por um experienciar dinâmico, compreendemos que o leitor recepciona o texto através de um caráter estético e histórico. No sentido estético, o observador, de acordo com o estudioso, apresenta uma lembrança das obras anteriores no momento da sua experiência de leitura, o que o pode propiciar, em comparação as outras obras já recepcionadas, a percepção daquilo que é peculiar no texto. Desse modo, o destinatário,

ao receber do escritor a obra, torna-se produtor e crítico, já que o leitor procura refletir sobre a escrita, ora inferindo sugestões que favoreçam a interpretação e a compreensão do texto, ora construindo um juízo de valor acerca da obra lida. Trata-se, portanto, de um processo de recepção e de produção. No que diz respeito à natureza histórica, o texto literário não apresenta uma leitura engessada, uma vez que cada leitor de épocas distintas revela a característica atemporal da obra. Dentro desse contexto, a leitura é renovada a partir da posição histórica do observador em relação à série literária dos leitores do passado. Sendo assim,

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

A partir desse viés, a primeira tese está relacionada à capacidade do leitor de atualizar a obra, tendo em vista que a leitura e a interpretação do texto são perspectivas mutáveis dentro do posicionamento histórico de cada observador, o que pode conferir a escrita literária o caráter atual. Pensando no leitor de nível escolar, o jovem estudante pode atualizar a leitura de um texto através de uma mediação que favoreça a interação entre ele e a obra. Uma das estratégias que o docente pode recorrer é ativar²³ o conhecimento prévio do adolescente, tornando experienciável a leitura literária na sala de aula. Nessa conjectura, a segunda tese de Jauss (1974 *apud* ZILBERMAN, 1989) está centrada no “saber prévio” do leitor, que é um conjunto de convenções do gênero, da forma e da temática dos textos literários. Através dessa característica, o observador pode estabelecer conexões implícitas, construir perguntas e respondê-las, elaborar deduções e preencher lacunas. Sendo assim,

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

²³ Discutiremos ainda neste capítulo as estratégias que nos apropriamos para ativar o conhecimento prévio do jovem leitor na sala de aula.

Já que o texto, conforme Jauss (1994, p. 28), não apresenta uma novidade absoluta, ele desperta no leitor a sensação do já experimentado, o que favorece a sua interação com a obra. Este saber prévio, que prepara o observador para uma postura receptiva, pode contribuir para a compreensão da forma, do estilo e do discurso que a escrita recepcionada é constituída. Dessa forma, a lembrança que receptor resgata é, de acordo com Eagleton (2003), um conhecimento tácito de mundo e das convenções literárias em particular, o que o propicia a fundamentar novos questionamentos e a responder as brechas que o texto literário dispõe. Para um leitor ainda não proficiente, a mediação é fundamental, já que o docente pode ativar esse repertório no jovem adolescente por meio das estratégias de leitura. Solé (1988) discute que a bagagem cultural e os níveis de conhecimento, empíricos ou não, quando ativados pelo professor, direcionam o aluno a experienciar a obra. No que concerne ao comportamento dialógico entre texto e leitor, a terceira tese está centrada no horizonte de expectativa. Trata-se, segundo o estudioso alemão, daquilo que o receptor espera da obra, podendo causar efeitos distintos. Sendo assim:

A maneira pela qual uma obra literária, no momento 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. A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária (JAUSS, 1994, p. 31).

A citação acima, sobre a qual discute o perfil do leitor histórico, nos proporciona novos questionamentos quando dialogamos com o leitor não proficiente. Desse modo, quais são os horizontes de expectativa que o leitor de nível escolar apresenta para recepcionar a escrita de Alice Ruiz? Quais são as experiências que o jovem adolescente dispõe para recepcionar as escritas da poeta? A partir dessa dinâmica de leitura, quais efeitos de leitura que o leitor pode vivenciar na sua interação com o texto? Procuramos, por sua vez, responder esses questionamentos no quarto capítulo, no qual descreve e analisa o processo de recepção do jovem adolescente na sala de aula. Ainda em consonância com Jauss (1994), a comparação entre aquilo que o leitor espera e a recepção da obra literária implica a quarta tese do estudioso alemão, que corresponde à reconstrução do horizonte de expectativa. Dentro desse contexto, o observador adquire uma nova percepção do texto, uma vez que, conforme Zilberman (1989), há uma troca de

informações entre obra e público, possibilitando a recuperação e a atualização do caráter artístico, bem como da história da recepção da escrita em questão. Desse modo,

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

Aquilo que o leitor espera do texto, de acordo com Jauss (1994, p. 38), é o “potencial de sentido virtualmente presente na obra”. Dessa forma, a fusão entre o horizonte de expectativa do leitor e o horizonte do texto literário evidencia as características estéticas e históricas que a obra do passado dispõe desde a sua aparição, como também pode revelar novas nuances, possibilitando, por meio dessa interação, a atualização das leituras anteriores²⁴ de um referido texto. Findamos, diante desse contexto, que a obra não deve ser apenas analisada apenas pelo viés histórico ou formal. O leitor desempenha uma função relevante, que, através da interação entre ele e a escrita literária, proporciona reestabelecer o diálogo entre o presente e o passado, assim como responder os questionamentos históricos que o texto apresenta a partir de uma perspectiva atual, ou contemporânea do observador. No que se refere à leitura do projeto estético de Alice Ruiz em sala de aula, o adolescente, mediante o seu repertório social e cultural, pode perceber o caráter artístico e histórico da escrita da poeta desde que o professor estimule o diálogo entre horizonte preexistente²⁵ que o adolescente consolidou sobre a obra com a leitura experienciada na escola, o que pode favorecer a apreensão do desdobramento da linguagem poética da compositora curitibana, como também a compreensão da luta da mulher, a qual está inserida em um contexto social e histórico, a partir das suas próprias experiências atuais de mundo.

No que se refere a quinta tese, Jauss (1994, p. 41) discute que o desdobramento histórico de uma obra literária após o seu surgimento possibilita a apreensão do sentido e da forma. Desse modo, a perspectiva diacrônica de análise tem como propositura destacar no texto literário aquilo que o difere das escritas do passado, evidenciado a qualidade estética que o separa de uma série literária, que é a canonização da estrutura. Dentro desse

²⁴Entendemos por leituras anteriores como um “Juízo acumulado”, que, conforme Jauss (1994), é um conjunto de convenções literárias e extraliterárias que leitores, críticos, expectadores e professores apresentam.

²⁵Entendemos como horizonte preexistente a expectativa que o leitor apresenta antes de recepcionar o texto poético.

contexto, o estudioso alemão comenta que a repetição da forma, ou de características de um gênero extinto, e da maneira como o discurso é constituído pode torná-lo previsível para o observador, anulando o seu valor artístico da escrita. Para a percepção do novo na obra literária, este leitor histórico isola a obra para investigar no seu cerne o pano de fundo de textos anteriores ou contemporâneos que ela apresenta. Sendo assim,

o que importa aqui é a obra na qualidade de forma nova na série literária, e não a auto-reprodução de formas, expedientes artísticos e gêneros naufragados, os quais se deslocam para o segundo plano, até que um novo momento da evolução volte a torná-los perceptível. [...] o caráter histórico de uma obra seria o sinônimo de seu caráter artístico: tal e qual o princípio que afirma ser a obra de arte percebida contra o plano de fundo de outras obras, o significado e o caráter evolutivo de um fenômeno literário pressupõem como marco decisivo a inovação (JAUSS, 1994, p. 42).

A referida tese, de acordo com Jauss (1994, p. 41), discute que o desdobramento histórico de uma obra literária após o seu surgimento possibilita a apreensão do sentido e da forma. Desse modo, a perspectiva diacrônica de análise tem como propositura destacar no texto literário aquilo que o difere das escritas do passado, evidenciando a qualidade estética que o separa de uma série literária, que é a canonização da estrutura. Dentro desse contexto, o estudioso alemão comenta que a repetição da forma, ou de características de um gênero extinto, e da maneira como o discurso é constituído pode torná-lo previsível para o observador, anulando o seu valor artístico da escrita. Para a percepção do novo na obra literária, este leitor histórico isola a obra para investigar no seu cerne o pano de fundo de textos anteriores ou contemporâneos que ela apresenta.

Nessa circunstância, o projeto estético de Alice Ruiz apresenta como pano de fundo formas que correspondem ao poema lírico de tradição ocidental, ao poema visual, ao haicai, às canções populares e os quadrinhos; no entanto, o que sobressai da sua escrita em relação à série literária, o que caracteriza o valor estético de sua obra, é o estilo de composição, a configuração do discurso poético em torno do corpo e da sexualidade na perspectiva da mulher e as temáticas, que não estão inseridas em um padrão canônico dentro do período de sua aparição. Observamos, ainda no segundo capítulo, as nuances estéticas e discursivas que contribuem para evidenciar a qualidade da linguagem da poeta, o que a afasta de um modelo canonizado da forma literária. O poema, a título de exemplo, “drumundana”²⁶, apresenta um pano de fundo que é próximo do texto poético de Carlos

²⁶A leitura analítica do poema está disponível no segundo capítulo, na página 46 da tese.

Drummond de Andrade; em contrapartida, a escolha do campo semântico, que são verbos conjugados no pretérito imperfeito, consolidam, a partir da homofonia interna e externa, o arremate de “maria”: de tornar-se hipocondríaca. Com efeito, a construção do discurso em torno da experiência feminina torna perceptível o valor estético do poema e da crítica social que nele contém, a qual evidencia a condição de desprezo da mulher na esfera social e familiar, contribuindo, portanto, para afastar-se – tanto no estilo, quanto no conteúdo – do poema “José”.

Partindo desse contexto, o aluno pode perceber o pano de fundo de obras anteriores no projeto estético de Alice Ruiz? Pelo fato de estar em formação, o jovem leitor percebe as diferentes estruturas internas dos textos e a construção dos discursos na escrita da poeta para relacioná-las ao seu repertório? Quanto ao conhecimento prévio do estudante, este conjunto de convenções literárias que o alunado apresenta pode contribuir para a percepção do valor estético da produção poética de Alice Ruiz? O quarto capítulo pretende discutir estes questionamentos, uma vez que analisa a interação desses alunos com o projeto estético da compositora curitibana, apontando quais movimentos de leitura os jovens leitores se apropriaram para receptionar o texto poético em sala de aula.

A sincronia, que é a sexta tese de Jauss (1994), possibilita a relação dos aspectos das obras do passado e do presente, o que pode propiciar a percepção de elementos estéticos e discursivos comuns. A literatura, conforme o estudioso alemão, é constituída por uma “espécie de gramática ou sintaxe, apresentando relações mais ou menos fixas: o conjunto de gêneros, estilos e figuras retóricas tradicionais e dos não canonizados, ao qual se contrapõe uma esfera semântica mais viável – a dos temas, motivos, imagens literárias” (JAUSS, 1994, p. 48 – 49). Desse modo, podemos relacionar algumas características da produção poética de Alice Ruiz às nuances estruturais do haikai – três sílabas poéticas, sendo que duas são de cinco sílabas poéticas e uma de sete sílabas –, à concisão do poema moderno ocidental e oriental, à escolha do campo lexical próxima da literatura marginal dos anos de 1970. Essas percepções podem favorecer, ao leitor que receptiona o texto, novos caminhos de leitura e novos questionamentos, dos quais estão relacionados com o seu repertório de leitura, com as atuais expectativas que o destinatário apresenta sobre a escrita literária, com as atuais perspectivas sociais e políticas do observador, para que, através de suas próprias convenções de mundo, ele possa se inferir diante a obra.

Na sala de aula, por meio das estratégias que discutimos ainda neste capítulo, o docente pode ativar o conhecimento prévio do aluno para discutir os elementos estéticos e discursivos que o gênero poético apresenta. A mediação dessa discussão em sala de aula

pode contribuir para a elaboração de uma expectativa inicial do projeto estético de Alice Ruiz, podendo favorecer a percepção de algumas características estruturais e temáticas do presente e do passado na escrita da poeta. Dessa forma, torna-se significativo, antes e durante do processo da experiência de leitura na escola, o levantamento dos poemas, como também de outros gêneros literários, já experienciados pelos alunos, a fim de que o projeto estético da poeta desperte no jovem leitor a lembrança do já lido e vivenciado, propiciando a relação desta produção poéticas com outros textos já recepcionados pelos discentes.

A última tese de Jaus (1994, p. 53) corresponde à relação entre literatura e vida. De acordo com o teórico, a interação texto e leitor pode não somente atualizar a percepção sensível que receptor apresenta da obra, como também é desafiado à uma reflexão ética e moral. Desse modo, a escrita literária é apreciada e julgada a partir da sua comparação a outras obras do presente e do passado, como também às experiências de mundo cotidiano que o observador apresenta. Com efeito, o modelo estético-recepcional possibilita que o leitor perceba que certos questionamentos e soluções da vida cotidiana podem ser respondidas pela experiência que ele terá na leitura do texto, o que contribui para experienciar o efeito estético e histórico da obra literária. Dentro desse contexto, a função social é discutida também por Candido (1995). O estudioso comenta que a literatura é uma necessidade humana, uma vez que, através da obra, favorece não somente à fruição do leitor; e sim constituir modelos de sentimentos e de percepções de mundo que possam liberá-lo dos conflitos sociais e cotidianos.

No que se refere à poética de Alice Ruiz, proporcionar a leitura do seu projeto estético é oportunizar a experiência fruidora em sala de aula e propiciar a autonomia do jovem leitor, já que, através da sua interação com o texto, poderá perceber e apropriar-se dos diversos modelos de pensamento, de sentimento e de percepções de vida social e da existência de um poder jurídico que favorece o preconceito de gênero. Desse modo, proporcionar uma experiência de leitura que liberte o aluno de seus opressores, ou do caos que vivencia no mundo cotidiano, é permitir que o adolescente, parafraseando Paulo Freire (2014, p. 41), em *Pedagogia do oprimido*, além de recuperar a humanidade perdida através dos problemas sociais e políticos, experencie um desafio: libertar a si mesmo e dos opressores.

Mediante os questionamentos que elencamos na teoria da estética da recepção, em que discutimos os percursos do leitor proficiente e histórico de Jaus (1994) para a sua interação com a obra literária, a seção a seguir discute o perfil de leitor real na perspectiva

escolar, que é um jovem leitor em formação; no entanto, pode apresentar um conjunto de experiências de mundo cotidiano e literário que favoreça a sua incursão no projeto estético de Alice Ruiz.

3.2. Leitor a nível escolar: sujeito contemporâneo de carne, osso, corpo e sexualidade

Diferentemente do observador coletivo, ou histórico, de Jauss (1994), o leitor a nível escolar dispõe de características particulares e meios específicos para interagir-se com a obra literária na escola. Quando pensamos, a título de exemplo, em uma leitura proficiente, percebemos que ela é fundamentada por processo dinâmico de interação entre leitor, texto e mundo, no qual o sujeito receptivo dialoga as suas próprias convenções de mundo, a sua bagagem cultural, as suas percepções de mundo através de uma ideologia, que pode ser inclusiva ou excludente, as suas crenças e o seu repertório literário com o texto recepcionado, a fim de constituir sentidos à linguagem a partir de uma relação dialógica com a obra. Dentro desse contexto, Solé (1988) evidencia que a experiência de leitura é organizada por um processo de intenções e de objetos para a compreensão e a interpretação da escrita, o que pode favorecer a autonomia e a sensibilidade do leitor. Esta idiossincrasia do receptor o direciona a sua incursão a uma sociedade letrada.

No entanto, ainda na perspectiva do leitor escolar, interessa-nos oportunizar o adolescente a aprender a ler as suas próprias experiências e percepções de mundo cotidiano antes de ensiná-lo a ler a palavra e o que há adormecida dentro dela, uma vez que, de acordo com Freire (1989, p. 9), a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Para isto, as estratégias de leitura são significativas, porque elas favorecem a compreensão das convenções e das próprias convicções sociais através da reflexão compartilhada em sala de aula. Desse modo, Solé (1988, p. 40) discute que os elementos constituintes do repertório sociocultural do estudante, tais como, os sistemas ideológicos que ele está inserido, os valores, os modismos, os produtos oferecidos pela comunicação, entre outros, podem delinear, como já foi discutido ainda no primeiro capítulo, o “conhecimento prévio”, favorecendo a elaboração das inferências de leitura a partir do movimento de partilha desses conteúdos experienciados pelos alunos e as conexões que o receptor pode exercer ao longo da experiência com o texto.

O diálogo entre o exercício da reflexão do conhecimento prévio e a experiência de leitura, quando estimulado pelo docente, proporciona não somente a autonomia do

pensar do adolescente; e sim a sua inclusão no campo letrado, já que, conforme Cosson (2012, p. 16), o leitor se faz “dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. Isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”. Dessa forma, o projeto estético de Alice Ruiz possibilita o jovem leitor a encontrar o seu próprio senso de mundo, a identificar a sua condição – de opressor ou de oprimido – dentro do campo social e a perceber, através da leitura, o seu corpo e sua sexualidade, o que pode contribuir para a formulação de questionamentos sobre os padrões e os preconceitos preestabelecidos por uma sociedade machista; sem perder, na experiência de leitura, a sua própria identidade. Sendo assim,

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ele é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper com os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2012, p. 16-17).

Para que o docente possa estimular a percepção dos jovens leitores, a fim de que eles se descubram como seres humanos a partir da leitura literária, e a interiorização das experiências de mundo no texto poético, é fundamental permitir uma discussão sobre esse perfil de leitor a nível escolar, o qual pode ser constituído de carne, de osso, de cultura e de gênero, como também em relação a como esse sujeito recepciona o projeto estético de Alice Ruiz. No que diz respeito aos atos de leitura, Eco (1979) aborda a noção do leitor empírico, ou a ideia do sujeito concreto. De acordo com o estudioso, trata-se de um perfil de leitor enciclopédico e colaborativo, que se apropria das pistas da obra literária para formular hipóteses e construir significados de leitura. Por isso, o “ato de leitura é uma transação difícil entre a competência do leitor e o tipo de competência que um texto postula para ser lido de maneira econômica” (ECO, 2000, p. 84).

A competência do leitor, ou a característica enciclopédica desse sujeito que recepciona a obra, é constituída por um sistema complexo “de códigos e subcódigos” (ECO, 1979, p. 60). No que se refere à habilidade linguística, o teórico comenta que o leitor empírico apresenta uma espécie de dicionário básico, que o possibilita apreender o campo semântico, estilístico e gramatical das expressões. Esta percepção o ajuda na

retenção dos elementos estéticos necessários para a compreensão dos mecanismos textuais e na formulação de hipótese a partir dessa consciência estrutural, cooperando, com a obra, para o funcionamento dinâmico da escrita literária. Já o “subcódigo” é uma característica específica do leitor concreto, já que ele possui um conhecimento de mundo, de cultura e de sociedade organizado e compartilhado entre os membros de um corpo social que pode contribuir para a percepção das diversas representações e ressignificações de mundo real que o texto dispõe.

Além das habilidades destacadas, Eco (1979) elenca a competência intertextual do sujeito concreto. Trata-se, portanto, de uma capacidade que ele possui de relacionar o repertório textual que dispõe à obra literária, a fim de interpretar e de construir significados de leitura por meio do diálogo do texto recepcionado com as nuances extraídas de outros tecidos textuais. Desse modo, observamos que o leitor e os elementos que compõem a escrita apresentam características peculiares e complexas, as quais contribuem para a formulação de significados de leitura. No que diz respeito ao leitor a nível escolar, Kleiman (2002) explicita uma propositura próxima ao leitor ideal de Umberto Eco. A estudiosa comenta que o conhecimento prévio do aluno é constituído de experiências de mundo e de elementos linguísticos e textuais, dentro dos quais são articulados com a obra literária, possibilitando caminhos de se colocar na leitura.

Diferentemente do leitor empírico, de Eco (1979), e do sujeito histórico, de Jauss (1994), o leitor-aluno de Kleiman (2002) não é proficiente, uma vez que carece da mediação do professor para a sua interação com o texto literário. Dessa maneira, é significativa a discussão sobre as estratégias de leitura que adotamos para a consolidação da experiência de leitura com a poética de Alice Ruiz na sala de aula. Entretanto, fundamentamos estas observações na seção posterior. Embora haja as dessemelhanças entre os três perfis de leitor, percebemos que, além das convenções linguísticas, eles estão inseridos em um contexto de mundo social e ideológico. A última tese de Hans Robert Jauss discute, a título de exemplo, a relação entre literatura e vida, comentando que a leitura proporciona no leitor uma profunda reflexão ética e moral da realidade, o que pode possibilitar não somente de uma experiência estética; e sim uma habilidade de dialogar a obra com o cotidiano social do observador. Em Umberto Eco, o sujeito concreto está inserido em um contexto de mundo que o permite relacionar as experiências sociais ao texto. No entanto um questionamento sobressai: como o contexto de mundo do leitor a nível escolar pode contribuir para que ele se coloque na leitura?

A nossa sociedade contemporânea é organizada por uma estrutura de inspirações urbanas, dentro do qual, de acordo com Canclini (1997), em *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*, favorece a expansão de uma cultura híbrida e de uma postura política dominadora no cotidiano social. Desse modo, ainda em consonância com o estudioso, a violência, a insegurança pública, o estilo de vida das grandes metrópoles e os modismos da cultura urbana são compartilhados em forma de entretenimento ou de informação nas rádios, na televisão e nos computadores, o que pode representar o enfraquecimento da coletividade, já que o processo midiático de comunicação pode substituir as interações sociais. Esse modelo neoliberal de poder procura destruir os signos, ou os territórios, específicos dos lugares, como, por exemplo, espaço urbano e rural, modelos de poder dominante, cultura e discursos de representação popular, o que evidencia a fragmentação do sujeito.

Ao relacionar o jovem leitor ao sujeito fragmentado de Néstor García Canclini, percebemos que o adolescente está inserido nesse modelo contemporâneo de sociedade, em que as mídias digitais protagonizam modelos de dominação ideológica, de preconceito racial e de gênero, de ódio, de ideal de corpo e saúde, de modismos culturais e de engajamentos sociais. Estas características também compõem o conhecimento prévio do leitor a nível escolar, uma vez que se referem às convenções sociais e ideológicas do aluno. No que concerne à estrutura de dominação, Foucault (2019) destaca que o sistema jurídico de poder molda e controla os indivíduos. Desse modo, se a ideologia dominante é de inspiração patriarcal e é veiculada nas redes sociais, ou em outras formas de mídia, possivelmente haverá um consumo significativo desses saberes, podendo construir no discente um modelo ideal de mulher, um padrão específico de relacionamento, a sexualização do corpo feminino e um modelo de postura masculina.

A partir desse viés, as condições sociais e a maneira como o jovem adolescente percebe a sua própria realidade, sendo por um perfil ideológico que oprime ou não os corpos e a sexualidade da mulher, são dados significativos, já que este conhecimento prévio é determinante para a recepção da poética de Alice Ruiz em sala de aula. Reconhecendo a relevância dessas observações, relacionamos o perfil do leitor a nível escolar a um indivíduo de poder, tendo em vista que ele está, ainda em consonância com Foucault (2019), condicionado a um conjunto de regras e de condutas sociais, os quais contribuem para a construção do seu comportamento. Desse modo, estas estruturas, que podem ser macro ou micro, favorecem o modo como esses indivíduos se reconhecem

enquanto sujeitos da sexualidade, que dispõe do seu corpo como um instrumento de poder. Com efeito,

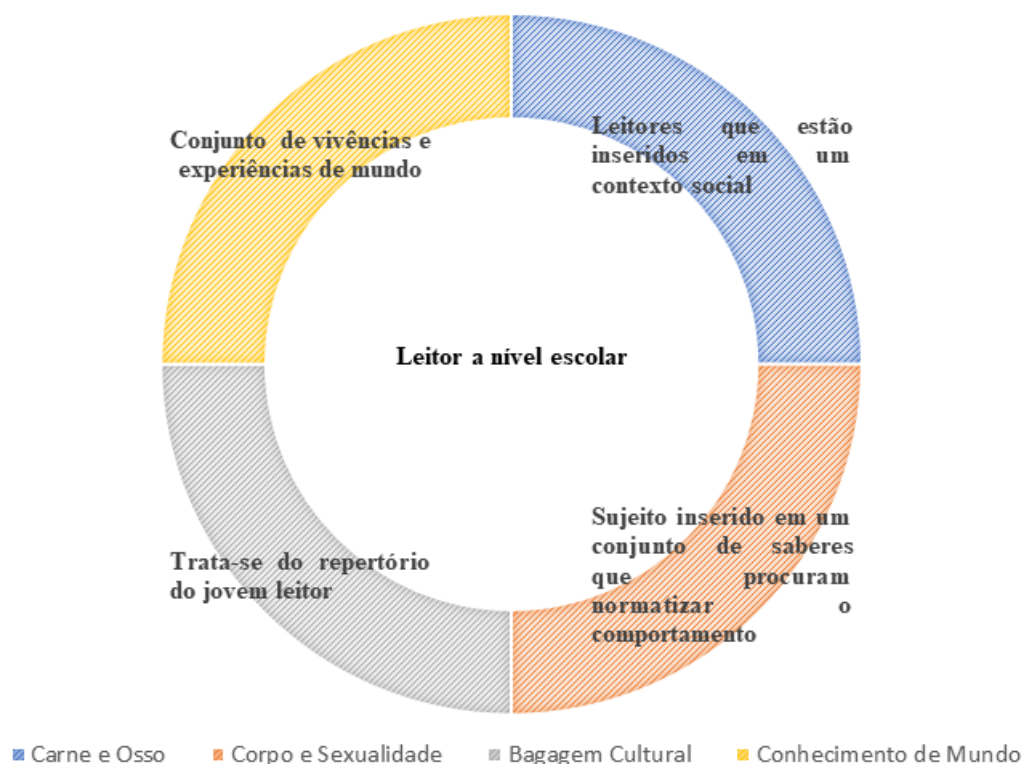
[...] uma dicotomia, entre uma situação central ou periférica e um nível macro ou micro que talvez não seja muito apropriada por utilizar uma terminologia metafórica e espacial que não parece dar conta da novidade que a análise contém. Ela visa distinguir as grandes transformações do sistema estatal, as mudanças de regime político no nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica de poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder (FOUCAULT, 2014, 14).

Dentro desse contexto, a macropolítica, que é um complexo de sistemas jurídicos que transforma as estruturas estatais, sociais e políticas, organiza e impulsiona um conjunto de saberes normativos para o corpo social. Este nível de conhecimento central, que pode ser excludente ou inclusivo, assume formas concretas e afetam a realidade social do jovem leitor a nível escolar, podendo, a título de exemplo, monopolizar a vida cotidiana do adolescente, como também a maneira como ele percebe a mulher, o corpo e a sexualidade. Dessa forma, a experiência de leitura com as escritas de Alice Ruiz pode oportunizar ao leitor uma profunda reflexão estética, já que a compreensão do texto é geralmente motivada pelas estruturas textuais; e temática, tendo em vista que o conhecimento prévio do aluno, que é também constituído por um repertório de saberes político-sociais, direciona o adolescente a uma postura receptiva para com o texto literário.

A partir das considerações teóricas em torno do sujeito fragmentado, do indivíduo político, do leitor histórico, do leitor empírico, do leitor não-proficiente e do leitor-aluno, procuramos delimitar, no gráfico abaixo, o perfil do jovem leitor escolar, a quem pode recepcionar o projeto estético da poeta através de um conjunto de convenções que o compõe enquanto sujeitos inserido em um contexto social, cultural e político, que o influencia no comportamento enquanto leitor em formação, assim como na maneira de compreender a realidade a qual ele está inserido. Ressalvamos, no entanto, que a legitimidade desse perfil de leitor é comprovada através do questionário de sondagem da pesquisa, das gravações em áudio/vídeo e das observações avaliadas no diário de bordo do referido professor-pesquisador. Por conseguinte, avaliamos os resultados desses dados

no quarto capítulo da tese, no qual descrevemos e analisamos o percurso da experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz em sala de aula. A seguir, o gráfico possibilita visualizar as características do jovem leitor:

Figura 20: Leitor a nível escolar



FONTE: Os autores, 2022.

A ilustração acima sintetiza as discussões acerca desse sujeito receptivo de carne, osso, corpo e sexualidade, a quem está inserido no âmbito escolar. Dessa maneira, percebemos que este leitor pode apresentar um repertório cultural, linguístico, estilístico e textual, o qual favorece a compreensão dos elementos formais que compõem o projeto estético de Alice Ruiz. Além dessas características, podemos destacar que este indivíduo está incorporado em um contexto social específico, o qual é constituído por uma soma de saberes que normatizam o modo como eles percebem o corpo e a sexualidade da mulher no campo social. Estas particularidades, como foram avaliadas ao longo deste segmento, também estão contempladas no conhecimento prévio do leitor a nível escolar, que, quando estimulados pelo docente, contribuem para a experiência de leitura em sala de aula. A partir desse íterim, a próxima seção apresenta uma discussão acerca das

contribuições das estratégias de leitura para a incursão do jovem leitor na leitura das escritas de Alice Ruiz.

3.3. As estratégias de leitura: a ponte entre o jovem adolescente e a poética de Alice Ruiz

Se considerarmos que a estratégia de leitura é uma ponte versátil entre o jovem leitor e o projeto estético de Alice Ruiz, podemos pontuar inicialmente duas proposituras: a) a preocupação de mediar os possíveis obstáculos estabelecidos pela linguagem que podem interferir no processo de recepção dos estudantes; b) a cooperação desse sujeito receptivo para assegurar o bom funcionamento do texto literário. Desse modo, antes de discutir sobre a versatilidade das estratégias e dos possíveis caminhos que o docente dispõe para mediar a experiência de leitura em sala de aula, é fundamental a reflexão acerca de como o adolescente pode manobrar os mecanismos que engrenam a obra, cooperando, junto com o texto, para o processo de significação. Partindo desse pressuposto, atentamos para as seguintes ponderações sobre as contribuições do leitor:

O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali produziu; e somente em casos de extremo formalismo, de extrema preocupação didática ou de extrema repressividade o texto se complica com redundâncias e especificações ulteriores – até o limite em que se violam as regras normais de conversação. Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (ECO, 1979, p. 37).

Embora não haja uma preocupação em fundamentar a expressão “preguiçoso”, Eco (1979) comenta que o espaço em branco é uma condição concreta que o texto dispõe para estabelecer uma comunicação com o destinatário. Desse modo, o autor sugere que a obra literária reclama por alguém que apresente uma iniciativa interpretativa para preencher os vazios estabelecidos por quem o emitiu. No que se refere a esses vazios, Iser (1979), em *Interação do texto com o leitor*, discute que a comunicação entre texto e leitor é constituída por um processo assimétrico, no qual regula as percepções do receptor, conduzindo-o a uma postura receptiva que o favorece a participar da construção do

sentido e a corrigir o seu próprio percurso de leitura; no entanto, tal dessemelhança pode ser dissolvida sob a intervenção do leitor, a quem preenche os interstícios da obra. À vista disso, “são os vazios a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo de leitura” (ISER, 1979, p. 88), o que favorece o bom funcionamento do texto. Dentro desse contexto, como o jovem leitor a nível escolar pode perceber os vazios da obra para cooperar, concomitantemente ao texto, com o processo de significação?

As estratégias de leitura podem contribuir para a incursão do adolescente no projeto estético de Alice Ruiz, propiciando a percepção das possíveis aberturas que as escritas da poeta constituem. A experiência estética em sala de aula não se limita apenas na apreensão temática e na discussão do conhecimento de mundo do leitor real, uma vez que, de acordo com Larossa (2007, p. 7), propiciaria a formação de um perfil de leitor arrogante; e sim na apropriação da forma e dos elementos estéticos da obra, sugerindo ao leitor caminhos de interação com o texto e de constituir significados de leitura. Desse modo,

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

Relacionar a comunicação literária à ideia de jogo, de Langlade (2013), é significativo, dado que o texto literário programa e conduz os movimentos do leitor. Quando o receptor compreende as regras que a obra dispõe e se apropria dos elementos que a compõe, a partir dessa caça furtiva da presa textual, o leitor real torna-se transgressor, visto que, ao cooperar com a escrita, livrar-se das armadilhas que nele compõe para superá-la, o observador pode organizar de maneira consciente os significados de leitura. Dado posto que as considerações sobre o texto literário nos direcionam a percebê-lo como um “mecanismo preguiçoso”, de Eco (1979, p. 37), e um

“jogo”, de Langlade (2013, p. 33), o leitor escolar carece de condições que o possibilite a apresentar uma postura receptiva em sala de aula. Para isto, o docente, por intermédio das estratégias de leitura, pode agir dentro desses desafios, proporcionando ao adolescente caminhos de interação com a obra. Nesta mediação, o estudante compreenderia a dinâmica do projeto estético de Alice Ruiz para que ele possa atribuir sentidos ao texto.

Consideramos que a problemática em torno da comunicação entre texto leitor a partir dos vazios estéticos é relevante; no entanto, também é fundamental abordar as contribuições do ensino de leitura na escola, tendo em vista que, além de ser um desafio para escolas, professores/mediadores e adolescentes, a aquisição da leitura, de acordo com Solé (1998, p. 32), “é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”. Quando, nas palavras de Paulo Freire (2014), o indivíduo consegue recuperar a liberdade para si mesmo e de seus opressores através da capacidade de ler e compreender a realidade que está em sua volta, ele pode experimentar as relações sociais de forma emancipatória. Para título de exemplo, a personagem Fabiano, de Graciliano Ramos (2008), em *Vidas Secas*, é incapaz de mudar a própria realidade e a de sua família, já que não apresenta a habilidade de compreender a realidade como um todo. Ele, por conseguinte, tenta apreciar as experiências de maneira fragmentada e desconexa, o que o direciona a ter uma postura submissa diante de quem detém o poder da leitura: “Havia muitas coisas. Ele não podia explicá-las, mas havia. Fossem perguntar a seu Tomás da bolandeira, que lia livros e sabia onde tinha as vendas. Seu Tomás da bolandeira contaria aquela história. Ele, Fabiano, um bruto, não contava nada” (RAMOS, 2008, p. 33).

Dentro desse contexto, Fabiano é o resultado de uma sociedade excludente; condenado a ser subalterno e vulnerável a quem está inserido em uma sociedade letrada. O mesmo pode ocorrer com o estudante que não dispõe da habilidade leitora. Na tentativa de possibilitar uma aprendizagem significativa, Freire (2014) e Solé (1998) propõem insistir na leitura de mundo, ou no conhecimento prévio. A ideia da educação bancária, que é discutida pelo educador e filósofo pernambucano, parte do princípio que o aluno não apresenta nenhum tipo de saber e, por isso, o professor deposita neste sujeito o conhecimento. No entanto, conforme Demo (2000, p. 32), “[...] não existe tábua rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que

estão inseridos”. Dessa maneira, compreender o texto e o mundo não é apenas uma decodificação do signo; e sim a capacidade de relacionar as experiências e vivências de mundo do leitor à obra e à realidade, o que favorece um perfil de educação emancipatória.

De acordo com Solé (1998, p. 23), atribuir objetivos à leitura é fundamental quando o interesse é de ensinar a ler em sala de aula, visto que a sua aplicação permite organizar, persistir ou abandonar e avaliar as ações que o docente propõe. Uma das características da sua aplicabilidade é, de acordo com a estudiosa, a sua versatilidade e aplicabilidade. A estratégia não é uma estrutura pronta, uma forma fixa; e sim adequa-se aos desafios na escola. Por isso, a sua aplicação, além de sugerir uma contextualização, possibilita ao estudante a “autodireção” (SOLÉ, 1998, p.69). Por essa razão, a autora discute que, ao delimitar os objetivos e fomentar uma estratégia, a aplicação admite que o aluno, ao compreender a dinâmica, supervisione e avalie o seu próprio comportamento na experiência de leitura em conformidade com a meta estabelecida, direcionando-o a diversas possibilidades de leitura de um texto e o permite também modificar as suas percepções quando necessário.

Além dessas características, as estratégias de leitura propiciam ao jovem leitor atribuir as suas expectativas de leitura diante da obra, como também ativar os seus conhecimentos prévios para se comunicar com o texto. Conforme Solé (1998), a contribuição de ensinar a ler em sala de aula é de oportunizar a emancipação do estudante na escola, uma vez que a sua aplicação torna possível que o aluno aprenda a ler, a processar o texto e a compreender o procedimento que o levou a experienciar a leitura. Nessa circunstância, atribuir um objetivo à poética de Alice Ruiz é de fundamental importância, o que pode proporcionar possíveis deduções acerca da linguagem e das temáticas conclamadas no projeto estético, assim como possibilita acionar o saber prévio do jovem leitor. Dessa maneira, o adolescente pode estabelecer uma ponte, ou uma comunicação, com o texto poético, cooperando no processo de significação da obra. A partir desse íterim, entendemos as estratégias de leitura como:

[...] procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para soluções de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos

e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (SOLÉ, 1998, p. 70).

Tendo em vista as considerações acima, as estratégias de leitura abrem portas para o diálogo com o texto, permitindo que o estudante desenvolva as habilidades intelectuais e emocionais, como, por exemplo, a capacidade de compreender a linguagem, o pensamento, a memória, a percepção e o raciocínio. Além dessas competências desenvolvidas, o discente aprende a organizar, a deduzir e a monitorar o seu próprio processo de leitura, o que pode contribuir para uma consciência sobre o que se lê e o que se aprende. Desse modo, de acordo com Solé (1998, p. 71), o ensino das estratégias de leitura intensifica ainda mais a compreensão da escrita, a lembrança daquilo que é recepcionado em sala de aula e a possibilidade de retomar e a construir novos percursos de leitura a partir do momento que o aluno percebe possíveis falhas. Para isto, é sugerível que o docente apresente uma postura dialógica, ou nas palavras da estudiosa, um “modelo de ensino recíproco” (SOLÉ, 1998, p. 81), uma vez que o jovem leitor assumiria um perfil ativo na experiência com o texto. Sendo assim,

No modelo de ensino recíproco, o professor assume algumas tarefas essenciais [...]. No início, oferece um modelo especializado aos alunos, que veem como ele atua para solucionar determinados problemas. Em um segundo lugar, ajuda a manter os objetivos da tarefa, centrando a discussão no texto e garantindo o uso e ampliação das estratégias que tenta ensinar. Por último, supervisiona e corrige os alunos que dirigem a discussão, em um processo cujo objetivo é fazer com que estes assumam a responsabilidade total e o controle correspondente. Explicação, demonstração da competência... tornam a aparecer aqui como chaves do ensino em uma perspectiva construtivista (SOLÉ, 1998, p. 81).

Dentro desse contexto, percebemos um perfil dinâmico e dialético do professor. O seu fazer pedagógico permite que o jovem leitor tenha um papel ativo na experiência de leitura literária, já que a aplicação das estratégias de leitura ensina ao estudante a solucionar específicos problemas ao longo do seu percurso de leitura. Com efeito, a ação pedagógica do docente, conforme Rouxel (2012), é relevante para o processo da aprendizagem e da recepção da obra, tendo em vista que ele pode antecipar prováveis dificuldades que os educandos possuem para ampliar as estratégias que atendam, além de chegar ao objetivo da leitura, as suas necessidades. Para isto, o docente precisa renunciar

as convicções e as leituras pessoais do texto, a fim de que não interfira, ou conduza, os jovens leitores no ato da recepção. Desse modo,

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

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) enfatizam o papel do educando não somente como um leitor proficiente do texto; e sim como um sujeito mediador que oportuniza a condução do diálogo na escola e fomenta possibilidades estratégicas para proporcionar a percepção do aluno sobre a obra. O professor, conforme Rouxel (2012, p. 29), apresenta uma ética profissional que o impede de impor a sua própria leitura do texto, renunciando algumas das suas especificidades de leitura pessoal para privilegiar os debates em torno de questões temáticas, estéticas, psicológicas e históricas da escrita literária. Além de proporcionar o diálogo em sala de aula e a compreensão do texto através do compartilhamento das impressões e as deduções do leitor, o docente, ao ensinar as estratégias de leitura, permite a percepção da função social da obra literária, o que pode renovar as suas convicções de mundo real, como também a compreensão da linguagem e da maneira como o estudante controlou e consolidou a leitura.

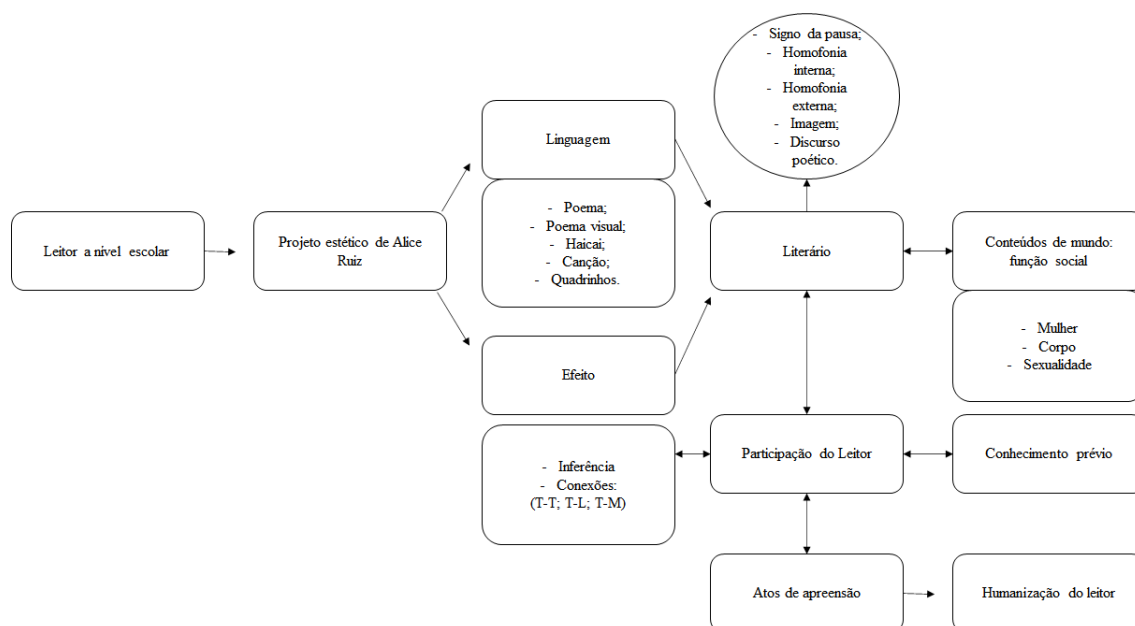
Ao refletir sobre as estratégias de leitura eleitas para serem levadas à sala de aula, como delimitamos ainda no primeiro capítulo da pesquisa, consideramos que o nosso fazer pedagógico apresenta uma postura dialógica, que pode favorecer a apreensão do processo de leitura literária, a percepção estético-temática e a emancipação do aluno, assegurando não só a atribuição de sentidos aos textos trabalhados, bem como a experiência estética da produção poética de Alice Ruiz em sala de aula. Para isto, organizamos a nossa sequência em três momentos: a) a oficina da linguagem; b) o ensino das estratégias de leitura; c) a leitura dos textos poéticos da poeta. Para que a leitura possa ser iniciada na escola, é importante compartilhar aos adolescentes a escolha das escritas da poeta, uma vez que, de acordo com Solé (1998), propicia a construção de um conhecimento prévio dos gêneros literários que serão mediados. A partir desse viés, o

poema, o poema visual, o haicai, as canções e os quadrinhos, como também as temáticas em torno da mulher, do corpo e da sexualidade favorecem o debate e a formação do saber prévio do alunado.

Para tanto, a oficina de linguagem permite que o estudante tenha um ganho estético, ético e temático, já que o procedimento possibilita resgatar o senso comum, as convicções de mundo, as referências de realidade experienciadas e a lembrança de textos, canções ou filmes que lhes proporcionaram marcas para comunicar-se com os textos de Alice Ruiz. Conforme Solé (1998, p. 82), “ajudar os alunos a aprender pressupõe ajudá-los a estabelecer o maior número possível de relações entre o que já sabem e o que lhes é oferecido como novo”. Nesse contexto, o processo de resgate, além de contribuir para a identificação do saber prévio, pode estabelecer um meio para a comunicação entre leitor e escrita, o que favorece a percepção de como as discussões políticas e cotidianas sobre a mulher são constituídas pela linguagem e a postura cooperativa do jovem leitor diante do texto, já que, compreendendo a dinâmica da obra, ele atribui sentidos e significados.

No que concerne ao ensino das estratégias de leitura, a compreensão da utilização do conhecimento prévio para a leitura de mundo e do texto literário, como também da conexão texto-texto, texto-mundo e texto-leitor, impulsiona a participação do estudante no processo de leitura, uma vez que a vivência com as escritas de Alice Ruiz na escola pode possibilitar a aplicação de determinada estratégia de forma inconsciente. Na medida em que o docente medeia as percepções em sala de aula, o educador pode estimular o compartilhamento dessas experiências, a fim de oportunizar a consolidação de múltiplas interpretações e significações do texto poético a partir das conexões e do conhecimento de mundo do adolescente. Sendo assim, no terceiro momento da sequência, o discente adquiriria uma postura autônoma e emancipatória, ou nas palavras de Solé (1998), uma autodireção. Desse modo, a partir da leitura silenciosa e, posteriormente, oral, o leitor escolar experimentaria a percepção da linguagem poética e dos discursos em torno da mulher, corpo e sexualidade. O gráfico abaixo procura sintetizar a experiência estética do jovem leitor:

Figura 21: Experiência estética do leitor a nível escolar



FONTE: Os autores, 2022.

Tendo em vista o gráfico acima, o leitor a nível escolar experiencia o percurso de leitura o qual favorece uma autonomia no seu processo de compreensão do texto poético e uma percepção do desdobramento da linguagem de Alice Ruiz, bem como das temáticas em torno do corpo e da sexualidade. No próximo subitem, detalhamos o nosso percurso metodológico para a mediação do projeto estético de poeta, como também apresentamos as contribuições da elaboração de antologias, das estratégias para o ensino de leitura e da leitura em voz alta do poema, do haicai, das canções e dos quadrinhos em sala de aula.

3.4. As estratégias de ensino: a compreensão do território selvagem em sala de aula

No segundo capítulo da tese, analisamos a poesia de Alice Ruiz através de uma perspectiva teórica de Showalter (1994, p. 54), a qual a estudiosa relaciona a escrita de autoria feminina a um território selvagem, uma vez que o foco discursivo está centrado nas experiências femininas. Dentro desse contexto, o projeto estético da poeta dispõe de um desdobramento na linguagem que possibilita a apreensão de um discurso político e social relevante, o qual está alinhado à mulher. Nesse caminhar, entendemos que a compreensão desse lugar onde habita uma voz feminina e ativa exige um cuidado metodológico significativo para a sua mediação no espaço escolar, visto que o professor-

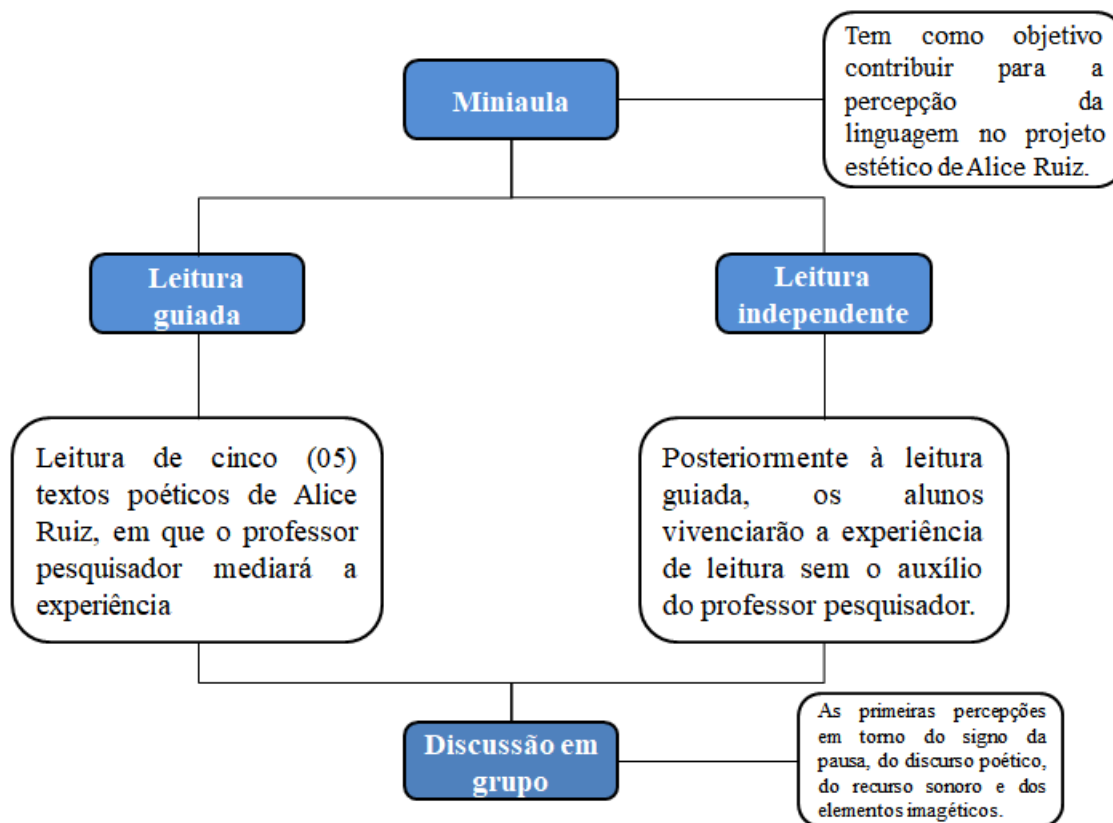
pesquisador deve sistematizar uma organização a qual o favoreça a selecionar um repertório poético adequado à proposta de experienciar os textos poéticos da compositora em sala de aula, a sequenciar as ações pedagógicas, a consolidar os objetivos estabelecidos no fazer metodológico e a elaborar as estratégias de ensino de leitura que propiciem a experiência estética. A partir dessas considerações, organizamos a nossa metodologia sob à luz de Solé (1988), em que a dividimos em três (03) momentos: a) a oficina da linguagem; b) lançar mão das estratégias de compreensão leitora em sala de aula; c) a leitura dos textos poéticos da poeta.

Antes de abordar a respeito da nossa sequência metodológica e das estratégias de leitura, destacamos como foi elaborado o repertório poético de Alice Ruiz para a sua mediação na sala de aula. Conforme a *tabela 3*, selecionamos vinte e duas (22) produções poéticas para a leitura analítica da poeta e para compor a antologia, a qual contribuiu para a mediação da leitura da sua poesia no espaço escolar. Essa filtragem foi organizada a partir dos seguintes critérios: a) linguagem: haicai, poema lírico, poema visual e canção; b) elementos estéticos comuns à produção estética selecionada: signo da pausa (silêncio), recurso de som, imagem poética e configuração do discurso poético; c) temáticas: mulher, corpo e sexualidade. No que se refere à elaboração de antologias, Pinheiro (2007) comenta que há livros de poesia que não são acessíveis aos estudantes, como também existe uma parcela de alunos que não está apta para a recepção de uma obra poética. A seleção de textos, por sua vez, tem como propositura oportunizar o contato inicial com a produção poética de Alice Ruiz, a fim de que os discentes percebam que a leitura do projeto estético da poeta possibilita a percepção da sua função social e estética, o que pode propiciar o exercício da reflexão, para a compreensão dos problemas sociais e de gênero que giram em torno das mulheres, da percepção das emoções e do senso da beleza. Dentro desse contexto, para mediar a produção poética da compositora, é relevante uma discussão sobre as estratégias de ensino, com o intuito de elaborar uma sequência didática que propicie uma experiência estética significativa na escola.

No que diz respeito à sequência das nossas ações pedagógicas, sistematizamos uma miniaula sobre os desdobramentos da linguagem poética de Alice Ruiz. Esse primeiro momento pode contribuir para a percepção, a retenção dos elementos estéticos comuns à sua produção poética, como também a maneira como estes artifícios podem comunicar ao leitor os eventos de mundo, os quais são vivenciados por mulheres no âmbito social, político e afetivo. Com efeito, a etapa é dividida em três (03) segmentos:

a) leitura guiada; b) leitura independente; c) discussão em grupo. Sendo assim, o gráfico organizador abaixo possibilita uma visualização da estratégia:

Figura 22: miniaula sobre os desdobramentos da linguagem poética de Alice Ruiz



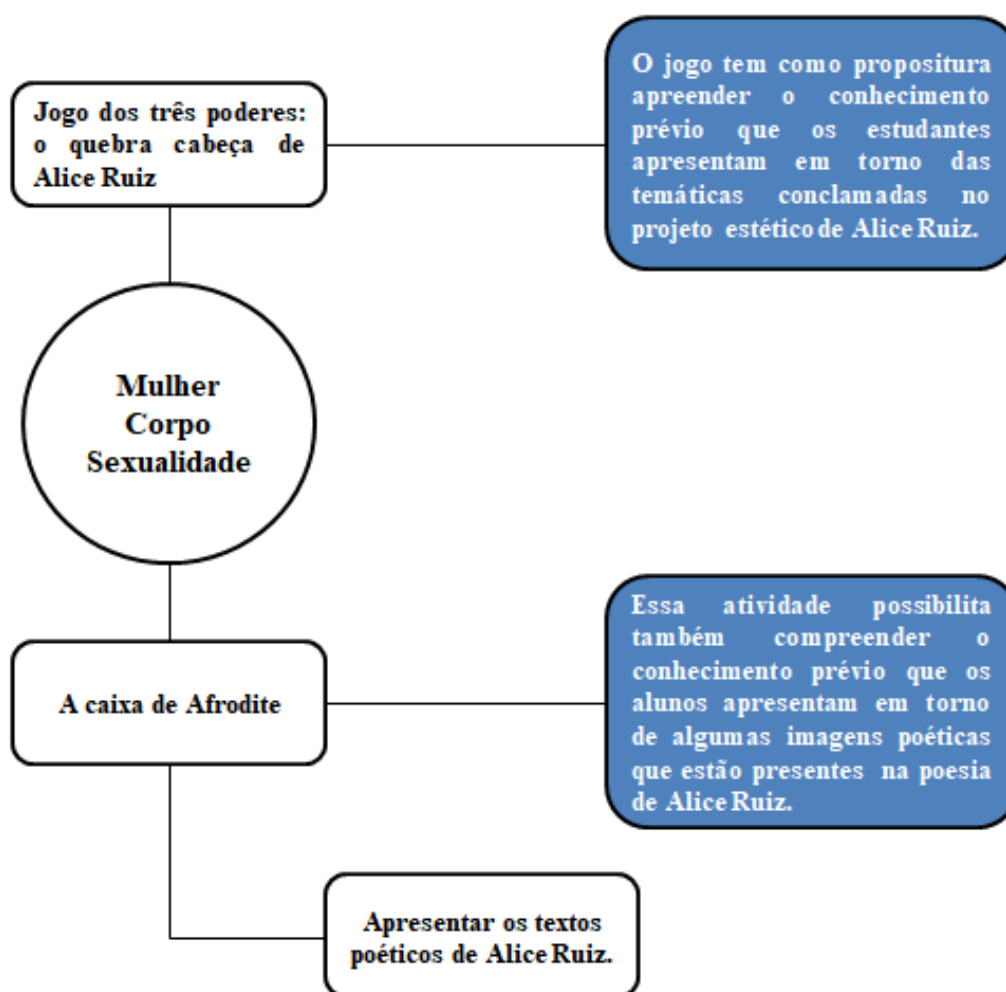
FONTE: os autores, 2022 (fundamentado em Girotto e Souza, 2010)

Nesse sentido, há uma estratégia em comum a cada etapa deste primeiro momento: a leitura oral. De acordo com Pinheiro (2007, p. 34), “ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização”. Desse modo, esta sugestão possibilita a leitura de uma produção poética em voz alta e propicia uma melhor compreensão. Para isto, relacionamos três (03) propostas para sistematizar esse processo de leitura em sala de aula: a) leitura na íntegra: embora ainda não compreenda o que lê, cada grupo lerá o seu poema sem parar; b) leitura em voz alta: o desafio de pronunciar palavras, que muitas vezes são desconhecidas pelos próprios estudantes, motiva-os a entendê-las melhor; c) Responder alguns questionamentos: Por que há palavras que se repetem constantemente? Será que elas contribuem para o ritmo da leitura ou para as rimas? Por que há versos sem nenhum sinal de pontuação? É uma estratégia que o poema nos oferece para perceber alguma coisa relacionada à maneira como posso ler o texto?

Por que há palavras que têm um som próximo das outras? A sequência dessas palavras pode se referir a uma ideia ou a uma imagem específica do poema?

Já o segundo momento da nossa intervenção está centrado nas temáticas em torno da mulher, do corpo e da sexualidade. Dessa forma, sistematizamos uma prática que pode colaborar para a percepção do conhecimento prévio dos estudantes, o que contribuiria para a recepção do projeto estético de Alice Ruiz em sala de aula. Sendo assim, dividimos em duas (02) seções: a) O jogo dos três poderes: o quebra-cabeça de Alice Ruiz; b) Caixa de Afrodite. A primeira etapa da estratégia corresponde a um jogo, em que os adolescentes desvendam e atribuem significados a cada imagem e expressões que eles conseguirem montar do quebra-cabeça. As imagens que estão presentes no jogo foram extraídas do projeto estético da poeta, tais como: /lua/ – “céu fechado”, o pêndulo – “tanto tempo”, /mosca/ – “a gente só é amigo”, /sal/ - “saudades” e /hospício/ - **OVERDOSE**. No que se refere à “Caixa de Afrodite”, colocamos alguns acessórios comuns ao cotidiano feminino e que estão inseridos nos textos de Alice Ruiz, como, por exemplo, /espelho/ – “A bela adormecida no espelho”, “tanto tempo” e “borrada no espelho”, meia calça – navalhanalida e /rímell/ – “A bela adormecida no espelho”. À vista disso, o gráfico organizador a seguir ilustra o processo da experiência com a escrita da poeta através de uma sequência, a qual favorece o docente a ativar o conhecimento prévio dos estudantes, como também propicia ao aluno a inferir-se no texto poético a partir das estratégias sugeridas:

Figura 23: Sondagem do conhecimento prévio dos estudantes



FONTE: autores, 2022

De acordo com a figura acima, percebemos que a sequência das nossas ações pedagógicas está centrada na leitura e compreensão das temáticas em torno da mulher, do corpo e da sexualidade, o que possibilita discutir os desafios que a figura feminina apresenta no contexto social. No que concerne às estratégias de leitura, em *Ler e ensinar: estratégias de leitura*, Souza (2019) discute sete estratégias para a experiência de leitura literária: *conhecimento prévio*, *conexões*, *inferência*, *visualização*, *perguntas ao texto*, *sumarização e síntese*. Com efeito, para a nossa experiência em sala de aula, detemo-nos nos quatro primeiros aspectos das estratégias. Desse modo, o “conhecimento prévio”, que é o nosso ponto inicial para o percurso com a produção poética de Alice Ruiz no contexto escolar, trata-se, de acordo com a estudiosa, de um elemento básico para as outras estratégias, visto que o jovem leitor não compreenderá o que está lendo sem relacionar o texto recepcionado naquilo que ele já conhece. Conforme Cosson e Souza (2011, p. 66),

em *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*, a referida etapa é considerada como uma *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, visto que é a porta de entrada para as demais.

Em razão de ser um recurso imprescindível para o processo de recepção do texto literário, o *conhecimento prévio* do jovem leitor, de acordo com Solé (1988), em *Estratégias de leitura*, é toda bagagem cultural consolidada pelo aluno, como também informações já vivenciadas e experimentadas pelo estudante ao longo da sua vida. Levando em consideração os diversos níveis de conhecimento apresentado pelo discente, o papel protagonizado pelo educador é de ativar esses saberes. Sendo assim, a estudiosa comenta:

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

De acordo com o excerto acima, o leitor adquire a experiência de mundo através da sua interação com o meio social, apropriando-se das informações dos veículos de comunicação, das diversas formas de arte e cultura, o que contribui para ampliar o seu conhecimento prévio a partir de uma bagagem cultural diversificada. Desse modo, o processo de comunicação entre leitor escolar e texto literário se dá mediante à experiência de mundo do jovem aluno. No entanto, priorizar apenas esse tipo de experiência em sala de aula seria propor uma leitura arrogante, no qual o sujeito projetaria somente a sua imagem e seus interesses na leitura. Larossa (2007, p. 4) argumenta que o “Lector arrogante” é um tipo de indivíduo que não experimenta a leitura literária em sua completude, mas submete-se a uma leitura superficial, cujo único meio de se inserir no texto é projetando-se na leitura.

Kleiman (2002), na obra *Leitura: ensino e pesquisa*, menciona que o estudante utiliza dos seus próprios conhecimentos prévios para se interagir na leitura. Desse modo, as experiências adquiridas durante a vida do aluno se articulam com os conhecimentos linguísticos e textuais. A teórica comenta que o método de leitura desses indivíduos se dá a partir de um processo dialógico, cujo conhecimento prévio dialoga com algumas categorias textuais, sugerindo, portanto, caminhos de se colocar na leitura. Nesse sentido, a miniaula sobre os desdobramentos na linguagem de Alice Ruiz possibilita ativar as

experiências que os estudantes vivenciaram com o gênero poético ao longo do seu percurso escolar. Assim, ainda no contexto da estudiosa, o processo de leitura que contempla apenas a experiência de vida dos discentes não preenche os sentidos do texto de forma consistente, já que não houve de fato um contato efetivo com a linguagem.

No que concerne à figura do professor, o conhecimento prévio é um recurso significativo para a consolidação da metodologia para o ensino de poesia. No artigo “Caminhos da abordagem do poema em sala de aula”, Pinheiro (2008) elenca os percursos metodológicos para a experiência de leitura literária no âmbito escolar. Nesse caminhar, o estudioso discute que o desafio inicial do professor está calcado na sua própria formação como leitor. Com efeito, subte-se que o docente da área das Letras é um leitor de poesia; que conhece minimamente os nossos poetas e algumas nuances da linguagem poética. A partir desse viés, o educador pode sugerir a leitura de um determinado poema e propor um fazer pedagógico que privilegie uma experiência estético-temática em sala de aula.

Para que a metodologia seja constituída no contexto escolar, bem como as estratégias de leitura para o ensino de poesia em sala de aula, é imprescindível um olhar atento para as diversas necessidades dos alunos. Desse modo, a preocupação com o jovem leitor escolar encaminha o docente a sondar os conhecimentos prévios dos estudantes para propor, em seguida, uma estratégia que privilegie a mediação do poema, inserindo, portanto, o aluno à leitura literária.

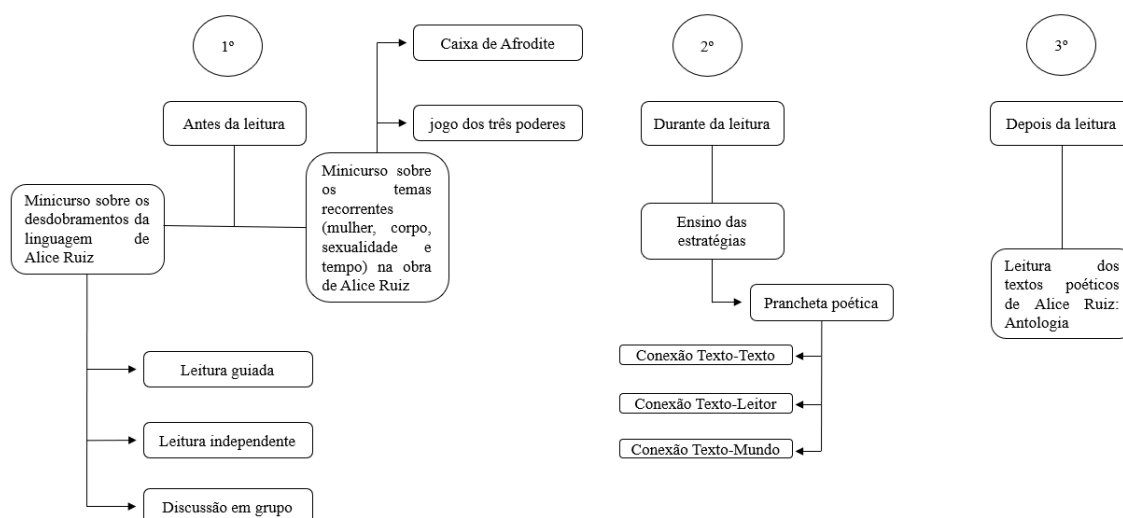
Posteriormente ao “conhecimento prévio”, as *conexões* propiciam uma compreensão substancial do texto literário, favorecendo a interação entre o leitor escolar e a obra. Desse modo, de acordo com Giroto e Souza (2010, p. 67), em *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem*, a estratégia supracitada permite que o estudante não direcione a leitura para outros campos de conhecimento alheios ao texto. Dentro desse contexto, as estudiosas comentam que há três tipos de conexões: 1) texto-texto: nesta etapa, o aluno estabelece, através da recepção do texto literário, relações com outros textos do mesmo gênero ou de diferentes gêneros; 2) texto-leitor: nesta relação, o estudante estabelece conexões entre o texto recepcionado e as suas próprias experiências e vivências de mundo; 3) texto-mundo: a referida estratégia contribui para constituir relações entre o texto lido e alguns acontecimentos a nível global.

Dessa maneira, a nossa pesquisa sugere os três tipos de conexão como uma das estratégias de ensino de poesia, a fim de que o estudante possa relacionar a escrita de Alice Ruiz à sua bagagem cultural, aos episódios de sua própria vida e aos eventos de

mundo, favorecendo a formação de uma consciência do processo de leitura. Com efeito, a leitura, conforme Souza (2019, p. 18), não é denominada como uma atividade passiva do leitor, uma vez que a estratégia permite que o estudante se torne parte de todo o processo de leitura. Ainda em consonância com a autora, essa relação de ordem emocional possibilita os estudantes a tornarem-se ativos, vivos e entusiasmados no processo de leitura.

Diante desse viés, as estratégias contribuem para a elaboração de uma consciência dos procedimentos de leitura em sala de aula, sobre os quais os sentidos sejam atribuídos pelos alunos a partir da sua interação com o texto poético, em especial com a poesia de Alice Ruiz. Com efeito, a estratégia seguinte, a *inferência*, possibilita o leitor realizar uma previsão do que pode vir acontecer, ou não, no processo de leitura. Conforme Girotto e Souza (2010, p. 76), o docente ensina o estudante a maneira como ele pode agir durante o processo de leitura, sugerindo dicas e meios para recepcionar cada texto literário. Em consideração ao exposto, o jovem leitor, após as mediações do docente, adquire a habilidade de relacionar o projeto estético ao seu próprio conhecimento prévio, o que contribui para aplicar as inferências de modo adequado. Com efeito, é da natureza do texto apresentar os vazios estéticos, o que corrobora a necessidade de serem preenchidos através das inferências do leitor; no entanto, não é todo elemento que pode preencher estas lacunas textuais. Sendo assim, a mediação adequada às necessidades do texto literário se faz relevante para propor o processo de inferências do leitor na sala de aula.

No que concerne a um recurso que geralmente é um dos elementos estéticos mais acentuados no texto poético, a imagem requer uma estratégia que possibilite a sua percepção. Desse modo, a *visualização* pode permitir ao leitor, conforme Souza (2019, p. 18), formar e organizar as suas imagens durante a experiência de leitura. Ao ler, o discente constrói imagens que, em alguns momentos, representariam a consolidação da interpretação. Sendo assim, concomitantemente à elaboração das imagens mentais, a referida estratégia, de acordo com a autora, viabiliza a memorização e a compreensão do texto recepcionado na sala de aula. À vista disso, o gráfico organizador abaixo tem o objetivo de sumarizar tanto a nossa sequência metodológica, quanto as estratégias de leitura, as quais apropriamo-nos para a experiência do texto poético de Alice Ruiz no espaço escolar:

Figura 24: Sumarização da proposta metodológica**FONTE: os autores, 2022**

A partir do gráfico acima, ressaltamos que as estratégias de leitura, as quais elencamos ao longo deste subitem, como, por exemplo, o conhecimento prévio, as conexões, a inferência e a visualização, foram vivenciadas em todas as fases da nossa sequência metodológica. Desse modo, a compreensão dessas competências estratégicas possibilita o estudante a perceber os elementos que compõem o poema, o haicai, as canções e os quadrinhos da poeta, como também as temáticas em torno da mulher, do corpo e da sexualidade, o que pode contribuir para a formação de leitores autônomos, competentes e reflexivos no espaço escolar. Sendo assim, o nosso fazer pedagógico contribuiu para a experiência estética com a poesia de Alice Ruiz em sala de aula, uma vez que percebemos a apreensão e a apropriação das estratégias de leitura para compreender o que está lendo. Dessa forma, o capítulo a seguir descreve e analisa a intervenção que fizemos na Escola Municipal José Sérgio Veras, com a turma do segundo ano do Ensino Médio.

4. A recepção dos poemas de Alice Ruiz em sala de aula

Discutimos e analisamos neste capítulo a experiência de leitura literária com o projeto estético de Alice Ruiz em sala de aula, bem como as contribuições das estratégias de ensino que possibilitaram a percepção dos desdobramentos da linguagem poética da compositora e das temáticas, as quais giram em torno da mulher, do corpo e da sexualidade. À vista disso, o processo interventivo foi realizado na escola da Rede Municipal de Sertânia – PE, Escola Municipal José Sérgio Veras, com a participação de vinte e três (23) alunos da turma do 2º ano do Ensino Médio²⁷. As aulas ministradas tiveram à frente de todo o percurso o professor/pesquisador; no entanto, a gestora da escola e a professora titular de Língua Portuguesa acompanharam, em alguns momentos, a mediação de nossas aulas. Desse modo, ambas se demonstram receptivas às propostas que levamos aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio.

Com a finalidade de sintetizar o percurso da nossa experiência em sala de aula, elaboramos um quadro organizador, o qual apresenta os textos poéticos que utilizamos na escola, as temáticas que discutimos e os objetivos planejados. Destacamos, por conseguinte, que as atividades foram documentadas por meio da coleta de dados, como, por exemplo, fotos, vídeos, gravações em áudio e o caderno de bordo do professor/pesquisador, como também analisadas a partir da fundamentação teórica da pesquisa e dos objetivos elencados ao longo deste quarto capítulo da tese. Sendo assim, o quadro abaixo visualiza as atividades mediadas em sala de aula:

Tabela 4: Quadro organizador da experiência com a poesia de Alice Ruiz em sala de aula

Nº	DATA	TEMA	PROJETO ESTÉTICO	OBJETIVO(S)
1.	09/08/2022	Conhecendo o projeto estético de Alice Ruiz	“Teu corpo seja brasa” “Toque-me” “enchemos a vida”	- Proporcionar aos alunos um conhecimento (mais amplo) sobre vida e obra de Alice Ruiz
2.	11/08/2022	Miniaula – O projeto estético de Alice Ruiz: construindo o conhecimento prévio	“Socorro” (poema-canção) “cabeça cheia” (canção) “Tanto tempo” (poema) “Ele precisa de mim até quando?” (quadrinho) “Toda mudança” (haicai)	- Ler e discutir com os alunos cinco (05) textos poéticos de Alice Ruiz; - Apresentar aos alunos alguns elementos que compõem grande parte do poema tradicional (estrofe e verso, imagens, repetição e seus recursos de som); - Indicar que alguns elementos estéticos, como, por exemplo, a repetição, o silêncio, a assonância e aliteração, possibilitam a construção do ritmo e da sonoridade poema; - Mostrar, a partir da leitura dos textos poéticos, que seus elementos formais e estruturais contribuem para a

²⁷ O perfil dos alunos é discutido no item 4.1.1., na página 146 da tese.

				construção do discurso em torno da mulher, do corpo e da sexualidade.
3.	16/08/2022	Miniaula – O projeto estético de Alice Ruiz: construindo o conhecimento prévio	“Assim que vi você” (poema) “Milágrimas” (canção) “céu fechado” (haicai) “Saturno e a lição do tempo” (quadrinho) “Sonho de poeta” (poema)	- Retomar e detalhar os conceitos dos elementos de forma e de estrutura dos poemas apresentados na aula anterior; - Mediar cinco (05) textos poéticos de Alice Ruiz em sala de aula; - Discutir com os alunos sobre os elementos estéticos que constituem os textos lidos.
4.	18/08/2022	O quebra cabeça de Alice Ruiz	“céu fechado” “tanto tempo” “a gente só é amigo” “saudade” “OVERDOSE”	
5.	23/08/2022	O quebra cabeça de Alice Ruiz	“céu fechado” “tanto tempo” “a gente só é amigo” “saudade” “OVERDOSE”	
6.	25/08/2022	Caixa de Afrodite	“A bela adormecida no espelho” “tanto tempo” “borrada no espelho” “navalhanalida”	
7.	30/08/2022	Caixa de Afrodite	“A bela adormecida no espelho” “tanto tempo” “borrada no espelho” “navalhanalida”	
8.	02/09/2022	Mulher e sociedade: inferindo no texto poético	“o que é a que é” (poema visual)	- Ler e discutir o poema proposto de maneira individual e coletivamente, a fim de que os estudantes compartilhem suas inferências, centralizando, no texto, as pistas que os fizeram a chegar à compreensão; - mediar as diferentes inferências compartilhadas pelos discentes e propor um acordo com os alunos do que foi atribuído para atribuir significados ao texto.
9.	06/09/2022	Mulher e sociedade: inferindo no texto poético	“Bem que eu vi” (poema visual)	- Ler e discutir o poema proposto de maneira individual e coletivamente, a fim de que os estudantes compartilhem suas inferências, centralizando, no texto, as pistas que os fizeram a chegar à compreensão; - mediar as diferentes inferências compartilhadas pelos discentes e propor um acordo com os alunos do que foi atribuído para atribuir significados ao texto.
10.	08/09/2022	Mulher e sociedade: a estratégia da conexão	“sou uma moça polida” “drumundana” “Mulher” “Socorro”	- Discutir com os alunos sobre o conceito e os tipos de conexão, a partir da leitura e da discussão do poema proposto; - Proporcionar aos estudantes o resgate de suas memórias a consciência dos procedimentos de leitura, para que possam auxiliar no processo de recepção; - Estimular os discentes a justificarem as relações estabelecidas ao longo da leitura e da discussão do texto, para que a estratégia de leitura fique explícita para os alunos.

11.	13/09/2022	Corpo sexual: a estratégia da conexão	“Ladainha” “tua mão”	- Ler e discutir os poemas propostos, a fim de propiciar aos alunos mais exemplos para compreender a estratégia e aplicá-la no projeto estético de Alice Ruiz.
12.	15/09/2022	Corpo materno: estratégia da conexão	“Enchemos a vida” “depois que um corpo” “milágrimas” “Amo esse reino dos sonhos”	- Ler e discutir os poemas propostos, a fim de estimular os alunos a realizar diferentes tipos de conexão, como também se conscientizem desse processo ao recepcionar o texto poético.
13.	20/09/2022	Mulher e sexualidade	“boca da noite” “saúde”	- Ler e discutir os poemas propostos, a fim de propiciar aos alunos mais exemplos para compreender a estratégia e aplicá-la no projeto estético de Alice Ruiz.
14.	22/09/2022	Mulher e sexualidade	“se não fosse poeta”	- Ler e discutir os poemas propostos, a fim de propiciar aos alunos mais exemplos para compreender a estratégia e aplicá-la no projeto estético de Alice Ruiz.
15.	27/09/2022	Mulher e sexualidade: estratégia da conexão	“OVERDOSE” “faz de mim”	- Ler e discutir os poemas propostos, a fim de propiciar aos alunos mais exemplos para compreender a estratégia e aplicá-la no projeto estético de Alice Ruiz.
16.	29/09/2022	Mulher e sexualidade: estratégia da conexão	“já estou daquele jeito” “teu corpo seja brasa”	- Ler e discutir os poemas propostos, a fim de propiciar aos alunos mais exemplos para compreender a estratégia e aplicá-la no projeto estético de Alice Ruiz.
17.	04/10/2022	Mulher, quadrinho, corpo e sexualidade: inferindo e conectando		- Discutir com os alunos sobre o conceito e os tipos de conexão, a partir da leitura e da discussão do poema proposto; - Proporcionar aos estudantes o resgate de suas memórias a consciência dos procedimentos de leitura, para que possam auxiliar no processo de recepção; - Estimular os discentes a justificarem as relações estabelecidas ao longo da leitura e da discussão do texto, para que a estratégia de leitura fique explícita para os alunos.
18.	06/10/2022	Estudantes, Alice Ruiz e poesia	Antologia completa	- Reunir os alunos em grupos. Cada um ficará responsável por selecionar e apresentar a turma os textos escolhidos. - Retomar com os alunos todas as estratégias de leitura e os elementos da poesia trabalhados durante a experiência de leitura dos textos poéticos de Alice Ruiz; - Possibilitar que os estudantes assumam uma postura autônoma no momento da leitura e da discussão dos textos poéticos propostos; - Sinalizar que é possível que os discentes sejam capazes de utilizar as estratégias de leitura experienciadas ao longo das aulas anteriores. Desse modo, a tomada de consciência desse processo será reconhecida pelos alunos no momento da discussão protagonizada pelos próprios estudantes.

				- Finalizando os conhecimentos sobre poesia através de um gráfico organizador - Possibilitar que os estudantes destaquem alguns pontos que marcaram na aprendizagem com e sobre poesia
19.	11/10/2022	Poesia elétrica	Antologia completa	Momento de confraternização poética com a escola e com os alunos.

FONTE: os autores, 2022.

Ressalvamos que, devido ao grande envolvimento dos alunos no processo de recepção da poesia de Alice Ruiz na sala de aula, foi necessário elaborar duas aulas de quarenta e cinco (45) minutos para cada temática. A partir desse viés, as observações que propomos neste capítulo têm o objetivo de investigar as possíveis contribuições das práticas de ensino e das quatro (04) categorias de leitura metacognitiva, de Girotto e Souza (2010) – conhecimento prévio, inferência, visualização e conexões –, para a mediação do projeto estético de Alice Ruiz na sala de aula.

4.1. O objetivo da experiência de leitura em sala de aula

A Escola Municipal José Sérgio Veras (EMJSV) é uma instituição pública de porte grande, a qual apresenta, enquanto estrutura, doze (12) salas de aula, uma (01) biblioteca, uma (01) quadra poliesportiva e uma (01) secretaria da gestão escolar. Em 2022, a escola possuía quinhentos e trinta e seis (536) alunos matriculados e distribuídos nas modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de um anexo da Rede Estadual para o Ensino Médio. No que concerne à sua localidade, o prédio está situado no povoado de Cruzeiro do Nordeste, lugar onde ficou conhecido por protagonizar um dos cenários do filme *Central do Brasil* (1998), longa metragem este que foi indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro nos anos de 1999. No que diz respeito à economia, este povoado, que está a trinta e três (33) quilômetros da sede de Sertânia-PE, possui uma cultura econômica centrada no artesanato, na caprinocultura, na agricultura familiar e na informalidade. Por ser um município localizado geograficamente entre as vias federais de Custódia-PE (54 km), Arcoverde-PE (26 km) e Ibimirim-PE (53 km), o que é relevante para o comércio local, proporciona uma vulnerabilidade aos jovens e adolescentes, sobretudo as meninas e mulheres, já que a impertinência e o assédio sexual são constantes. Em relação à religião

predominante deste distrito, sobressaem dois (02) princípios na região: Católico e Evangélico.

A partir dessas características, fomentamos uma expectativa inicial, a qual parte de uma hipótese geral sobre o conhecimento prévio dos adolescentes que residem nesta região, o qual poderia tornar-se um entrave para a nossa proposta de tese. Nesse sentido, as experiências de mundo dos jovens que residem na área rural do município de Sertânia podem estar centradas na sua vivência no campo e na religião. Por esse motivo, sobressaem os seguintes questionamentos: como essa bagagem cultural contribuiria para a interação entre os adolescentes do 2º ano do Ensino Médio e a poesia de Alice Ruiz? Haveria uma rejeição desta poesia na sala de aula? Apenas as adolescentes se interessariam com as escritas da poeta devido aos assédios vivenciados? Em meio às inquietações, as duas primeiras visitas do professor/pesquisador e a aplicação de um questionário de sondagem na Escola José Sérgio Veras colaboraram para responder as nossas interpelações.

Com efeito, no dia 02/08/2022, iniciamos o processo interventivo na escola, cujo objetivo deste dia foi conhecer a professora Rubi²⁸, a quem é docente titular da disciplina de Língua Portuguesa da turma do 2º ano do Ensino Médio, como também compreender o seu fazer pedagógico e as estratégias de ensino da educadora na mediação da leitura do texto literário em sala de aula. Por conseguinte, este primeiro diálogo nos possibilitou a perceber os desafios que experienciaríamos ao longo do nosso trabalho de campo. De acordo com a professora, os alunos não apresentam uma participação assídua e demonstravam-se desinteressados não apenas nas leituras; e também nas discussões após a leitura dos textos no espaço escolar. Dessa forma, o fragmento abaixo é um recorte do diálogo, que foi registrado em áudio e no diário de bordo do professor/pesquisador. A professora comentou:

Professora Rubi: Eles não gostam de ler e não fazem questão de participar das aulas. São difíceis!

Professor/pesquisador: Difíceis em qual sentido?

Professora Rubi: No sentido da participação. São apáticos demais. Acompanhei esses meninos durante a pandemia. E, depois que eles voltaram para as aulas presenciais, voltaram piores. Ninguém fala nada. E, quando falam, é para brigar.

Professor/pesquisador: Brigando fisicamente?

Professora Rubi: Não. Gritando um com o outro.

²⁸Nome fictício da professora titular de Língua Portuguesa da turma do segundo ano do Ensino Médio

Este diálogo com a professora Rubi foi pertinente, uma vez que contribuiu para evidenciar que os alunos do 2º ano não gostavam de ler, como também possibilitou a compreensão do comportamento apático e difícil nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo a educadora, as situações experienciadas pelos estudantes na pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, como, por exemplo, a violência doméstica, a vulnerabilidade alimentar e as perdas de entes queridos durante o período de isolamento social, afetaram demasiadamente a postura dos discentes, tornando-os reativos na escola. Ainda nesse sentido, a docente destaca que, mesmo após as experiências com as aulas remotas, é difícil estimulá-los à leitura, sobretudo a de poesia, já que os estudantes estão sempre desmotivados a ler e a participar das aulas. Sendo assim, o fragmento abaixo é um recorte do diálogo com a professora, cuja pauta estava centrada no texto poético na sala de aula:

Professor/pesquisador: Professora, qual foi o último poema que você levou para a sala de aula?

Professora Rubi: Levei um do Mário Quintana. Trabalhei o “Poeminha do contra”.

Professor/pesquisador: Como foi a recepção dos alunos?

Professora Rubi: Não houve. Ficaram apenas ouvindo.

Professor/pesquisador: Ninguém quis ler?

Professora Rubi: Nem ler, nem discutir. Não fizeram nada. Eu que fiz a leitura e a interpretação toda. Eles ficam calados. E, quando falam, só é para acusar alguém de estar xingando.

Tendo em vista a última fala da docente ([...] *E, quando falam, só é para acusar alguém de estar xingando ou brigando*), o comportamento rude, a falta de diálogo e a apatia nos aproximam das considerações de Antonio Candido (1995), nas quais o estudioso discute que a desordem, o caótico e a mutilação da humanidade ocorrem quando não é dada a oportunidade ao sujeito de experienciar a literatura, o que pode resultar na ausência de uma organização que permita estruturar o pensamento, o sentimento e as percepções de mundo. Diante disso, o texto literário possibilita a projeção das mais diversas experiências humanas, as quais sugerem ao leitor formas de compreender, observar, interpretar e sentir sua própria realidade. Embora a professora Rubi tenha proporcionado momentos de leitura literária com seus alunos, possivelmente esses estudantes não vivenciaram uma experiência estética com o gênero poético em anos letivos anteriores.

Posteriormente ao primeiro contato com a docente, conhecemos os alunos da turma do 2º ano do Ensino Médio, como também observamos o fazer pedagógico da

professora Rubi. No que concerne à estrutura da sala de aula, trata-se de um espaço pequeno e climatizado, o qual é composto por vinte e três (23) adolescentes, sendo que dezenove (19) estudantes apresentam uma frequência regular. Dessa forma, a escolha desse público parte do pressuposto de que esses discentes não tiveram um contato mais consistente com o texto poético, suposição esta que é confirmada na leitura analítica do questionário de sondagem, o qual nos detemos no próximo subitem. Em relação à sala de aula, analisamos as condições estruturais que podem possibilitar a experiência com a poesia de Alice Ruis, uma vez que acreditamos que ela é uma autora significativa para a leitura literária, tendo em vista que esse espaço de leitura é o lugar onde comporta a metodologia do professor, a leitura do texto literário e o debate das múltiplas interpretações dos estudantes. Desse modo,

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

Considerando o excerto acima, percebemos que a sala de aula é o espaço onde ocorre o confronto das interpretações dos leitores, o que favorece a determinar a compreensão de todo o grupo. Nesse sentido, a sala de aula que observamos (Apêndice B, p. 219) é estreita e permite apenas um modelo tradicional de organização das carteiras, que é o enfileiramento. Por apresentar esta configuração, realizamos a nossa intervenção na turma do 2º ano na biblioteca da escola, já que, além de dispor de um espaço significativo, é um ambiente que, segundo Balça (2011, p. 209), pode propiciar uma formação crítica e sensível de crianças e dos jovens leitores. No que concerne à metodologia da professora Rubi, trata-se de um modelo expositivo de aula, o qual sobressai apenas a voz da educadora. Quanto ao comportamento dos alunos durante a aula, há uma oscilação entre o silêncio, conversas paralelas e o início de discussões entre estudantes, o que corrobora com as falas da docente em torno do perfil da turma. Sendo assim, no subitem a seguir, destacamos os dados do questionário de sondagem, os quais propiciaram a compreensão do perfil dos alunos e o andamento da experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz.

4.1.1. Conhecendo o Perfil dos Alunos do 2º ano do Ensino Médio

No dia 05/08/2022, realizamos a nossa segunda visita na turma do 2º ano do Ensino Médio. Dessa maneira, o objetivo deste encontro foi de disponibilizar um questionário de sondagem aos estudantes (Apêndice C, p. 220), já que, como mencionamos ainda no primeiro capítulo, trata-se de um recurso metodológico que possibilita registrar e analisar as experiências de mundo e a bagagem cultural do discente. Após o procedimento, conversamos com os estudantes a respeito da experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz que iniciáramos, evidenciando as datas e os horários das nossas atividades. Ainda no que diz respeito ao questionário de sondagem/diagnose, o documento apresenta doze (12) questões, que contemplam, de maneira geral, o contexto de vivência social e cultural desses alunos, o contato com o texto poético e a experiência de leitura no âmbito escolar. Nesse contexto, o questionário pode sugerir ao mediador/pesquisador futuras estratégias metodológicas para a experiência de leitura de poesia em sala de aula. Para que a apresentação das respostas seja efetivada de maneira condizente à pesquisa, utilizamos o código M, referindo-se a(o) jovem leitor(a), seguido por uma numeração que os distingue um do outro.

A partir desse íterim, nós tivemos a participação de dez (10) leitores do sexo feminino e nove (09) leitores do sexo masculino. No que se concerne à faixa etária, a idade dos estudantes oscila entre dezesseis (16) a dezoito (18) anos. Em relação às duas (02) primeiras questões da diagnose, são pontos que abordam dados pessoais dos alunos, os quais contribuem para compreender o contexto socioemocional dos estudantes. Dessa forma, na primeira (01) questão, perguntamos aos participantes da pesquisa com quem eles residem, como, por exemplo, “você reside com os seus pais? você reside apenas com a sua mãe? você reside apenas com o seu pai?”. Sendo assim, percebemos que:

04 Estudantes residem apenas com a mãe
01 Estudantes residem apenas com o pai
10 Estudantes residem com os pais
04 Estudantes residem com parentes

De acordo com os dados acima, percebemos que há um público específico que apresenta uma maior vivência com a figura feminina, a mãe. Com efeito, a primeira (01) pergunta do questionário de sondagem possibilita sugerir que os estudantes dispõem de um conhecimento prévio relevante em torno da mulher, o que pode favorecer a

compreensão das temáticas da poesia de Alice Ruiz. Por esse motivo, Solé (1998) comenta que o conhecimento prévio do discente é constituído pela experiência de mundo e das suas interações sociais. No que diz respeito à segunda (02) questão, investigamos se os estudantes participam de grupos sociais/culturais, como, por exemplo, grupos ou movimentos ligados à luta de minorias, associação de pais e mestres, time de futebol, entidades religiosas etc.. Através do gráfico, podemos constatar que:

Figura 25: Gráfico da participação dos alunos em grupos sociais



FONTE: Os autores, 2022.

Dois (02) estudantes não participam de nenhum grupo social, quatro (04) participantes estão associados a times de futebol, onze (11) colaboradores frequentam a Igreja Católica e dois (02) congregam em Igrejas Evangélicas. Assim como a primeira (01) pergunta do questionário de sondagem, ressaltamos que os dados obtidos da segunda (02) questão são significativos para a pesquisa, uma vez que, segundo Solé (1998), o conhecimento prévio dos alunos, que é a experiência de mundo do sujeito escolar, é relevante para a leitura literária na sala de aula. Além de sondar o horizonte de expectativa dos discentes, esta segunda (02) pergunta do questionário pôde contribuir para a escolha de alguns poemas de Alice Ruiz na elaboração de uma antologia (Apêndice D, p. 222), visto que foram selecionados alguns textos a partir do conhecimento prévio dos colaboradores da pesquisa, atendendo os horizontes de expectativa dos estudantes.

Dessa forma, os poemas que tenham – como temática – a maternidade, a música e algumas questões que façam uma referência à doutrina religiosa podem atender os horizontes de expectativa dos alunos do 2º ano do Ensino Médio. Ainda na perspectiva da leitura temática, a ruptura do horizonte de expectativa pode ocorrer na experiência de leitura da poesia de Alice Ruiz por meio da recepção de poemas que tratem de questões de gênero e de ideologia política, uma vez que todos os discentes não participam de nenhum grupo/movimento social. A partir da questão três (03) a doze (12), a temática se voltou ao universo da leitura, sendo que, por meio deste conteúdo do questionário, os participantes puderam se expressar da seguinte forma: a) se considerariam leitores literários e o que costumam ler; b) se já haviam participado de alguma experiência de leitura; c) se gostariam de ler e de ouvir poesia em voz alta; d) temáticas sobre corpo e sexualidade. Os dados abaixo discutem o mundo da leitura, o que pode propiciar um olhar atento acerca dos repertórios de leitura e da bagagem cultural dos jovens leitores. Sendo assim, o gráfico a seguir aborda o apreço pela leitura:

Figura 26: Dados acerca do questionário de sondagem

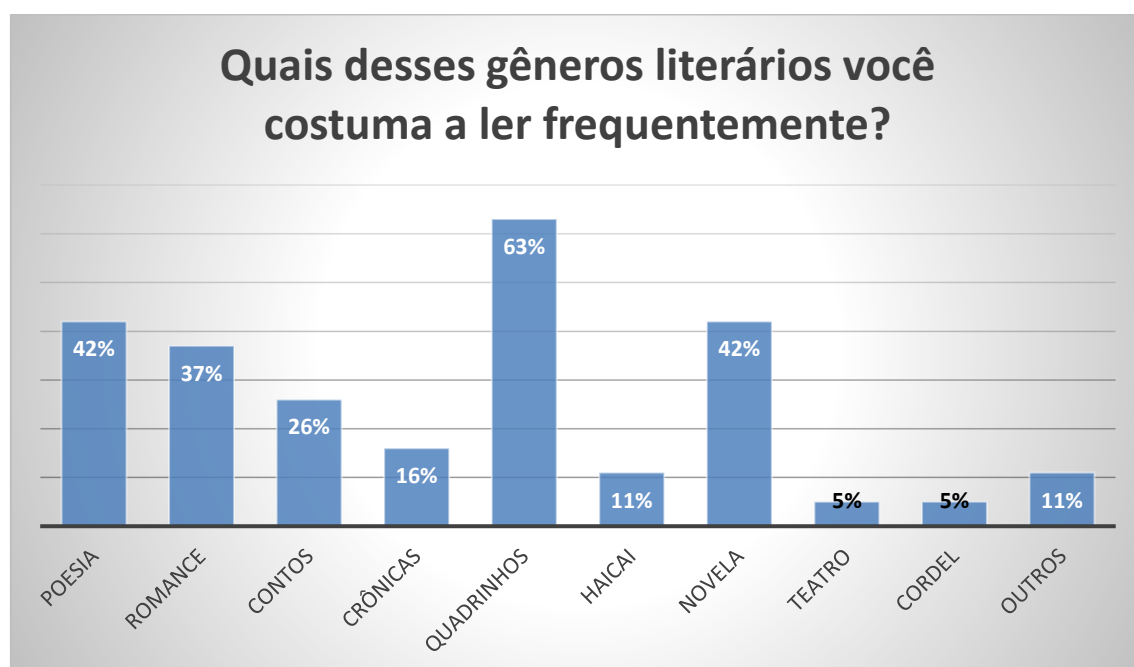


FONTE: Os atores, 2022.

De acordo com o gráfico acima, os dados revelam que 68% dos alunos gostam de ler, enquanto 32% não gostam de ler. Esses números sugerem que a leitura é uma atividade que é apreciada pela maioria; e não por todos. Segundo Solé (1998) a leitura é

uma atividade complexa, a qual envolve diferentes processos cognitivos, como, por exemplo, a identificação e a compreensão das palavras, a construção do significado do texto, a retenção da informação e a elaboração do conhecimento. Segundo a autora, a leitura não é apenas uma transmissão de informação, mas uma atividade interativa em que o leitor é um participante ativo na construção do significado. Dessa forma, os números podem evidenciar fatores significativos para a pesquisa, uma vez que nos direcionam a perceber que os alunos, a quem não gostam de ler, apresentam entraves que possibilitam a ausência de uma interação com o texto. O gráfico a seguir discute quais dos gêneros literários os alunos frequentemente leem:

Figura 27: Gêneros literários que o adolescente costuma a ler

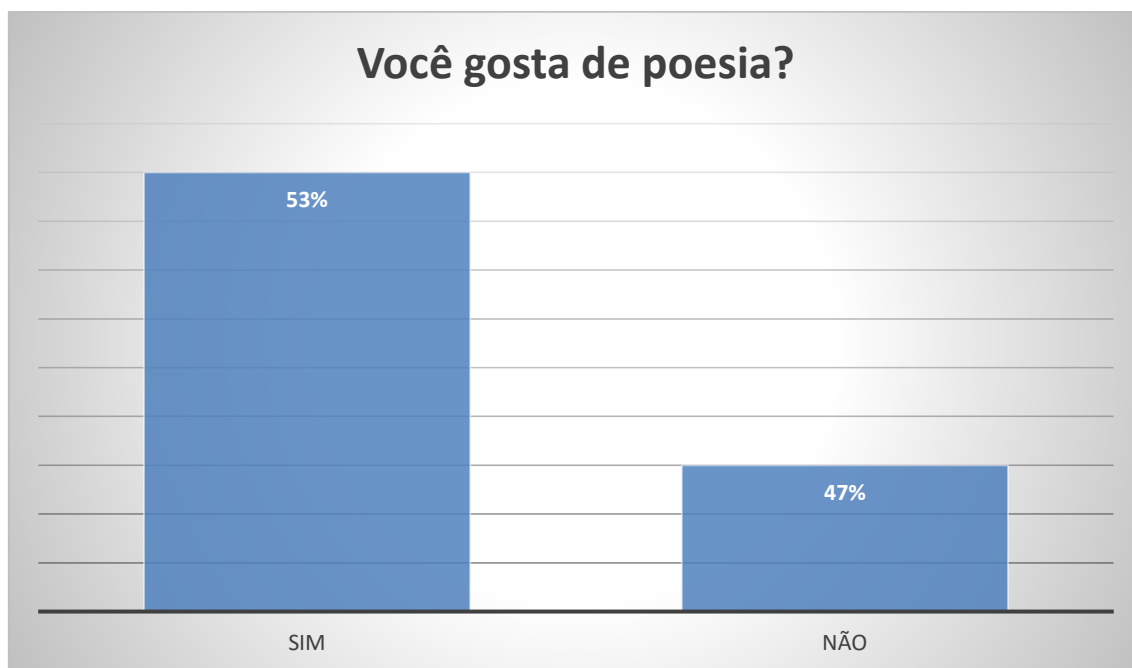


FONTE: Os autores, 2022.

Com base no gráfico apresentado, é possível identificar que a discussão está relacionada aos gêneros literários mais lidos pelos alunos. Nesse contexto, os dados são importantes para compreender seus principais interesses e preferências de leitura. De acordo com o gráfico, 63% dos estudantes preferem o gênero quadrinhos, enquanto 42% gostam de poesia e novela. Além disso, 11% dos discentes leem haicai, o que nos proporcionou uma informação significativa acerca do conhecimento prévio dos alunos em relação a esse gênero poético de tradição oriental. Por outro lado, 11% dos adolescentes optaram por "outros", justificando que preferem as fanfics. Tanto o haicai

quanto a fanfic, que é uma narrativa ficcional que geralmente ocupa o ciberespaço através dos blogs e sites, são categorias que corroboram com a perspectiva de Canclini (1997) sobre a expansão de uma cultura híbrida, sem delimitações territoriais, cujas marcas de identidade são fragmentadas. Dessa forma, os estudantes do 2º ano do Ensino Médio estão inseridos na concepção de receptor elencada no terceiro capítulo do trabalho, que se refere ao leitor a nível escolar. No que diz respeito ao gosto pela poesia, observamos o gráfico abaixo:

Figura 28: Gosto pela poesia

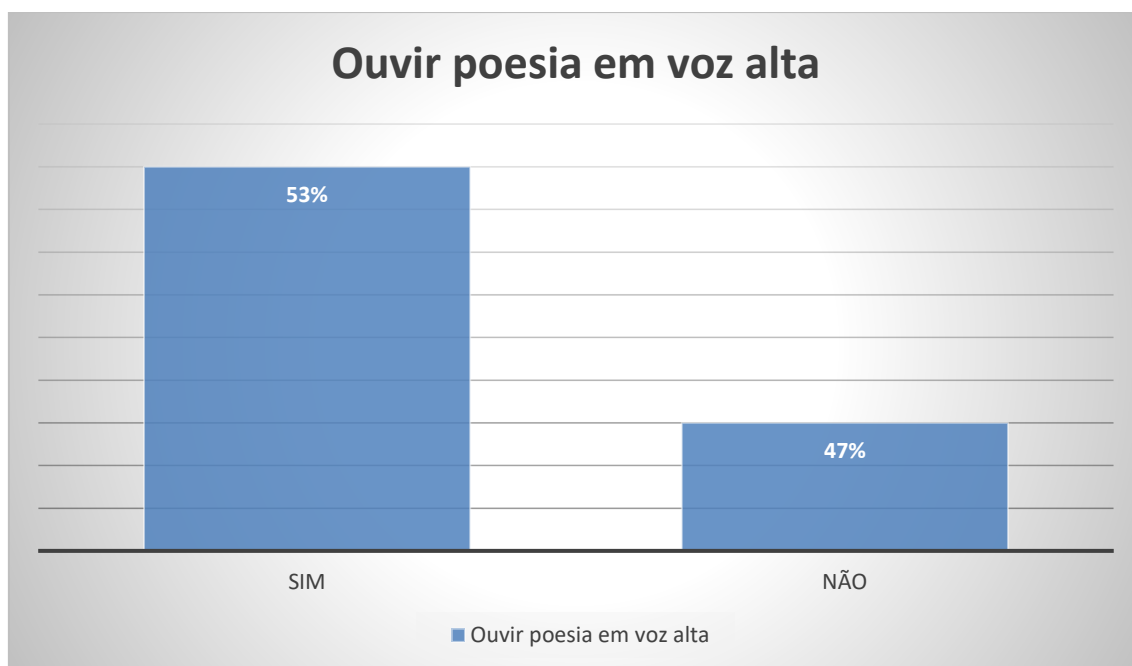


Fonte: Os autores, 2022.

A partir das informações acima, podemos observar que 53% dos estudantes gostam de ler poesia. Selecionamos, dessa forma, alguns exemplos de considerações dos alunos sobre o gênero poético: a) "A poesia também pode ser uma maneira de contar um fato"; b) "Porque em umas poesias eu me identifico e é como se fosse eu naquela poesia"; c) "Porque a poesia define nossa própria vida"; e d) "Porque acho muito legal e me traz calma". Essas observações confirmam uma concepção empírica acerca do gênero, que se aproxima das considerações teóricas, uma vez que a poesia, conforme Hegel (1988), expressa sentimentos específicos de uma época e experiências humanas, que proporcionam emoções universais ao receptor. Além disso, o envolvimento do leitor com o texto é destacado, uma vez que o destinatário sente-se parte do poema, como se ele

próprio tivesse elaborado a escrita literária. Já na questão seis (06), perguntamos aos alunos se gostavam de ouvir a leitura de poesia em voz alta e, em seguida, pedimos que justificassem a sua resposta. O gráfico a seguir demonstra os dados coletados pelo questionário:

Figura 29: Ouvir poesia em voz alta



FONTE: Os autores, 2022.

No que diz respeito à poesia, trata-se de uma linguagem que expressa as experiências humanas, utilizando-se dos elementos estéticos para proporcionar o efeito esperado no leitor. Para recepcioná-la, o texto poético pode ser apreciado tanto por uma leitura silenciosa quanto declamada em voz alta. A partir desse íterim, 58% dos estudantes afirmaram gostar de ouvir poesia em voz alta, enquanto 42% não gostam. Desse modo, os dados revelam que a poesia continua a ser uma forma popular de arte entre os jovens, mas também sugere que nem todos os estudantes apreciam-na do mesmo modo. Para os estudantes que gostam de ouvir a poesia em voz alta, a declamação pode adicionar uma dimensão emocional e sensorial à experiência poética, uma vez que a leitura oral poderia “ajudar na apreensão mais ampla do poema. No entanto, cada leitor vai, com o tempo, criando seu próprio método de leitura e enriquecendo-o também com as experiências alheias” (PINHEIRO, 2007 p.36). Assim, a entonação, a cadência e a inflexão da voz podem realçar a musicalidade e a beleza da poesia, bem como ajudar a

compreensão, o significado e a intenção do poema. Sendo assim, as discussões abaixo se referem à percepção dos adolescentes que apreciam a leitura em voz alta:

M01: Porque dá pra entender melhor

M02: Sim. Porque é interessante para entender o que quer dizer.

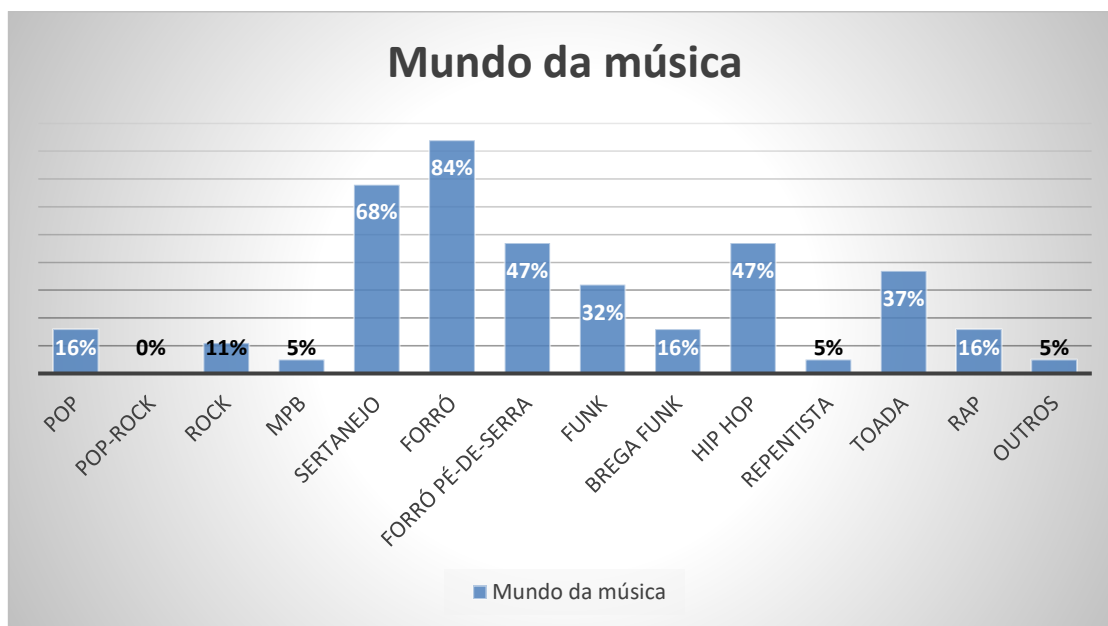
M03: Porque eu consigo entender mais e prestar atenção.

M04: Porque às vezes me aprofundo na leitura e me dá vontade de ler.

M05: Porque eu entendo melhor a leitura.

Embora seja relevante a leitura oral de textos literários, a leitura silenciosa também se faz necessária para que o leitor possa compreender o que está sendo escrito. Esse recurso estratégico possibilita ao estudante ter o primeiro contato com o texto, o que pode contribuir para descobrir seu próprio ritmo de leitura, com o objetivo de alcançar a compreensão do poema. De acordo com Solé (1998, p.99), a leitura individual e silenciosa é considerada um recurso que prepara o aluno para a leitura em voz alta. Por outro lado, alunos que afirmaram não gostar de ouvir poesia em voz alta alegaram que o silêncio possibilita uma melhor concentração no poema. Além disso, justificaram que não se sentem confortáveis na leitura oralizada, preferindo experimentar a poesia de forma mais privada. Com relação à questão sete (07), referimo-nos ao mundo cultural dos alunos. Desse modo, o gráfico a seguir discute o gosto musical dos adolescentes.

Figura 30: Bagagem cultural



FONTE: Os autores, 2022.

No que concerne à bagagem cultural do estudante, o gosto pela música é um fator importante para a recepção do texto literário, tendo em vista que as canções podem influenciar e moldar as emoções, as experiências de vida e as percepções de mundo do jovem leitor. Conforme Solé (1998, p. 82), o processo de recepção do texto depende da estratégia que o professor propõe, uma vez que o resgate do saber prévio do aluno, das experiências de mundo e da bagagem cultural pode estabelecer meios de comunicação com a escrita literária. Com efeito, a música, enquanto um dos repertórios culturais do leitor a nível escolar, pode estimular a percepção das nuances estéticas e temáticas na apreciação do texto poético na sala de aula, contribuindo, por sua vez, para a interação entre adolescentes e escrita literária. Nesse sentido, a canção, quando incentivada pelo professor no seu fazer metodológico, torna-se um recurso estratégico importante que possibilita a recepção e a compreensão do poema.

A partir dessa perspectiva, analisamos quatro (04) gêneros musicais mais apreciados pelos estudantes, os quais demonstram uma diversidade relevante de preferências, podendo influenciar na recepção do texto literário em sala de aula. Dentre os estilos mais populares, destacamos o sertanejo, que é preferido por 68% dos discentes. De acordo com os resultados do questionário de sondagem, os alunos destacaram que se identificam com as letras emotivas e o ritmo cativante desse gênero musical. Dessa forma, a compreensão das disposições emocionais e estruturais do jovem leitor em relação ao sertanejo é significativa, pois pode favorecer a apreensão dos sentimentos e emoções presentes nas obras literárias, especialmente no projeto estético de Alice Ruiz. Além disso, estabelece-se uma conexão emocional entre a obra e os jovens leitores.

Outro gênero apreciado é o forró, com 84%. Ainda em consonância com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, o ritmo é contagiante e as letras abordam um tipo de cotidiano que é próximo das experiências amorosas dos discentes, o que pode propiciar uma conexão com as temáticas similares presentes na poética de Alice Ruiz. Além disso, o forró pé de serra, com 47% de preferência dos alunos, é um gênero que dispõe de uma sonoridade tradicional e regional, o que pode contribuir para a apreciação de uma perspectiva estética mais rígida, como, por exemplo, o haicai, o qual apresenta dezessete sílabas, sendo que o primeiro e o terceiro verso são formados por uma redondilha menor e o segundo verso é composto por uma redondilha maior. O hip hop, também com 47%, traz consigo uma linguagem poética contestadora e crítica, o que pode estimular o interesse pelas escritas da poeta que pontuam essa mesma abordagem. Sendo assim, a análise desses gêneros musicais contribui para revelar a possível influência dessa

bagagem cultural na recepção do texto literário, estabelecendo meios de interação com as escritas de Alice Ruiz.

Na questão dez (10) do questionário de sondagem, foi observado que todos os estudantes gostam de filmes, o que pode desempenhar um papel significativo na recepção da poesia de Alice Ruiz na sala de aula. Ao apreciarem uma variedade de gêneros cinematográficos, os estudantes desenvolvem habilidades de análise, interpretação e apreciação estética, que podem ser transferidas para a leitura e compreensão da poesia de Alice Ruiz. Os filmes *A Culpa é das Estrelas*, *Velozes e Furiosos*, *Três Metros do Céu*, *Meu Primeiro Amor* e *Uma Amizade Favorita* foram mencionados pelos estudantes, o que podem favorecer a criação de conexões temáticas entre os filmes e a poesia, além de possibilitar uma reflexão sobre as diferentes formas de expressão artística. Nesse sentido, esses filmes podem ser utilizados como ponto de partida para que os estudantes relacionem e contextualizem a poesia de Alice Ruiz com temas e experiências com as quais já estão familiarizados. Isso contribui para tornar a poesia mais acessível e significativa, permitindo uma leitura atenta e uma apreciação mais ampla da obra de Alice Ruiz pelos alunos.

As duas últimas perguntas do questionário de sondagem exploram as temáticas do corpo e da sexualidade da mulher. Nesse caminhar, a questão onze (11) indaga se os adolescentes estão familiarizados com canções que tratam do corpo feminino. Os resultados revelaram que 58% dos alunos conhecem alguma música que aborda esse tema. Entre as músicas citadas pelos estudantes estão "Toca a tcheca", "Troca de Calçada", "Garota de Ipanema" e "As". Essa pergunta foi relevante, pois nos permitiu compreender o conhecimento prévio dos alunos em relação a uma temática que é frequentemente abordada no projeto estético de Alice Ruiz. Desse modo, observamos quatro (04) considerações dos adolescentes em relação às músicas selecionadas:

M01: *"Toca a Tcheca" fala mal do corpo da mulher. É como se fosse brinquedo.*

M06: *A canção "Garota de Ipanema" aborda o corpo da mulher de maneira admirável e doce.*

M05: *"Troca de calçada" é uma música que defende a mulher.*

M03: *A música "As" fala sobre amor, desejo e sofrência da mulher.*

Os dados coletados dos estudantes evidenciam diferentes perspectivas sobre as canções selecionadas, o que pode favorecer a recepção da poesia de Alice Ruiz na sala de aula. No caso da canção "Toca a Tcheca", M01 aponta que a música desvaloriza o corpo

feminino, tratando-o como um brinquedo. Por outro lado, a canção "Garota de Ipanema" é descrita pela M06 como uma abordagem admirável e doce do corpo da mulher. A música "Troca de calçada" é citada por M05 como uma letra que discute meios de combater à violência contra a mulher. Já a música "As", M03 comenta que ela apresenta temas como amor, desejo e sofrimento da mulher. Sendo assim, essas diferentes perspectivas fornecem um panorama amplo para os alunos explorarem as complexidades e as diversas representações do corpo e da sexualidade feminina na poesia de Alice Ruiz. No que se refere à questão doze (12), a qual aborda a maneira como as redes sociais, como, por exemplo, Youtube, Instagram e TikTok, abordam o corpo e a sexualidade da mulher. Sendo assim:

M12: No Tiktok se vê muitas como objeto e não como pessoa normal.

M09: Depende. No Instagram algumas vezes mostra a mulher de uma forma deplorável.

M13: As redes sociais abordam o corpo da mulher de forma vergonhosa e sem valor.

M19: Nessas redes sociais sempre tem pessoas que falam ou fazem algo desnecessário contra a sexualidade alheia, mas também tem seu lado bom.

M11: Nas redes sociais a sexualidade e o corpo da mulher é como se fosse objeto.

A partir das considerações acima, podemos observar algumas reflexões dos estudantes acerca da forma como as redes sociais geralmente tratam o corpo e a sexualidade da mulher como objetos. Nesse contexto, as mídias sociais tornaram-se um espaço onde é comum a exposição de imagens e narrativas que objetificam o corpo feminino, promovendo padrões irreais de beleza e reforçando estereótipos de gênero. Essas percepções corroboram com as discussões em torno da desigualdade de gênero propostas por Butler (2003), uma vez que a estudiosa aborda o corpo, especialmente o corpo feminino, como portador de significados culturais elaborados por um poder patriarcal dominante, que subjuga e controla o corpo feminino. Em consonância com as observações dos estudantes, é comum retratar as mulheres de maneira hipersexualizada e submetê-las a uma pressão intensa para se enquadrarem em ideais de perfeição física inatingíveis. Esse ambiente virtual, frequentemente, contribui para a objetificação e a sexualização do corpo feminino, perpetuando desigualdades de gênero e prejudicando a autoestima e a saúde mental das mulheres.

O questionário de sondagem, portanto, é uma ferramenta relevante para o levantamento do conhecimento prévio dos alunos em relação aos temas da mulher, do

corpo e da sexualidade. Em consequência disso, as respostas dos estudantes forneceram uma percepção abrangente e diversificada, com diferentes perspectivas e interpretações das canções e filmes mencionados. Dessa forma, esse conhecimento prévio é fundamental para criar uma base sólida para a compreensão e apreciação da poesia de Alice Ruiz na sala de aula. Ao reconhecer as diferentes representações e experiências relacionadas ao corpo e à sexualidade da mulher, os discentes podem desenvolver uma compreensão significativa do repertório poético da compositora. Através dessa compreensão ampliada, os estudantes podem explorar a poesia de Ruiz com uma consciência crítica, contribuindo para as discussões e reflexões em torno dos desafios que a mulher experiencia no contexto social.

4.2. Descrição e análise das etapas da experiência de leitura com o projeto estético de Alice Ruiz.

Neste subtópico, descrevemos a experiência de leitura com as escritas de Alice Ruiz, como também analisamos o percurso da intervenção em sala de aula. Para isto, sintetizamos os dezesseis (16) encontros com os alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Municipal José Sérgio Veras e as contribuições destes estudantes na apreciação do projeto estético da poeta através das seguintes categorias: a) as miniaulas sobre as escritas de Alice Ruiz; b) a caixa de pandora; c) a leitura independente. Nesse sentido, ressaltamos a relevância de resgatar as três (03) categorias analíticas na poética da escritora: a) a linguagem: haicai, poema lírico, poema visual, canção e quadrinhos; b) os elementos estéticos comuns à sua produção poética: signo da pausa (silêncio), recurso de som, imagem e configuração do discurso poético; c) as temáticas: mulher, corpo e sexualidade. Estes eixos possibilitam uma organização analítica da forma como os jovens leitores interagiram com o texto, uma vez que o objetivo inicial da nossa tese é observar como as estratégias de leitura podem contribuir para a recepção das escritas e dos discursos de poder da compositora curitibana.

4.2.1. Módulo I: Antes da leitura

O primeiro momento do encontro interventivo com a turma do 2º ano do Ensino Médio foi realizado no dia 09 de agosto de 2022. Nessa aula, o nosso objetivo estava

centrado em proporcionar um conhecimento amplo sobre vida e obra de Alice Ruiz. Para isto, selecionamos três (03) textos poéticos, os quais contribuíram para uma apresentação inicial do projeto estético de Alice Ruiz. Os poemas escolhidos foram: "vontade de ficar sozinha", "teu corpo seja brasa" e "enchemos a vida". Estas escritas poéticas permitiram aos alunos explorar a sensibilidade dos temas e as discussões abordadas pela autora, as quais podemos destacar nessa experiência os desejos femininos e a maternidade. Ao apresentar essas escritas, buscamos despertar o interesse dos alunos para a poesia de Alice Ruiz, iniciando um diálogo, que foi subsidiado pelas estratégias de leitura, para possibilitar a interação dos estudantes com os textos da poeta. No que concerne às estratégias, podemos inicialmente elencar as seguintes categorias para uma apreciação analítica: a) leitura guiada; b) leitura oral como estratégia para a percepção temática e da linguagem.

Dentro desse contexto, o recurso que elaboramos para o primeiro contato dos poemas em sala de aula foi a estratégia do mosaico poético, a qual possibilitou as inferências dos alunos sobre o texto poético. Dessa forma, o "mosaico poético" foi um recurso estratégico que propiciou a fragmentação da estrutura do poema "vontade de ficar sozinha". Por meio desse recurso, as expressões poéticas e os versos desse poema foram fragmentados e organizados de forma sequencial, com o objetivo de proporcionar uma percepção significativa da forma poética e a manipulação do texto para a construção dos sentidos. Além destas proposituras, essa estratégia nos possibilitou o exercício da inferência – que trata-se, conforme as discussões do terceiro capítulo da tese, de uma das categorias da leitura metacognitiva de Girotto e Souza (2010). A partir disso, os jovens leitores puderam deduzir as inúmeras possibilidades de leitura que o texto poético estava incumbido de expressar, favorecendo, nas palavras de Eco (1979), a máquina textual de Alice Ruiz funcionar. Sendo assim, observamos, na figura abaixo, o material desenvolvido na pesquisa, o qual contribuiu para a experiência da leitura no espaço escolar:

Figura 31: Mosaico poético do poema "vontade de ficar sozinha"



FONTE: Os autores, 2022.

A *figura 32* nos permitiu uma visualização relevante do mosaico poético. Ressaltamos, de antemão, que a referida estratégia foi experienciada no encontro do dia 09 e do dia 11 de agosto de 2023; no entanto, com proposituras distintas. Os materiais que utilizamos para a elaboração do recurso foram: notebook, impressora e dezessete (17) papéis A4. O tamanho da fonte que recorremos para a confecção deste material foi cem (100). Para o primeiro encontro, manuseamos apenas o mosaico, sem o auxílio dos envelopes enumerados, os quais estão evidenciados na figura acima. Estes envelopes apresentam objetivos que estão centrados e sistematizados para o segundo encontro que tivemos na turma do 2º ano. Nesse sentido, montamos o mosaico poético em uma grande mesa da biblioteca, colocando-a no centro desse espaço. Em seguida, colocamos 19 cadeiras ao redor desta mesa, a fim de que todos e todas pudessem ter uma vista privilegiada deste recurso. Com a colaboração da coordenadora pedagógica da escola, ajustamos o espaço da biblioteca da escola para a primeira experiência de leitura com a turma do 2º ano. A figura abaixo expõe a nossa ambientação, uma vez que concordamos com as considerações de Balça (2011) sobre a relevância da biblioteca na formação leitora

dos alunos: um lugar que pode possibilitar o gosto pela leitura e a formação crítica e sensível para os estudantes:

Figura 32: A biblioteca como um espaço para a experiência de leitura



FONTE: Os autores, 2022.

A *figura 33* evidencia que a introdução da leitura do poema "vontade de ficar sozinha" ocorreu com a turma do 2º ano. Com base nisso, decidimos organizar, com a participação ativa dos alunos, um círculo ao redor do "mosaico poético". Essa escolha foi respaldada pelas considerações de Cosson (2014, p. 179), que ressaltam a importância do círculo de leitura para cultivar o hábito de ler de forma colaborativa e coletiva, uma vez que a leitura não apenas enriquece as nossas percepções de vida, mas também é intrinsecamente humana, não havendo contradições nesse processo: "ler não tem contradições, porque é o que nos faz humanos". Antes das primeiras interações dos jovens leitores, organizamos todos os fragmentos do mosaico a partir do seu verso, a fim de que as palavras poéticas não estivessem visíveis aos estudantes. Em seguida, acordando com os adolescentes, dividimos a turma em um grupo de dez (10) meninas e nove (9) meninos para iniciarmos a manipulação do mosaico poético:

Figura 33: Experiência com o texto poético



FONTE: os autores, 2022.

As adolescentes deram início à experiência. A regra do jogo era simples: cada grupo tinha permissão para virar o fragmento do mosaico para a frente, permitindo a leitura completa da palavra poética e do verso; em seguida, inferir a continuidade do poema em grupo. Através das deduções compartilhadas, cada grupo chegava a um consenso para prosseguir com a leitura do texto poético. A ideia de atribuir ao mosaico um significado de jogo baseia-se nas considerações de Langlade (2013), que afirmam que o texto literário guia e controla as percepções do leitor, sugerindo assim o respeito às regras do jogo para que os leitores se tornem jogadores ativos, perseguindo os sentidos ao longo da experiência de leitura. Nesse sentindo, o grupo feminino, ao virar todo o primeiro verso, reuniu-se para discutir e inferiu a continuidade do poema; enquanto, a equipe masculina observava atento para entrar no jogo. Segue abaixo o diálogo do grupo das meninas:

M01: Acho que a história desse poema é sobre uma mulher quer ficar sozinha

Professor/pesquisador: Por que ela quer ficar sozinha?

M03: Logo no início do verso ela diz ter vontade. Acho que o próximo deve explicar.

Professor/pesquisador: Antes de virar o próximo verso, o que vocês acham que vai acontecer?

M06: Talvez conte que está frustrada por causa de um relacionamento ou está cansada de um cara.

M05: Acho que essa mulher é a que toma atitude de ficar sozinha mesmo. Acho que o poema vai explicar mais.

Percebemos neste diálogo três pontos: a) inferência; b) as perspectivas temáticas e mulher; c) a construção do sentido iniciada através do texto. No primeiro momento da nossa intervenção na escola, a professora Rubi comentou que os alunos do 2º ano não eram participativos; no entanto; já no primeiro dia de intervenção, tivemos dados significativos para a apreciação do texto poético de Alice Ruiz na biblioteca. O processo de inferência, de acordo com Girotto e Souza (2010), corresponde à habilidade do leitor a nível escolar de realizar uma previsão do que pode vir acontecer. O professor, ao guiar a leitura com questionamentos, “Por que ela quer ficar sozinha?” e “Antes de virar o próximo verso, o que vocês acham que vai acontecer?”, sugere aos adolescentes possibilidades de agir durante a leitura, o que permite ao aluno meios de autonomia e interação com o texto poético.

No que diz respeito às perspectivas temáticas e à mulher, o diálogo revelou que a M03 percebeu a presença de uma mulher no poema através da expressão "sozinha", permitindo à M06 inferir que se trata de uma mulher frustrada e cansada devido a um relacionamento amoroso, enquanto a M05 deduziu que a decisão de ficar sozinha partiu da própria mulher. Com base nessa interpretação, as jovens leitoras identificaram a mulher no poema e sua independência ao escolher estar sozinha, o que é uma das discussões abordadas por Alice Ruiz em suas escritas. Além disso, a construção de sentido no primeiro verso do poema ocorreu através da apropriação da expressão "sozinha". Ressaltamos que nosso objetivo não é ensinar a função gramatical ou sintática das palavras no texto, mas as estudantes destacaram essa expressão para inferir um sentido: a mulher que decide por ficar sozinha. Portanto, de acordo com as considerações de Langlade (2013), a interpretação de um texto literário é constituída por uma caça furtiva, na qual o leitor se apropria das palavras para atribuir um possível significado que está velado nelas. No diálogo a seguir, a leitura do verso posterior é experienciado pelo grupo dos meninos:

M13: Não, professor! É injusto.

Professor/pesquisador: Injusto por quê?

M13: Porque as meninas tiveram mais informações.

Professor/pesquisador: Informações como? Quais?

M15: Que é uma mulher sozinha. Isso daí pra saber porque ela quis eu não sei.

Professor/pesquisador: Mas vejam... O que ela quer saber quando ela afirma a vontade de ficar sozinha?

M13: Se ele aceita?!

Professor/pesquisador: Se ele aceita o quê?

M19: A vontade dela.

As respostas acima foram relevantes para percebermos que os jovens leitores estavam atentos às pistas presentes no poema de Alice Ruiz: "porque as meninas tiveram mais informações". Com a intervenção do professor/pesquisador, que questionou "O que ela quer saber quando ela afirma a vontade de ficar sozinha?", os estudantes inferiram o desejo da mulher de querer estar sozinha. Essa inferência revelou um dado interessante, sugerindo que os jovens leitores perceberam a questão da autonomia da figura feminina no texto da poeta. Durante a leitura do poema por meio do mosaico poético, o grupo das meninas deparou-se com os seguintes versos na mesa: *defeito na mercadoria do jeito*. Esses versos despertaram a curiosidade das meninas, levando-as a refletir sobre possíveis interpretações e significados. Desse modo,

M01: Acredito que o defeito na mercadoria seja porque ela já era assim.

Professor/pesquisador: Assim como?

M01: Já tinha defeito. Ela já teve relacionamentos que já deixaram o coração dela em bagaço.

Professor/pesquisador: Deixa entender... Então, esta mulher já tinha esse defeito no coração. E quem foi responsável por esse defeito de fábrica?

M03: Acho que ela foi ensinada a ter relacionamento ruins. Por isso que ela está com vontade de ficar sozinha.

A fala da aluna M03 foi significativa, uma vez que pudemos estabelecer uma relação com as considerações de Foucault (2014), nas quais o estudioso aborda o poder vigente e sua sistematização, que contribui para a aprendizagem e memorização de um conjunto de saberes de natureza patriarcal. Embora o poema e a jovem leitora não indiquem explicitamente quem ensinou a mulher retratada no poema, a estudante percebeu uma conduta política de viés machista que ensina a mulher a vivenciar relacionamentos abusivos. Essa percepção revela a influência das estruturas de poder e

das normas sociais que moldam as experiências das mulheres e impõem expectativas prejudiciais em suas vidas. Desse modo, depois que o grupo dos meninos leu o último verso do poema, houve as seguintes inferências:

M13: Esse “você” é o homem que deixou esse bagaço no peito dela.

Professor/pesquisador: Interessante observação, M13!

M13: Acho que realmente ela foi ensinada a ter relacionamento ruim.

Professor/pesquisador: Por quê?

M13: Porque ela queria saber da atitude dele.

M15: Ela queria saber se ele ia ou vinha. Queria ver o que ele iria fazer.

Professor/pesquisador: Mas por que vocês acham que ela foi ensinada?

M13: Porque ela tem vontade de ficar só. Ela ainda não está só.

M15: Por isso que ela foi ensinada a ter vontade. Porque, se não fosse, ela já teria terminado com ele.

Os alunos utilizaram o mecanismo textual para justificar os caminhos pelos quais direcionaram a inferir que a mulher retratada no poema de Alice Ruiz foi ensinada a não ter autonomia afetiva: *por isso que ela foi ensinada a ter vontade. Porque, se não fosse, ela já teria terminado com ele*. Observamos, por sua vez, que o uso do mosaico poético foi uma estratégia que contribuiu para o processo de inferência dos estudantes do 2º ano. Dessa forma, a leitura coletiva do poema despertou a atenção para os aspectos formais do texto, como o verso e a expressão poética, na elaboração das percepções de leitura e construção de significados. Ressaltamos que os adolescentes recorreram ao texto poético para fundamentar a sua compreensão. De fato, a primeira aula com a turma foi significativa para observar as primeiras recepções dos jovens leitores, o que propiciou a curiosidade para as próximas escritas e para obter mais informações sobre a poeta. No entanto, o professor pesquisador optou por não fornecer mais dados biográficos sobre a escritora, a fim de manter a precaução inicial de não relacionar os aspectos biográficos ao texto, como também por acordar com os alunos a possibilidade de experienciar a leitura dos poemas “teu corpo seja brasa” e “enchemos a vida” nas aulas seguintes. Após concordarem com a sugestão do professor/pesquisador, encerramos o primeiro dia da experiência de leitura.

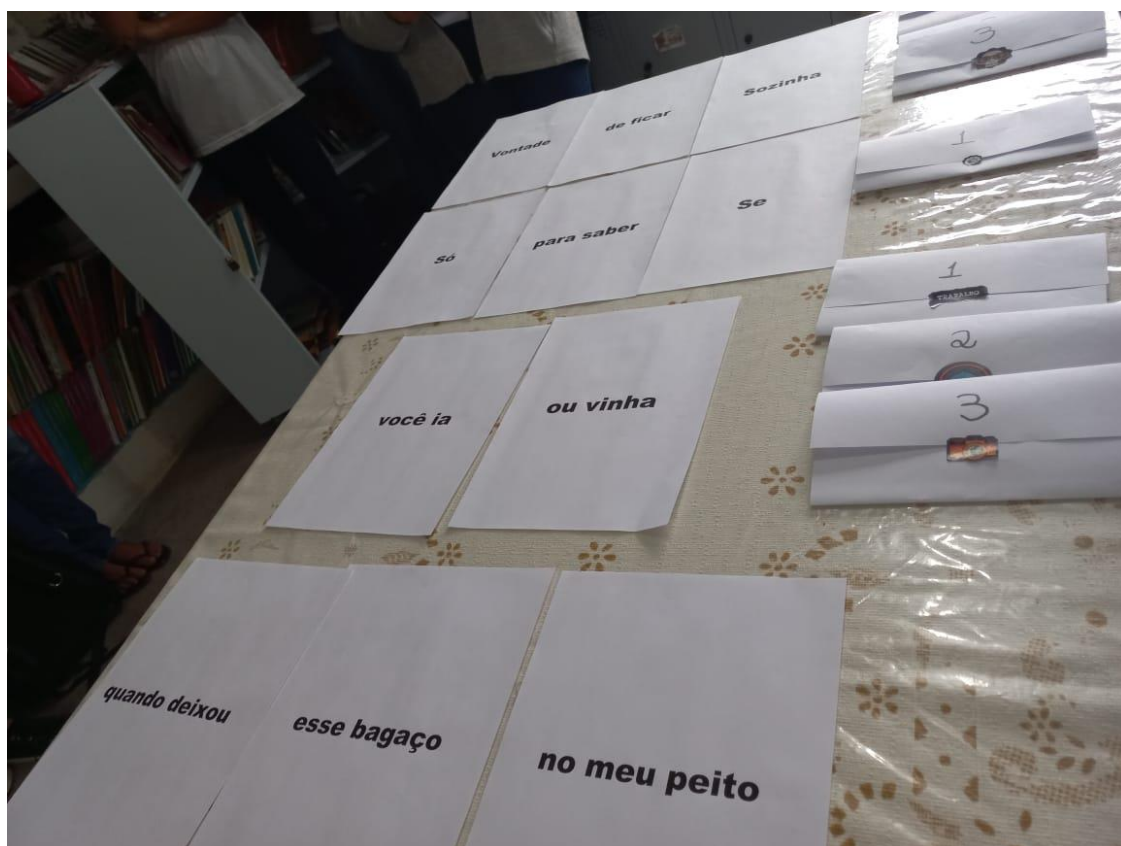
4.2.1.1. Módulo I: Minicurso sobre a linguagem poética de Alice Ruiz

Para descrever e analisar o minicurso sobre a linguagem poética de Alice Ruiz, o qual corresponde ao módulo I – o antes da leitura –, abordamos as aulas dos dias

16/08/2022, 18/08/2022 e 23/08/2022 a partir dos seguintes critérios analíticos: a) leitura de cinco (05) textos poéticos de Alce Ruiz, os quais nos proporcionaram dados relevantes de pesquisa; b) apresentação dos elementos estéticos que compõem as escritas da poeta, como a estrofe, o verso, as imagens, a repetição e os recursos de som por meio das estratégias de leitura; c) a percepção da mulher, do corpo e da sexualidade através dos recursos estéticos dos poemas. Para isto, recorremos às estratégias da inferência e das conexões texto-texto, texto-mundo e texto-leitor. Estas estratégias de leitura possibilitaram ao leitor a nível escolar uma reflexão sobre como a linguagem poética projeta um conjunto de experiências relacionadas à mulher, ao corpo e à sexualidade. Notamos, portanto, o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e interpretação dos alunos do 2º ano ao longo destas duas aulas, que passaram a experienciar o texto com autonomia, destacando os elementos estéticos e temáticos presentes nos poemas lidos.

A partir desse viés, o segundo dia da intervenção, realizado em 16/08/2022, foi dedicado as nossas atividades do minicurso sobre a linguagem poética de Alice Ruiz, que ocorreu na biblioteca da escola. Durante esse momento, retomamos o mosaico poético do poema "vontade de ficar sozinha" e utilizamos envelopes estrategicamente posicionados ao lado de cada verso do texto. Esses envelopes (Apêndice E, p. 224) desempenharam um papel significativo de estimular os jovens leitores a estabelecer conexões com o texto, desafiando-os a construir significados com base em suas experiências de mundo e do seu conhecimento prévio em torno do gênero poético. Dessa forma, para criar um ambiente propício à interação texto-leitor, antes do início da aula, elaboramos a ambientação, com destaque para a mesa do mosaico posicionada no centro da sala. Através dessa configuração, procuramos proporcionar aos estudantes uma experiência de leitura coletiva e colaborativa. A figura abaixo oferece uma visualização desse espaço, destacando a importância do ambiente criado para a apreciação da obra poética.

Figura 34: O mosaico poético e os envelopes



FONTE: Os autores, 2022.

De acordo com a imagem acima, podemos observar que os envelopes estão dispostos ao lado dos versos do poema, cada um com uma função específica que tem como propositura estabelecer uma conexão com o texto poético. Para este momento, seguimos as seguintes regras para este jogo com o texto: a) os estudantes elegem o primeiro participante da rodada; b) o aluno selecionado lê os comandos contidos no envelope em voz alta; c) a partir desses comandos, dá-se início ao processo de leitura do poema, no qual os jovens leitores são incentivados a interagir-se com as diferentes nuances do texto poético, a refletir sobre as suas emoções e a compartilhar as primeiras percepções de leitura com os demais discentes da turma. Essa estratégia estimulou não apenas a compreensão do poema, mas contribuiu para o desenvolvimento das habilidades leitoras, como, por exemplo, as conexões que o leitor estabelece com o texto, relacionando-as às experiências de mundo e de vida pessoal, como também às suas bagagens culturais e literárias. O aluno M19 foi escolhido pela turma e ele inicia a leitura através da estratégia da conexão:

Figura 35: Experiência de leitura com os envelopes



FONTE: Os autores, 2022.

O M19 leu em voz alta o comando contido no envelope: “Escolha um(a) colega para comentar esse verso a partir da seguinte pergunta: Em algum momento, já senti vontade de ficar sozinho(a)? Por quê?”. O estudante selecionou a colega M01. A adolescente, por sua própria iniciativa, leu em voz alta o primeiro versinho *vontade de ficar sozinha*. Em seguida, comentou:

M01: Professor, já senti vontade de ficar sozinha. Era bem parecido com essa mulher do poema.

Professor/pesquisador: Se você estiver à vontade, pode compartilhar o que sentiu nessa sua experiência.

M01: Quando terminei o namoro, fiquei com vontade de ficar só, mas ficava ansiosa para saber se ele iria me procurar. Fiquei triste depois de um tempo.

Esse diálogo foi significativo, tendo em vista que a aluna M01 estabeleceu uma conexão entre uma experiência pessoal e o primeiro verso do poema *vontade de ficar sozinha*. Levando em consideração que a turma já havia experienciado o texto poético de Alice Ruiz durante a primeira aula, os alunos já possuíam um conjunto de compreensões

sobre o poema, o que favoreceu a associação entre as primeiras impressões de leitura, o verso mencionado e a experiência de vida da jovem leitora. De acordo com Souza (2019), a conexão texto-leitor é a capacidade do leitor de relacionar a escrita aos episódios de vida, tornando-o nesta atividade um leitor ativo e participante do processo de leitura. Além desta perspectiva, percebemos um alinhamento entre as disposições emocionais da jovem leitora e o texto poético. Ao comentar que já sentiu vontade de ficar sozinha tal qual a mulher retratada no poema, a adolescente sentiu-se receptiva e inquieta, relacionando a emoção da experiência pessoal vivenciada ao poema. Esta percepção, a qual Staiger (1975) a conceitua de disposição anímica, contribuiu para a consolidação de efeitos, que, na experiência da M01, foi a tristeza. Em seguida, a dinâmica de leitura prosseguiu.

Figura 36: M01 lendo o envelope



FONTE: Os autores, 2022.

Para dar continuidade às análises da experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz, determo-nos a outros dois (02) aspectos das conexões do leitor a nível escolar a partir da estratégia do mosaico poético e dos envelopes: texto-texto e texto-mundo.

Nesse sentido, a estudante M03, depois de ler o versinho *quando deixou esse bagaço no meu peito*, abriu o envelope e compartilhou o seguinte comando: “Esse versinho me faz lembrar de alguma letra música, ou de uma série, de algum relato que assisti no YouTube ou em alguma rede social, como, por exemplo, Instagram ou TikTok?”. Nesse caminhar, ela leu oralmente o poema e, em seguida, pensou no versinho destacado. Ela comentou:

M03: Professor, lembrei de uma música, mas ela é inglês. Pode?

Professor/pesquisador: Claro que pode.

M03: Posso colocar no celular?

Professor/pesquisador: Pode sim.

Posteriormente, ela colocou a música para tocar no celular. A música escolhida foi "You broke me first", interpretada pela cantora Tate McRae. A canção possui um tom melancólico e a letra expressa um sentimento triste em relação ao fim de um relacionamento amoroso. Após o término da música, a aluna M03 comentou que a letra retrata uma mulher que teve seus sentimentos quebrados após o pedido de término feito pelo namorado. No entanto, algum tempo depois, o ex-namorado a procurou para tentar reatar o relacionamento. Em seguida, ela estabeleceu uma conexão entre a letra da música e suas primeiras experiências de leitura do poema de Alice Ruiz, observando que os sentimentos expressos são semelhantes:

Professor/pesquisador: Por que você acha que o sentimento da canção é próximo do poema?

M03: Esse verso aqui que tem o coração partido me fez lembrar da letra, porque a moça da música também sentiu o coração partido depois do término da relação. A diferença que vi entre essas duas foi que o namorado da música procurou ela para tentar voltar com a relação. No poema de Alice Ruiz, ninguém sabe se ele procurou a mulher.

Nesse discurso, percebemos que a estratégia da conexão texto-texto, elaborada na pesquisa através dos envelopes, desempenhou um papel fundamental para a M03 estabelecer uma relação entre a bagagem cultural, a partir da canção “You broke me first”, e o poema, como também para a percepção dos versos e a compreensão do significado da imagem do “coração partido” na poesia de Alice Ruiz. Embora não tenhamos comentado em nossa experiência de leitura noções teóricas em torno do verso e da imagem poética, os estudantes justificaram as inferências e as conexões com base nos recursos estéticos dos textos do poeta.

Figura 37: M03 compartilhando a canção "You broke me first"



FONTE: Os autores, 2022.

Além das percepções sobre os recursos estéticos e a temática do afeto feminino nas relações interpessoais, ressaltamos uma característica relevante da bagagem cultural da estudante M03, tendo em vista que ela dispõe em seu repertório uma canção de origem em língua inglesa, na qual ela se apropria desta cultura estrangeira para compreender os seus próprios sentimentos e os textos experienciados pela aluna. Esta característica é próxima das nossas considerações acerca do leitor a nível escolar, sobre a qual discutimos no terceiro capítulo. Trata-se, portanto de um perfil de leitor que apresenta um repertório de cultural amplo e híbrido, o qual, nas palavras de Canclini (1997), é desterritorializado, ou fragmentado.

Em continuidade à leitura dos poemas de Alice Ruiz em sala de aula, os próximos textos poéticos abordados no minicurso do dia 18/08/2022 foram o poema "tanto tempo" e o haicai "céu fechado". No poema "tanto tempo", a poeta discute a passagem do tempo e a nostalgia que envolve as lembranças de sua juventude através do espelho. Já o haicai "céu fechado" dispõe consigo a brevidade característica desse estilo poético, capturando a beleza e a serenidade da lua cheia a partir de três versos poéticos. Com sua habilidade em condensar sentimentos e imagens em poucas palavras, a experiência com as escritas de Alice Ruiz proporcionou aos estudantes uma percepção sobre a brevidade do tempo e a mulher. A figura abaixo evidencia o cuidado com a ambientação da biblioteca para consolidar a experiência de leitura com os poemas:

Figura 38: Quebra cabeça poético e o mosaico poético



FONTE: Os autores, 2022.

Para compor essa ambientação, conforme observamos na *figura 38*, imprimimos os textos poéticos "Tanto tempo" e "céu fechado" de maneira fragmentada, verso por verso, e com a fonte textual tamanho cem (100). Utilizamos os seguintes materiais: papel A4, papel cartão e barbante. Após a confecção, dispusemo-los como um mobile, pendurado a partir do teto da biblioteca, para que a sua estrutura textual ficasse visível a toda a turma do 2º ano. Além desses materiais, recorreremos também a duas (02) estratégias para a percepção e discussão das imagens poéticas no poema de Alice Ruiz: quebra-cabeça poético e espelho. O quebra-cabeça poético consistia em distribuir as imagens impressas aleatoriamente entre os alunos, de forma que eles tivessem que montar a sequência correta da figura colaborativamente, incentivando a interação e a compreensão coletiva. Já o espelho, por sua vez, foi utilizado como uma ferramenta de reflexão, permitindo que os leitores a nível escolar explorassem as múltiplas camadas de significado presentes nas palavras e nas entrelinhas do texto poético. Essas estratégias

contribuíram para uma experiência imersiva e participativa dos alunos na apreciação e interpretação da obra literária.

Para este encontro, o professor/pesquisador iniciou o minicurso perguntando se a turma do 2º ano percebeu algo diferente na ambientação da biblioteca. A aluna M05, já identificando os novos experimentos de leitura, comentou que havia novos mosaicos de poemas, mesas e um espelho. Em seguida, o professor aproveitou o momento para perguntar se a turma adivinharia a proposta por trás desses elementos. A estudante M01 destacou que os mosaicos de poemas seriam para perceber mais detalhes sobre a poesia de Alice Ruiz e que as mesas tinham uma função importante, mas não sabia qual o objetivo. Em seguida, o pesquisador convidou os discentes a chegarem mais próximos das mesas para observarem melhor as nuances que estavam sobre elas. O estudante M13 apontou, como uma surpresa, que havia um quebra-cabeça. Desse modo,

Professor/pesquisador: Para vocês, qual é a função desse quebra-cabeça para a nossa experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz?

M13: Não sei... acho que é para montar alguma coisa.

Professor/pesquisador: Que coisa seria essa?

M01: Uma imagem?!

Professor/pesquisador: Por que você acha que é uma imagem?

M01: Tem um espelho aqui e vi que no verso tem uma pessoa se vendo no espelho.

Professor/pesquisador: Boa dedução! Vamos ver então se esse é o melhor caminho.

Percebemos que a M01 já tinha observado atentamente o verso *refaço no espelho/cada traço/de nossa semelhança* para deduzir o que tinha por trás de cada peça do quebra-cabeça. Em seguida, o professor/pesquisador comentou que as mesas, por sua vez, foram dispostas estrategicamente para convidar os alunos a se interagirem e compartilharem suas impressões sobre o que havia nas peças do quebra-cabeça. Quanto ao espelho, o docente explicou que ele servia como uma estratégia importante, convidando os alunos a se olharem e explorarem no espelho a sua própria imagem. A aluna M05 perguntou se eles poderiam tocar nos poemas. O professor respondeu positivamente, enfatizando que seria importante ter o contato com as palavras e os materiais que faziam parte da proposta da aula, uma vez que contribuiriam para o processo de leitura com os textos poéticos de Alice Ruiz. Nesse momento, o professor então convidou a turma a se reunir em torno das mesas para iniciar a atividade do quebra-cabeça poético, explicando que essa dinâmica permitiria que eles explorassem as imagens de forma mais interativa e colaborativa, compartilhando suas interpretações e construindo

coletivamente o sentido de cada uma delas. A imagem abaixo evidencia a interação da turma com a ambientação da biblioteca:

Figura 39: Os alunos explorando e montando o quebra-cabeça poético



FONTE: Os autores, 2022.

Após apreciarem os elementos dispostos sobre a mesa, os estudantes se dedicaram a montar todas as peças do quebra-cabeça poético. Cada peça continha uma imagem representativa: um relógio de pêndulo, um coração remendado, uma mulher vestida de branco com as costas nuas e a lua cheia. À medida que a aluna M05 avançava na montagem, logo ela relacionava a imagem do coração remendado e machucado ao poema "vontade de ficar sozinha", pegando-a da mesa e colocando-a sobre a expressão "esse bagaço" no mosaico do referido poema. Compartilhando sua percepção, ela explicou que

aquela mesma imagem do coração remendado e machucado veio à sua mente ao ler o texto poético de Alice Ruiz. A atitude da aluna despertou a curiosidade dos demais colegas, que se aproximaram para observar a conexão feita e compartilhar suas próprias interpretações. A discussão se intensificou, revelando diferentes camadas de significado associadas à imagem, como as marcas das vivências dolorosas que podem deixar o coração em pedaços, mas também a resiliência e a capacidade de cicatrização que podem surgir dessas experiências. A partir desse momento, a atividade do quebra-cabeça poético se tornou um espaço de diálogo rico, permitindo que os alunos explorassem as imagens poéticas de forma mais ampla e colaborativa, contribuindo para a sua compreensão do texto. Assim, observamos o seguinte diálogo:

M05: Só ficava com uma imagem dessa na cabeça. Desse coração machucado.

Professor/pesquisador: Por quê? Qual foi a expressão que te fez montar essa imagem na cabeça?

M05: “bagaço”.

Professor/pesquisador: O que significa “bagaço” para você?

M05: É uma coisa que está despedaçada. Só o resto.

M01: Professor, é o que resta de uma fruta é o bagaço. Então, o que restou dessa mulher foi esse coração machucado. Por isso é o bagaço.

Através da estratégia da visualização, por meio do quebra-cabeça poético, observamos a percepção da turma acerca da imagem poética presente na poesia de Alice Ruiz. Durante a experiência, as estudantes demonstraram uma sensibilidade ao relacionarem a imagem do coração emendado e machucado com a expressão “bagaço”, a qual está inserida no poema “vontade de ficar sozinha”. Essa associação revela a capacidade dos alunos de perceber a metáfora presente na escrita poética, criando conexões entre a palavra e a imagem. Ao explorarem a estrutura fragmentada do poema, as estudantes puderam apreender o sentimento latente ao poema “vontade de ficar sozinha”, compreendendo que o “bagaço” do coração pode representar os resquícios de uma experiência dolorosa e a necessidade de se recolher. Através dessa análise coletiva, a turma foi contribuindo para uma nova percepção do poema, a qual favoreceu a atribuições de significados. Desse modo, o compartilhamento das percepções individuais propicia a construção de caminhos distintos de leitura, o que pode tornar a interpretação ainda mais consistente e significativa do texto poético. A figura abaixo, há a figura do coração emendado sobre a expressão “bagaço”:

Figura 40: O quebra-cabeça sobre a expressão poética



FONTE: Os autores, 2022.

Em seguida, iniciamos uma discussão sobre as imagens que se formaram nas outras peças do quebra-cabeça. O estudante M19 foi quem fez um comentário relevante ao dizer que já tinha visto um relógio muito parecido com a imagem contida no quebra-cabeça. O professor/pesquisador perguntou onde ele havia encontrado esse relógio e em qual momento. O aluno respondeu que o havia visto em um museu do Recife quando ainda era criança. Posteriormente, ele compartilhou suas lembranças para a turma, descrevendo a sensação que teve ao observar o relógio. A partir desse relato, a turma do 2º ano passou a refletir sobre a presença de elementos poéticos e simbólicos em objetos cotidianos. O professor/pesquisador aproveitou o momento para ressaltar a importância da observação atenta do mundo ao nosso redor, uma vez que é justamente nessa interação com o ambiente que encontramos elementos que contribuem para a nossa compreensão e interpretação daquilo que sentimos, que percebemos da nossa realidade e das obras de arte, sobretudo, do texto poético. A partir desse compartilhamento de experiências, a atividade do quebra-cabeça poético expandiu-se, abrindo espaço para a discussão sobre as diferentes percepções e memórias evocadas pela imagem do relógio de pêndulo:

M13: O meu avô tinha um relógio desses no sítio dele. Eu tinha medo.

Professor/pesquisador: Por que você tinha medo dele?

M13: Era maior que eu e fazia muito barulho.

Professor/pesquisador: Que tipo de barulho?

M13: “tic-tac, tic-tac, tic-tac”. E tinha um alarme que parecia de uma igreja.

Professor/pesquisador: Ao falar do sítio e do seu avô, senti alguma coisa estranha na sua voz. O que você sentiu ao lembrar do relógio dele?

M13: Saudade.

A imagem do relógio de pêndulo despertou no estudante uma memória vívida de sua infância no sítio de seu avô. Ele compartilhou como costumava observar o relógio antigo que decorava a sala de estar, acompanhando o movimento do pêndulo enquanto almoçava. Essa conexão pessoal entre a imagem do relógio e suas lembranças trouxe uma dimensão emocional à atividade do quebra-cabeça poético. Após conversarmos acerca da referida imagem do quebra-cabeça, realizamos a leitura oral do poema "Tanto tempo". Quando o professor/pesquisador anunciou a leitura compartilhada, a estudante M13 levantou a mão para iniciar a leitura em voz alta.

A leitura de M13 foi um convite para que cada aluno da turma se envolvesse na escuta do texto poético, visto que observamos a maneira como a voz do leitor a nível escolar estava afinada com o tom do poema de Alice Ruiz, o que favoreceu, posteriormente à leitura, a elaboração de significados, admitindo, portanto, que este leitor, assim como os demais que estavam na biblioteca, se torne coautor do poema lido. De acordo com Bosi (2003), o poema lírico dispõe de um tom, cuja configuração é elaborada por um conjunto de elementos estéticos que propiciam a projeção de uma atmosfera afetiva ou um estado emocional do *eu* poético. Dentro desse contexto, o poema lírico conduz o leitor a apresentar uma postura emocional, o que o favorece a dispor de um tom próximo à disposição anímica do sujeito lírico. Este processo é constituído de elementos desencadeadores de emoção, os quais possibilitam o leitor de apropriá-los para desempenhar em uma performance de leitura consistente e afinada ao texto.

Após a leitura de M13, outros estudantes pediram para ler o poema, o que tornou a experiência ainda mais significativa, tendo em vista que cada leitura contribuiu para uma percepção diferente do texto poético, tanto no sentido estrutural, quanto temático. Desse modo, a biblioteca se tornava um espaço de descoberta coletiva, onde diferentes vozes e perspectivas se entrelaçavam. A partir da leitura compartilhada, foram surgindo

reflexões sobre o tempo e a passagem da vida. Sendo assim, observamos o recorte do diálogo em sala de aula:

M13: Fiquei um pouco triste com o poema. É como se ela estivesse se olhando no espelho querendo se ver como criança.

Professor/pesquisador: Por que você acha triste? Quando a gente se vê no espelho, ficamos triste ao perceber as nossas mudanças?

M13: Fiquei triste porque lembrei do meu avô. Ele tinha saudade do tempo que ele era menino.

M01: Professor, Eu não fiquei triste. Achei que ela tivesse apenas se olhando e vendo a ação do tempo. A única coisa que restou da época da juventude foi o olhar de moça no espelho.

Professor/pesquisador: Uma interessante leitura. Então, quer dizer que o poema aborda a ação do tempo?

M01: Sim.

Professor/pesquisador: E quem está sofrendo essa ação do tempo?

M19: A mulher.

Elencamos no diálogo três (03) perspectivas relevantes para a pesquisa: a) a estratégias texto-leitor; b) a percepção da ação do espelho através do espelho; c) a percepção do envelhecimento feminino. No que concerne à apropriação da estratégia texto-leitor, o aluno M13 estabeleceu uma conexão de uma experiência do seu avô ao poema de Alice Ruiz para a elaboração de significados: “Fiquei triste porque lembrei do meu avô. Ele tinha saudade do tempo que ele era menino”. Já no que diz respeito à percepção da brevidade do tempo, a aluna M01 evidenciou a imagem do espelho como o elemento responsável pela observação do *eu* poético em torno da ação do tempo: “[...] “A única coisa que restou da época da juventude foi o olhar de moça no espelho”. Quanto à perspectiva temática, M19 constatou uma das temáticas discutidas na obra poética de Alice Ruiz, que é o envelhecimento da mulher. Dessa forma, o nosso percurso metodológico e as estratégias elaboradas em nossa pesquisa propiciaram, além das experiências de leitura, a percepção dos elementos estéticos e dos temas dos textos da poeta. Sendo assim, observamos abaixo as contribuições dos estudantes no processo de compreensão do poema “tanto tempo”:

Professor/pesquisador: Vocês perceberam tanto na leitura de vocês quanto no mosaico alguma coisa estranha? Algumas repetições? Alguma coisa que chamou a atenção de vocês?

M01: Sim, mas não sei explicar. Repetição tem.

Professor/pesquisador: Alguma palavra se repete?

M01: Não!

Professor/pesquisador: Se não são as palavras que se repetem, o que seria?

M05: Professor, podem ser as letras?

Professor/pesquisador: Claro que sim. Podem ser as letras.

M05: o “t” e o “d”.

Professor/pesquisador: O que essa repetição pode representar?

M03: Um pêndulo de relógio?

Professor/pesquisador: Exatamente!

Através da leitura compartilhada, os estudantes perceberam um dos recursos estéticos predominantes na poesia de Alice Ruiz, o qual pode contribuir para a formação de imagens poéticas: a aliteração. A partir desse elemento, o aluno M03 percebeu a imagem de um pêndulo, o que representa, segundo a turma do 2º ano, a brevidade do tempo. A leitura compartilhada, de acordo com Cosson (2006), envolve a participação ativa dos estudantes e dos professores em sala de aula, com o objetivo de compartilhar a leitura dos textos e as primeiras impressões que eles despertam. Essa estratégia vai além da leitura em voz alta, já que possibilita o diálogo e a troca de ideias, permitindo a reflexão conjunta sobre os textos e suas possíveis conexões com a vida dos leitores. Em seguida, retomamos à experiência com o quebra-cabeça poético. As imagens que despertaram o interesse dos alunos foram a da “lua” cheia e “a da mulher vestindo um vestido branco com as costas expostas”. Essas discussões permitiram que os alunos ativassem seu conhecimento prévio sobre o tema da “lua”. Dessa forma:

Professor/pesquisador: A lua, para vocês, apresenta algum significado específico?

M19: É um satélite que gira ao redor do planeta terra.

Professor/pesquisador: Excelente! Bom domínio de ciências! Mas, além dessa característica científica, vocês já ouviram ou já leram outros possíveis significados para a Lua?

M03: Professor, li alguma coisa sobre astrologia e vi a relação da lua e a mulher.

Professor/pesquisador: Por que há essa relação?

M03: Acho que são as fases que as mulheres têm.

M01: Sim! Tem a ver com isso. Lua cheia é aquele período para namorar.

Percebemos no diálogo acima o conhecimento prévio retido dos estudantes, tanto no sentido da escolaridade (*é um satélite que gira ao redor do planeta terra*), quanto no contexto cultural, que, no caso das alunas M03 e M01, partiram da astrologia para atribuir significados à lua. Posteriormente, fizemos a leitura oral de “céu fechado”. As estudantes que participaram do diálogo leram:

M01: Já entendi!

Professor/pesquisador: Entendeu o quê?

M01: O que é essa lua e aquele quebra-cabeça da mulher de branco.

Professor pesquisador: Você pode compartilhar para a turma?

M01: Esse vestido branco é as nuvens e a lua cheia significa que ela está naquele período.

Professor/pesquisador: Que período?

M05: De namorar, professor.

Professor/pesquisador: É por isso que ela se insinua?

M05: Ela quer ser percebida. E esse nome que o senhor disse parece que ela que ficar nua.

Essas colocações foram fundamentais, uma vez que as alunas puderam perceber o significado do signo lunar, relacionando-o à mulher e à perspectiva da sexualidade, mais especificamente o ato de "namorar". Dessa forma, as estudantes identificaram uma das características da poética de Alice Ruiz, que envolve discussões sobre a sexualidade feminina, representada por elementos específicos. No haicai "céu fechado", a "lua" se destaca como elemento que evidencia o protagonismo feminino nesse contexto. Após as contribuições dos alunos, encerramos a aula perguntando se havia semelhanças e diferenças entre os poemas lidos em sala de aula. Além dos alunos comentarem sobre o tamanho dos poemas, a estudante M05 observou que o menor poema era um haicai, enquanto os outros dois eram poemas. A aluna M01 acrescentou que os três textos poéticos abordam a figura feminina. Assim, esse segundo momento da oficina propiciou a percepção da pluralidade da linguagem de Alice Ruiz, bem como das discussões sobre mulher e sexualidade presentes em sua obra.

Na aula do dia 23/08/2022, discutimos com a turma as experiências dos últimos encontros, com o objetivo de reativar o conhecimento adquirido sobre os aspectos estéticos e discursivos dos poemas de Alice Ruiz. Para isto, a ambientação da biblioteca foi planejada da seguinte forma: uma mesa no centro com o mosaico poético do poema "Vontade de Ficar Sozinha", dois mosaicos no teto com os poemas "Tanto Tempo" e o haicai "Céu Fechado", e um espelho na parede ao lado das mesas, onde estão dispostas as peças do quebra-cabeça poético. Essa ambientação proporciona aos alunos a oportunidade de resgatar suas percepções e discussões das aulas anteriores. Em seguida, distribuímos uma antologia contendo os seguintes poemas: "**OVERDOSE**", "Saudade", "Teu Corpo Seja Brasa", "Socorro", "enchemos a vida" e "sonho de poeta".

Nesse sentido, a elaboração de uma antologia, que consiste na seleção de textos poéticos, proporciona uma oportunidade para apreciar e compreender as diversas configurações da linguagem, bem como compreender as temáticas que são frequentemente abordadas na poesia de Alice Ruiz. No que se refere às concepções de

antologia, Pinheiro (2007) ressalta que existem livros de poesia que não são acessíveis aos estudantes, o que contribui para o distanciamento do gênero poético da experiência escolar do aluno. Nesse caminhar, a antologia surge como uma estratégia que pode democratizar o acesso a escritas e temáticas específicas que dificilmente são mediadas e apreciadas na sala de aula. Com efeito, o professor/pesquisador sugeriu que a turma do 2º ano fizesse em um primeiro momento uma leitura silenciosa das escritas da poeta. Ao longo desse processo, percebemos os alunos entusiasmados com a leitura. Em seguida, o docente perguntou se estavam gostando da leitura:

M05: Estou adorando!

Após a apresentação da antologia aos estudantes, propomos que eles participassem de uma atividade coletiva, na qual deveriam entrar em consenso para escolher três (03) poemas para serem lidos em voz alta. Essa dinâmica permitiu que os alunos se envolvessem ativamente no processo de seleção, exercitando suas habilidades de análise e apreciação dos textos, como, por exemplo, os temas, as formas e configuração estética. Entre as escritas eleitas pelos alunos estavam "**OVERDOSE**", "teu corpo seja brasa" e "saudade". A leitura em voz alta dos três (03) poemas selecionados proporcionou uma experiência significativa para a turma, uma vez que possibilitou vivenciar as nuances estéticas e as disposições emocionais presentes nas escritas da poeta. Conforme, Pinheiro (2007, p. 36), a leitura oral pode “ajudar na apreensão mais ampla do poema. No entanto, cada leitor vai, com o tempo, criando seu próprio método de leitura e enriquecendo-o também com as experiências alheias”. Desse modo,

Professor/pesquisador: Percebo que há uma temática em comum na escolha de vocês, mas me digam o porquê da escolha desses textos poéticos?

M05: Ah, professor, pode dizer mesmo?!

M19: Não dê ousadia não, professor.

Professor/pesquisador: Não tem problemas. Vocês podem comentar.

M05: Fala em namorar.

M13: Sexo, professor.

Professor/pesquisador: Sexo, mesmo? Por que vocês acham que fala sobre sexo?

A turma do 2º ano demonstrou entusiasmo ao comentar sobre os três poemas que foram lidos em sala de aula. Nesse sentido, começamos as discussões com o poema-canção intitulado "**ORVEDOSE**". O título deste poema despertou o interesse dos alunos,

já que ficaram surpresos ao longo das leituras com a ressignificação da palavra "overdose" dentro do contexto poético. Ao longo das discussões do poema, os estudantes puderam perceber como a poeta apresentou a palavra "overdose" de uma maneira completamente diferente do seu significado habitual, atribuindo-lhe um sentido relacionado ao prazer e à sexualidade. Isso despertou a curiosidade e a vontade de investigar outros aspectos do texto. Assim,

M13: Overdose é quando se morre de usar droga. Só que no poema é outra coisa. Acho que é sexo. Ou viciada em sexo.

Professor/pesquisador: Então, a palavra “overdose” não está se referindo ao consumo exagerado de drogas, mas em um possível vício por sexo. Vocês concordam?

M01: Não sei se é sexo, mas vejo que essa pessoa está viciada em alguém que dá um “barato” nela.

Professor/pesquisador: O que é esse barato?

M19: Prazer.

A partir dessa perspectiva, observamos o modo como os alunos compreenderam a linguagem utilizada pela poeta para abordar a temática da sexualidade e do prazer feminino no poema-canção "**ORVEDOSE**". Além disso, nas experiências de leitura dos textos poéticos "teu corpo seja brasa" e "saudades", os estudantes também foram capazes de identificar elementos estéticos que contribuíram para a compreensão e apreciação do discurso sobre a sexualidade. Dessa forma, a oficina da linguagem poética proporcionou aos discentes uma compreensão da linguagem poética e a relevância de experienciar as diferentes possibilidades de interpretação das palavras e expressões contidas no projeto estético de Alice Ruiz. Ao final das discussões, a turma estava estimulada para dar continuidade à leitura dos outros poemas propostos, demonstrando um interesse pela poesia e sua capacidade de despertar emoções e reflexões.

4.2.1.2. Módulo I: Oficina temática – a Caixa de Afrodite

No que diz respeito à oficina temática, selecionamos temas relacionados à mulher, ao corpo e à sexualidade para os encontros dos dias 25/08/2023 e 30/08/2023. Com o objetivo de proporcionar uma vivência prática dessas discussões em sala de aula, desenvolvemos uma atividade denominada "caixa de Afrodite". Com efeito, essa estratégia foi elaborada com base na mitologia grega, especificamente na figura de Afrodite, a deusa do amor e da sensualidade. A "caixa de Afrodite" consiste em uma caixa

decorada e repleta de objetos simbólicos relacionados aos temas abordados. Durante as aulas, os alunos tiveram a oportunidade de explorar e manusear os objetos contidos na caixa, de forma a estimular sua percepção sensorial e despertar a reflexão sobre a mulher, o corpo e a sexualidade. Cada objeto representava um aspecto desses temas, tais como, estojo de maquiagem, batom, rímel, meia-calça, liga, espelho, brincos, pulseiras e anticoncepcional, entre outros recursos visuais e táteis, como, por exemplo, manequim masculino e feminino, como também roupas em miniatura.

Essa abordagem dinâmica e interativa possibilitou aos alunos uma compreensão mais ampla e significativa dos conteúdos apresentados pela poeta. Nesse caminhar, os discentes foram incentivados a expressar as suas opiniões, a fazer perguntas e a compartilhar as suas experiências pessoais, o que promoveu o compartilhamento das observações em sala de aula. Nesse sentido, a "caixa de Afrodite" mostrou-se uma atividade relevante para ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca das temáticas disponibilizadas na experiência de leitura, propiciando, por sua vez, a curiosidade e o pensamento crítico. Além dessas perspectivas, essa atividade também favoreceu o desenvolvimento de uma consciência sensível sobre o gênero, o que pôde ampliar a compreensão dos estudantes sobre a multiplicidade de vivências e experiências relacionadas à mulher, ao corpo e à sexualidade.

No que concerne à ambientação da biblioteca, mantivemos a ornamentação com os elementos utilizados nos encontros anteriores, como, por exemplo, a mesa no centro da sala com o "mosaico poético" do poema "vontade de ficar sozinha", os mosaicos instalados no teto com os poemas "tanto tempo" e o haicai "céu fechado", as mesas com as peças do quebra-cabeça poético e o espelho. Como mencionamos anteriormente, essa ambientação teve o propósito de reativar o conhecimento adquirido durante as experiências de leitura vivenciadas nas aulas, o que possibilitou a conexão com as atividades anteriores, permitindo que retomassem as reflexões e discussões realizadas anteriormente. Ao ver os mosaicos e a mesa com o mosaico poético, a título de exemplo, os jovens leitores recordaram dos versos dos poemas lidos e relembaram as discussões compartilhadas. Sendo assim, a conservação da ambientação da biblioteca foi uma estratégia para promover a continuidade das discussões, como também ressignificar e ampliar as leituras experienciadas dos textos poéticos.

Os poemas que experienciamos na aula do dia 25/08/2022 foram “A bela adormecida no espelho”, “borrada no espelho” e “navalhanaliga”. Dessa forma, iniciamos o encontro perguntando se a turma do 2º ano conhecia a deusa Afrodite, como também o

seu significado. Os estudantes ficaram pensativos; no entanto, as inferências surgiram e foram compartilhadas na sala de aula:

M01: É a deusa do amor?

Professor/pesquisador: Isso. Exatamente. Como você conheceu a deusa Afrodite?

M01: Tinha um desenho que assistia que se chama Hércules. Tinha essa personagem.

Professor pesquisador: Entendi. Quero fazer outra pergunta: por que ela é a deusa do amor? O que isso pode significar?

M05: Que é uma mulher que é responsável pelo destino amoroso dos casais.

Esse diálogo possibilitou a percepção da bagagem cultura da aluna M01, a quem dispõe de um saber prévio sobre Afrodite através de uma animação infantil da Disney intitulada de *Hércules*, semideus e filho de Zeus. De acordo com Solé (1998), ativar o conhecimento prévio dos alunos é relevante para possibilitar uma comunicação com a escrita. Tendo em vista que o repertório do discente favorece o início de sua incursão no texto poético, o jovem leitor a nível escolar pode utilizá-lo como um procedimento de leitura para compreender aquilo que o poema aborda como conteúdo, como também a maneira como a linguagem expressa as experiências humanas. Nesse sentido, ao apropriar-se das estratégias de leitura, o adolescente estabelece uma ponte comunicativa com a obra, cooperando para atribuir-lhe possíveis significados de leitura. Após as informações discutidas, M01 e M05 contribuíram para o compartilhamento dos primeiros significados de Afrodite aos colegas de turma. A partir disso, os estudantes puderam deduzir com mais propriedade acerca dos elementos que continham dentro da caixa:

M13: Deve ter coisas de mulher.

Professor/pesquisador: O que são essas coisas de mulher?

M05: Acho que deve ter coisas para os dois.

M13: Sei lá... boneca, vestido. Essas coisas.

M01: Boneca pode ser também para meninos.

M19: Não! É de menina!

Percebemos acima comentários relevantes sobre gênero, uma vez que os estudantes mencionaram quais objetos correspondiam aos meninos e às meninas. Essas perspectivas nos levaram a retomar as discussões de Butler (2021), nas quais a estudiosa aborda as desigualdades de gênero. A teórica argumenta que as restrições em relação ao papel social são baseadas no sexo, ou seja, em questões biológicas. Dessa forma, a

estrutura política, associada ao sistema capitalista, concebe o gênero como um conceito que justifica as diferenças sexuais entre homens e mulheres, contribuindo para a produção de desigualdades. Esse conceito ficou evidente na fala do aluno M13: "deve ter coisas de mulher". Portanto, de acordo com Butler (2021), as diferenças são ideologias enraizadas no corpo social de forma naturalizada, determinando o que é considerado masculino e feminino.

Posterior às discussões, cada elemento da caixa de Afrodite foi objeto de análise e debate entre os alunos. Durante essas conversas, surgiram reflexões sobre como esses elementos estão relacionados às noções de gênero e às expectativas sociais impostas aos indivíduos. Os alunos puderam compartilhar suas percepções e questionamentos, ampliando assim a compreensão sobre as representações de masculinidade e feminilidade presentes em nossa sociedade. Essa análise mais aprofundada permitiu uma reflexão crítica sobre os estereótipos de gênero e como eles influenciam nossa percepção e vivência no mundo. Os estudantes selecionaram os pequenos manequins para iniciar as discussões:

Professor/pesquisador: Por que vocês selecionaram esses manequins?

M01: Pra mostrar que homens e mulheres podem usar as mesmas coisas.

M13: Meia calça e batom?!

M05: Se ele quiser, pode sim.

Professor/pesquisador: E qual a função da meia calça?

M13: Pra colocar nas pernas.

M05: E como você sabe?

M01: Se coloca para valorizar as pernas.

M13: Já vi em filmes.

Considerando as discussões iniciais, podemos observar que os estudantes possuíam um conhecimento prévio sobre os acessórios presentes na caixa de Afrodite. Dentre eles, os itens mais debatidos foram o batom, a meia-calça e os manequins. Em relação aos manequins, os alunos os manipularam de diferentes formas. Primeiramente, eles experimentaram vestir os manequins menores com diversas peças de roupas, a fim de analisar se existe um padrão pré-estabelecido de vestimenta associado a cada gênero. Essa atividade proporcionou uma discussão sobre as expectativas de como homens e mulheres devem se vestir e como essas normas podem reforçar estereótipos de gênero. Além disso, os discentes também exploraram o manequim maior, questionando se a roupa que ele estava vestindo poderia ser utilizada por pessoas de ambos os gêneros. Essa reflexão levantou questões sobre a fluidez das identidades de gênero e a possibilidade de

quebrar barreiras em relação às roupas que são tradicionalmente associadas a um único gênero. A imagem abaixo, observamos os manequins e as roupas que estavam sobre a mesa com o mosaico poético:

Figura 41: Manequins



FONTE: os autores, 2022.

Em seguida, discutimos o haicai "navalhanaliga". Durante a leitura silenciosa, notamos que os alunos ficaram intrigados com o poema. Alguns deles foram ouvidos cochichando frases como "não entendi nada", "o que é isso?" e "não faz sentido", demonstrando perplexidade ao se depararem com o texto pela primeira vez. Para estimular uma compreensão, propusemos uma leitura em voz alta. A estudante M05 foi a

responsável por ler o haicai, mas ela mencionou ter tido dificuldades para entender o seu significado. Quando questionada, ela explicou que achou o poema difícil e quase como um trava-língua. No entanto, a aluna destacou que achou interessante o som das palavras, o que despertou a sua curiosidade:

Professor/pesquisador: O texto que você leu lembra algum outro que vocês leram aqui na sala de aula?

M19: Parece com aquele curtinho ali.

M01: É o haicai?

Professor/pesquisador: Isso. É um haicai. O que levou a vocês acharem que ele é um haicai?

M05: A forma é parecida. É curtinho.

À medida que os alunos faziam a leitura e comparavam com os poemas que já tinham sido recepcionados em sala de aula, pudemos perceber que os discentes compreendiam as múltiplas linguagens utilizadas por Alice Ruiz, possibilitando que eles reconhecessem as diferentes formas de escrita presentes nos poemas da poeta. Na tentativa de mediar as discussões sobre o poema lido, o professor/pesquisador perguntou se no texto poético há algum elemento que esteve presente na caixa de Afrodite? A M09 comentou sobre a “liga”. A partir desse recurso, iniciamos os comentários sobre a leitura do texto poético:

Professor/pesquisador: Já que vocês perceberam a presença da liga, qual é a função dela?

M13: Sei lá.

M05: Acho que é para segurar a meia calça.

M09: Professor, posso ver no celular?

Professor/pesquisador: Pode sim.

M09: Aqui diz que “a cinta liga é uma cinta que deve ser usada na altura da cintura com a função de prender e manter erguidas as meias 7/8”.

M01: Então, tinha uma navalha presa na liga dessa mulher?

Tendo em vista que a estudante M01 percebeu a imagem da navalha presa na liga, o professor/pesquisador questionou o motivo. De forma coletiva, os alunos elaboraram hipóteses, como a possibilidade da navalha ter sido utilizada para uma eventual proteção. Em seguida, o docente levantou a questão dos riscos envolvidos na decisão da voz lírica de andar protegida com a navalha, o que despertou uma discussão mais aprofundada sobre o contexto do poema. Posteriormente, os alunos passaram a construir inferências com base na leitura e nos elementos estéticos que o poema sugeria. Eles especularam que a presença da navalha poderia representar um símbolo de perigo iminente ou um elemento

de defesa para a voz lírica, possivelmente indicando uma atmosfera hostil ou a necessidade de autodefesa:

Professor/pesquisador: Que lugar perigoso é esse?

M19: Cabaré?

Professor/pesquisador: Por que você achou que fosse em um cabaré?

M19: Sei lá...

M01: Tem uma série na Netflix chamado “Westwood” que tem uma personagem que já colocou uma arma na meia calça para se proteger de um cara.

Professor/pesquisador: É uma possibilidade. Vamos pensar agora na imagem da barriga vazia desse primeiro verso: “nada na barriga” O que isso pode sugerir?

M13: Está passando por necessidade? Tem uma vizinha que arranja o que comer ali na BR.

M06: Acho que ela é uma prostituta que faz de tudo para poder ter o alimento.

Professor/pesquisador: Como você chegou a essa conclusão?

M06: Nada na barriga a gente sente quando está com fome. Acho que ela está desesperada para comer.

A partir desse viés, percebemos que a estudante M01 elaborou uma conexão texto-texto ao comparar a personagem da série *Westwood* para inferir um significado para a “navalha” presente na voz lírica do poema de Alice Ruiz. Ela comentou que a navalha poderia ser interpretada como um recurso utilizado pela personagem para proteger-se de qualquer tipo de ação masculina. Posteriormente, o aluno M06 estabeleceu uma conexão texto-mundo ao compartilhar uma experiência vivenciada por sua vizinha, sugerindo um significado para a imagem da “barriga vazia” presente no poema. Desse modo, observamos que os alunos se apropriaram de estratégias de leitura para construir significados, buscando estabelecer diálogos entre o texto e suas próprias experiências de vida e bagagem cultural. Sendo assim, os estudantes do 2º ano demonstraram engajamento no processo de leitura em sala de aula. Essas conexões e interpretações ampliam a compreensão do poema, favorecendo as discussões e a compreensão do texto poético, evidenciando a apropriação dos alunos das estratégias para fazer conexões entre diferentes textos e suas vivências pessoais no processo de leitura.

Na aula do dia 30/08/2023, realizamos a leitura do poema “A bela adormecida no espelho” e o haicai “borrada no espelho”. Os estudantes decidiram começar o encontro com o poema “borrada no espelho”, já que ficaram intrigados com a palavra “borrada”. Assim que o professor/pesquisador percebeu a agitação entre os alunos, questionou o motivo pelo qual eles se interessaram tanto pela palavra “borrada”. Em resposta, os

estudantes sugeriram algumas conotações sexuais associadas à imagem refletida no espelho. Nesse momento, o professor pediu para que a turma não lesse o poema e incentivou os estudantes a refletirem sobre o significado da expressão:

Professor/pesquisador: Por que vocês acham que tem um sentido sexual?

M13: Ela está toda borrada.

M11: Com a maquiagem borrada.

M19: Não. Pode ser também outra coisa.

Professor/pesquisador: Como o quê?

M01: Tirando a maquiagem?

Esse diálogo permitiu que observássemos as múltiplas possibilidades da expressão "borrada". Durante as discussões, os estudantes compartilharam suas primeiras impressões de leitura e perceberam a ambiguidade presente na palavra poética, estabelecendo uma conexão com sua possível relação com a sexualidade feminina. Esta postura ativa do leitor a nível escolar está alinhada com a perspectiva discutida por Umberto Eco, que fundamenta a ideia do sujeito consciente. Este perfil de destinatário, a quem está inserido em um contexto social, relaciona suas experiências sociais ao texto, permitindo a sua incursão na leitura. Desse modo, ao inferir na expressão “borrada” à sexualidade possibilita perceber o repertório cultural e/ou local deste aluno. A partir dessa iniciativa interpretativa, iniciamos a leitura em voz alta do poema:

M01: Nada a ver com sexo.

Professor/pesquisador: O que vocês acham que o poema aborda?

M05: Esse espelho... Parece que ela não se reconhece

Professor/pesquisador: Por que você acha isso?

M05: Porque essa cara borrada não é maquiagem. Não tem no poema.

Professor/pesquisador: E o que a palavra “borrada” pode sugerir?

M05: Não sei. Acho que ela não se aceita. Não gosta de se ver. Nem ela sabe dizer sobre isso.

Professor/pesquisador: Como percebeu que não sabe explicar?

M04: Esses dois últimos versos “não sei se me explico/ uma cara que não pinto”. Isso é um haicai?

Professor/pesquisador: É um haicai.

Percebemos um dado relevante na leitura analítica realizada pelos estudantes sobre o poema: apenas as alunas se envolveram na construção coletiva da interpretação do texto poético, evidenciando uma identificação com a temática abordada. Diante desse contexto, as adolescentes se engajaram na leitura e se dispuseram a discutir os motivos pelos quais a mulher representada no haicai se vê de forma desconhecida, como uma

estranha diante do espelho: "esse espelho... Parece que ela não se reconhece". Durante as discussões conduzidas pelo docente em sala de aula, as estudantes comentaram que nem mesmo a voz poética do haikai sabia explicar os motivos, indicando, esta percepção, nos dois últimos versos. Retomando as considerações de Eco (1979), as jovens leitoras apropriaram-se da estrutura (a máquina textual) para inferir-se e produzir significados para o texto poético (colaborando para o bom funcionamento do texto). Ao apressar da estrutura, a aluna M04 identificou o gênero: “[...] é um haikai?!”.

Na leitura do poema "Bela adormecida na frente do espelho", os alunos da turma do 2º ano perceberam, a partir do título do texto poético, a presença da intertextualidade, estabelecendo conexões texto-texto com a personagem da história de Branca de Neve. A aluna M01 observou que o título se remete à personagem da Rainha Madrasta, que, ao se olhar no espelho, demonstra vaidade. Posteriormente, a turma chegou à conclusão de que o referido texto aborda a temática da vaidade. Após a leitura em voz alta do poema, os alunos ficaram pensativos, uma vez que observamos em sala de aula uma quebra das expectativas em relação ao texto poético:

M01: É e também não é sobre vaidade.

Professor/pesquisador: Certo, mas vamos pensar sobre vaidade. O que é vaidade e ser vaidoso ou vaidosa?

M05: Uma pessoa vaidosa quer ser bonita.

Professor/pesquisador: Então vaidade é um sinônimo de beleza?

M19: Sim.

Professor/pesquisador: No poema, como esta mulher encara a beleza?

M13: Com rímel azul no olho.

Professor/pesquisador: Certo, mas o que ela vê quando se olha no espelho?

M04: Velha.

Professor/pesquisador: Como você chegou a essa percepção?

M04: Onde tem: essa ruga não deveria estar aí. Acho que ruga é velhice.

M01: E aqui também fala sobre o tempo. É parecido com aquele outro “tanto tempo”

Professor/pesquisador: É parecido como? Na forma?

M01: Um pouco na forma. Esse aqui fala também sobre o tempo. A mulher aqui percebe que está senhora. Ela não se sente bem.

As considerações feitas pelo aluno sobre a percepção do tempo foram significativas, uma vez que, além de compreenderem a temática, a turma também estabeleceu conexões significativas entre o poema em questão e “tanto tempo” de Alice Ruiz. Essa conexão texto-texto evidenciou a compreensão por parte dos alunos de uma das temáticas recorrentes discutidas pela poeta: a velhice feminina. Ao explorarem essa temática, os estudantes puderam compartilhar as suas percepções sobre a passagem do

tempo para a mulher e suas implicações na vida, especialmente no que diz respeito aos estereótipos e desafios enfrentados na sociedade. Dessa forma, através da leitura em voz alta e das estratégias de leitura, os alunos demonstraram compreender e interpretar os elementos simbólicos e as nuances presentes na poesia de Alice Ruiz. Sendo assim, as considerações do aluno e a capacidade da turma de estabelecer essas conexões texto-texto evidenciaram não apenas a compreensão da temática do envelhecimento feminino, mas também o envolvimento ativo dos jovens leitores a nível escolar na análise e interpretação do poema.

4.3. Módulo II: durante a leitura

No segundo módulo de nossa experiência com a poesia de Alice Ruiz, centramos no ensino das estratégias de leitura em sala de aula. Para isto, continuamos utilizando o espaço da biblioteca da escola e aplicamos as estratégias mencionadas nas aulas anteriores. Nesse sentido, desenvolvemos duas estratégias específicas para a leitura de poemas e uma História em Quadrinhos: a “Prancheta Poética” e as fichas de leitura (Apêndice F, p. 226). A prancheta é uma ferramenta que possibilita uma flexibilidade na leitura do poema, permitindo ao leitor manipular o texto poético de forma completa. A prancheta, a título de exemplo, possibilita que o leitor retire uma expressão específica e a substitua por outra, a fim de compreender, por meio de uma abordagem comparativa, as diferentes interpretações iniciais do poema de Alice Ruiz. Essa estratégia de manipulação da prancheta promoveu uma interação entre o leitor e o texto, o que favoreceu a experimentar as diferentes possibilidades de significado, experienciando os efeitos que cada substituição provoca na compreensão do poema.

Ao manusear a Prancheta poética, os estudantes foram incentivados a refletir sobre as escolhas lexicais da poeta através da leitura em voz alta dos poemas “a gente é só amigo” e “moça polida”, os significados subjacentes e as nuances presentes no poema. Os jovens leitores experimentaram ao longo dos encontros diferentes versões do texto, as quais foram elaboradas pela própria turma, tornando-os co-autores dos poemas lidos em sala de aula. Além disso, a prancheta também propiciou a análise de elementos formais, como, por exemplo, a estrutura do poema, o ritmo, a rima e o uso de figuras de linguagem. Os discentes puderam observar como esses aspectos estéticos contribuem para a construção do significado e da expressão poética.

A partir desse íterim, a utilização da prancheta como estratégia de leitura ampliou a habilidade leitora dos alunos, propiciando o envolvimento ativo e criativo com a poesia de Alice Ruiz em sala de aula. Nesse sentido, a Prancheta possibilitou uma compreensão relevante do texto poético, o que permitiu que os estudantes percebessem diferentes caminhos de significado, assim como construísem as suas próprias interpretações baseadas em suas experiências e sensibilidades. Já no que concerne às fichas de leitura, Girotto e Souza (2010) comentam que são instrumentos que desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da habilidade de leitura. Essas fichas são estruturadas de forma a orientar os alunos a registrar informações relevantes sobre o texto lido, como, por exemplo, título, autor, personagens, resumo, opiniões e insights pessoais. Além de ajudar os estudantes a organizar suas ideias e construir a sua compreensão do texto, as fichas de leitura também fornecem um registro tangível do progresso individual ao longo do tempo. Dessa forma, elas se tornam um recurso significativo para a experiência, já que nos permitiu acompanhar o processo de recepção da *HQ* "Preciso dele até quando?". Além disso, as fichas de leitura favorecem a autonomia dos estudantes, tendo em vista que os estimulam a refletir e a expressar suas próprias opiniões, desenvolvendo habilidades de análise crítica e interpretação textual. Dessa forma, as fichas de leitura se revelam como uma ferramenta importante no processo de formação de leitores em sala de aula.

Dentro desse contexto, a referida secção está centrada em descrever e analisar a recepção dos textos "a gente é só amigo", "moça polida", e *HQ* "Preciso dele até quando?". Essa experiência, que foram realizadas nos dias 02/09/2022, 06/09/2022, e 08/09/2022, permitiu que os alunos ampliassem o seu repertório poético e visual, desenvolvendo uma apreciação da poesia e das Histórias em Quadrinhos. Além disso, as estratégias utilizadas contribuíram para o aprimoramento de suas habilidades leitora, proporcionando uma experiência significativa de leitura na escola.

No encontro do dia 02/09/2022, os estudantes experienciaram a leitura do poema "moça polida", utilizando o recurso da Prancheta Poética como estratégia. Essa ferramenta, ilustrada na figura abaixo, permitiu aos alunos uma abordagem coletiva, colaborativa e dinâmica, na qual os discentes puderam explorar o texto de forma aprofundada e criativa.

Figura 42: Prancheta Poética



FONTE: Os autores, 2022.

Conforme a figura acima, a prancheta poética foi confeccionada a partir dos seguintes materiais: velcro, pranchetas de madeira, cola, papel emborrachado e cartão plástico. Com efeito, este recurso se demonstrou uma estratégia flexível na experiência com a poesia de Alice Ruiz, já que permitiu aos jovens leitores manipular o texto poético de forma completa. Nesse sentido, essa flexibilidade propiciou ao adolescente remover uma expressão específica da escrita poética e a substituísse por outra, constituída através do seu próprio repertório lexical, a fim de que o discente possa compreender, por meio de uma abordagem mais aproximada, as leituras iniciais do poema de Alice Ruiz. Considerando essa proposta, o professor/pesquisador optou por retirar a expressão "moça polida" e propôs uma discussão com os estudantes:

Professor/pesquisador: O que é *moça polida*?

Aluno1: Professor, moça pode ser uma menina.

Aluna2: Pode ser uma adolescente.

Aluno1: Mulher é que não é. Deve ser adolescente.

Os estudantes inferiram que a palavra "moça" representa um indivíduo que está passando por uma transição, saindo da fase infantil e adentrando a adolescência. Essa interpretação ressalta a ideia de crescimento e amadurecimento presentes no poema. A partir dessa reflexão, o mediador/professor deu continuidade ao diálogo:

Professor/pesquisador: Já que vocês já definiram o que é moça, o que é *polida*?

M03: Acho que é limpa.

Professor/pesquisador: Limpa em qual sentido?

M03: Limpa porque polida é uma coisa que brilha.

Professor/pesquisador: Então, será que ela é uma "moça brilhante"?

M02: Não acho que é isso. Polida pode ser uma coisa que se monta.

M01: Meu tio é artesão aqui em Cruzeiro do Nordeste, professor. Há umas peças que ele fica polindo. Pode ser alguém que fica polindo a mulher?

Professor/pesquisador: Parabéns pelas interações! Foram colocações importantíssimas. Vou perguntar a vocês uma coisa: o que significa "polindo a mulher"?

M04: Acho que é uma moça educada por alguém. Uma menina educada para ser alguma coisa.

A partir das observações da M01, percebemos que a estudante utilizou seu conhecimento prévio sobre o trabalho do seu tio, que é artesão, para inferir o significado de "polida". Seguindo a abordagem de Girotto e Souza (2010, p. 76), o professor orienta o aluno sobre como agir durante o processo de leitura, oferecendo dicas para cada texto literário e mediando como relacionar essas dicas com o conhecimento prévio do aluno, a fim de fazer inferências adequadas. É característico dos textos literários apresentarem lacunas estéticas, que exigem que o leitor as preencha por meio de inferências. No entanto, nem todos os elementos podem preencher essas lacunas textuais. Assim, consideramos importante uma mediação adequada que atenda às necessidades do texto literário para orientar o processo de inferências dos leitores na sala de aula. A partir dessas reflexões, a M04 atribuiu um significado à expressão "moça polida", sugerindo que trata-se de "uma menina educada para ser alguma coisa". Utilizando Post-its e um cartão vazio, substituímos a expressão "moça polida" por "menina educada". Em seguida, o mediador deu continuidade à atividade:

Professor mediador: Já que conseguimos atribuir um significado a expressão "moça polida", o que significa "vida lascada"?

M01: Essa é fácil! Uma vida difícil.

Professor/mediador: Então, se essa moça é educada para ser alguma coisa, por que ela tem uma vida difícil?

M04: Professor, acho que a educação que deram a ela foi ruim.

Professor/pesquisador: Ruim em qual sentido?

M04: Ruim porque ela foi educada não da maneira como gostaria. Ela foi polida para levar uma vida ruim. Ela foi educada para ser alguém que ela não gostaria.

A contribuição da M04 foi significativa ao levantar questões relacionadas às condições sociais e culturais da mulher. Ao mencionar alguém que "foi educada não de uma maneira como gostaria", podemos estabelecer um diálogo com a perspectiva da austeridade de ser fiel, conforme discutida por Foucault (2014), que descreve como a mulher é educada para servir ao homem. Ao discutirmos essa educação que molda a mulher, a aluna M04 trouxe à tona a questão do machismo. Essa reflexão nos permitiu aprofundar a análise do poema e compreender as camadas de significado presentes na expressão "moça polida".

Aluna 4: Acho que o homem é responsável por tudo. É responsável pela vida lascada dessa moça. É o machismo.

Kleiman (2002), em sua obra "Leitura: ensino e pesquisa", destaca que os estudantes utilizam seus conhecimentos prévios para se engajar na leitura. Nesse sentido, as experiências vivenciadas ao longo da vida do aluno se entrelaçam com seus conhecimentos linguísticos e textuais. A autora ressalta que o processo de leitura desses indivíduos se estabelece por meio de um diálogo, no qual o conhecimento prévio dialoga com as categorias textuais, sugerindo caminhos para a compreensão da leitura. Com base nessa abordagem, a Aluna4 percebeu uma repetição sonora, a aliteração, dos sons /p/, /l/ e /d/ em "sou uma moça polida levando uma vida lascada". Essa percepção demonstra a sensibilidade da estudante em relação aos aspectos linguísticos do poema de Alice Ruiz.

M04: Professor, esse som me parece alguém que está construindo.

M01: Um homem lapidando a mulher

As contribuições das alunas M01 e M04 foram relevantes, uma vez que demonstraram como elas exploraram os recursos estéticos presentes no poema de Alice Ruiz para atribuir significados. Essas estratégias adotadas pelas alunas auxiliam no desenvolvimento de uma consciência dos processos de leitura em sala de aula, nos quais os sentidos são construídos pelos próprios estudantes por meio de sua interação com o texto poético, especialmente com a poesia de Alice Ruiz. Essa abordagem ativa e

participativa dos alunos contribuiu para a compreensão e a apreciação do texto em questão, além de propiciar uma interação entre o leitor e a obra, permitindo uma vivência com o poema “moça polida”.

Na aula do dia 06/09/2022, demos continuidade à proposta da prancheta poética, experienciando o poema "a gente é só amigo" na sala de aula. Os estudantes foram novamente convidados a utilizar esse recurso flexível para manipular o texto poético, experimentando diferentes possibilidades de significado. Através dessa atividade, os discentes puderam observar como pequenas alterações podem contribuir para o processo de interpretação e compreensão do poema. Durante o processo, surgiram discussões em sala de aula, evidenciando o engajamento e o interesse dos jovens leitores pela leitura do projeto estético de Alice Ruiz. Essa abordagem colaborativa e dialética proporcionou uma experiência significativa de leitura, estimulando o pensamento crítico, a percepção dos elementos estéticos e a expressão dos estudantes.

Nesse caminhar, solicitamos a leitura em voz alta do texto poético para iniciarmos as primeiras percepções de leitura dos estudantes. Observamos, em um primeiro momento, alguns risos e comentários paralelos sobre o poema, o que nos indicou uma identificação com o tema. Através da oralidade, pudemos perceber diferentes tons de leitura que o poema proporcionou aos adolescentes, ora de forma sarcástica, ora melancólica. Nesse sentido, conforme cada leitura compartilhada em sala de aula, os jovens leitores atribuíram significados, moldando os sentidos do texto. De acordo com Bosi (2003), a leitura oral possibilita que o leitor atribua o tom justo ao poema, tendo em vista que aproxima as emoções experienciadas e as interpretações pessoais ao texto poético. Essa dinâmica de leitura em voz alta permitiu uma compreensão do poema, uma vez que os discentes puderam expressar suas próprias sensações motivadas pela leitura da escrita de Alice Ruiz, tornando-se protagonistas ativos na construção do sentido do poema.

Professor/pesquisador: Por que os risos? O que vocês perceberam durante a leitura?

M01: Essa vontade de ser a mosca aí foi muito bom!

Professor/pesquisador: Por quê?

M19: Pra pousar no cara.

Professor/pesquisador: Por que essa vontade de ser uma mosca?

M04: Ela é pequena e discreta. Acho que ela queria o corpo do cara mesmo sendo amiga.

Observamos nesse diálogo que os discentes perceberam a representação do desejo feminino pelo corpo, o que corrobora com a ideia da sexualidade feminina como uma das temáticas discutidas no projeto estético de Alice Ruiz. A jovem leitora M04 elaborou uma inferência significativa ao comentar sobre o desejo feminino metaforizado pela imagem da mosca, destacando que a voz lírica gostaria de experienciar sua libido de forma discreta mesmo sendo amiga. Essa interpretação evidenciou o modo como a aluna se interagiu com o texto, como também a perspicácia da apreender e atribuir significados à metáfora, demonstrando uma compreensão dos desejos e das relações interpessoais elencados pela poesia de Alice Ruiz. Sendo assim, os estudantes, ao se interagirem ativamente com o poema, foram capazes de fazer conexões entre as palavras, as imagens e as emoções evocadas, ampliando assim sua percepção e apreciação da literatura.

No encontro do dia 08/09/2022, vivenciamos a leitura da HQ "Ele precisa de mim até quando?" com a turma do 2º ano do Ensino Médio. Para proporcionar uma experiência adequada, organizamos a biblioteca com cinco mesas, dividindo a turma em quatro grupos de três estudantes e um grupo com quatro estudantes. Essa distribuição permitiu uma interação mais próxima entre os alunos, estimulando o compartilhamento das primeiras percepções de leitura e a colaboração no processo de significação durante a leitura. A disposição das mesas também proporcionou um ambiente propício a leitura, a análise e discussão da obra, favorecendo a participação coletiva de todos os discentes.

Em cada mesa, disponibilizamos uma antologia contendo todos os textos poéticos de Alice Ruiz que foram experienciados com a turma, juntamente com post-its, canetas e quatro folhas A4 em branco para que os alunos pudessem fazer anotações e esboçar suas primeiras impressões. Além disso, também foram distribuídas as fichas de leitura, que auxiliam na organização das reflexões e análises dos estudantes. Para complementar a atividade, cada mesa recebeu quatro cópias da HQ "Ele precisa de mim até quando?", permitindo que os alunos explorassem o quadrinho de forma coletiva, compartilhando suas interpretações e discutindo os elementos narrativos e visuais da obra. Esses recursos e materiais forneceram suporte para a experiência de leitura.

Figura 43: Ambientação da biblioteca para a experiência de leitura com a HQ



FONTE: Os autores, 2022.

Observamos na imagem acima um quadro em branco, o qual desempenhou a função de registrar os principais insights de leitura dos estudantes em relação às primeiras percepções da HQ. Esse recurso visual permitiu que os estudantes compartilhassem a suas impressões, ideias e interpretações sobre a obra em questão, proporcionando um espaço para a expressão e o diálogo entre eles. O quadro em branco se tornou um ponto de referência para sintetizar as reflexões e insights individuais e coletivos, contribuindo para uma análise e uma compreensão significativa da HQ "Ele precisa de mim até quando?". Desse modo, é uma forma de potencializar as contribuições ativas dos estudantes, favorecendo a consolidação do pensamento crítico e reflexivo durante a experiência de leitura.

Quanto ao HQ impresso e disponibilizado para os grupos, optamos por deixar em branco os três últimos quadrinhos da história. Essa decisão foi tomada com o intuito de promover a construção colaborativa da leitura entre os estudantes, estimulando-os a inferir e criar possíveis desfechos para a narrativa. Essa abordagem permitiu que os alunos exercitassem a imaginação, a interpretação e a habilidade de raciocínio, além de fomentar

discussões e debates sobre as diferentes perspectivas e possibilidades de conclusão da história. Ao exercer a leitura de forma colaborativa em sala de aula, os estudantes foram incentivados a compartilhar suas percepções, ouvir os diferentes pontos de vista, como também a participar de forma ativo processo de construção do significado do texto.

Professor/pesquisador: O que vocês acharam do HQ?

M01: É forte, mas não final.

Professor/pesquisador: Sobre o final, vamos tentar construir o fim dessa história. Mas por que ele é forte?

M19: Essa mulher é uma prostituta?

M01: Não. As mulheres não podem não se relacionar com outros homens?

M05: É machismo isso.

Professor/pesquisador: Como assim machismo?

M04: Achar que as mulheres não podem decidir se tem mais de um relacionamento.

Professor/pesquisador: Então, vocês percebem que ela está em busca de quê?

M13: Buscando um relacionamento ideal.

Professor/pesquisador: Por que você acha isso?

M13: Porque ela fica pensando aqui “Eu me pergunto por que é que sempre acabo ficando sozinha?” Acho que ela quer alguém.

M04: Mas ela teve mais outros três relacionamentos que não deram certo. Acho que, como ela foi ensinada a ser mãe desses homens, ela quer mudar.

Professor/pesquisador: Por que você acha que ela quer mudar?

M04: Pelo título da história. Ela pergunta até quando esses homens precisam dela.

Esse diálogo nos proporcionou a abordagem de diferentes aspectos, tais como, a compreensão da estrutura do quadrinho, como o uso do balão de pensamento para expressar os pensamentos da personagem (*Porque ela fica pensando aqui*). Além disso, o diálogo permitiu aos estudantes apreender a temática da toxicidade das relações amorosas, especialmente no que se refere ao machismo (*Mas ela teve mais outros três relacionamentos que não deram certo. Acho que, como ela foi ensinada a ser mãe desses homens, ela quer mudar.*). Através da análise e discussão da história, os alunos puderam refletir sobre a forma as atitudes e comportamentos conduzidos por uma conduta patriarcal e machista podem ser prejudiciais e perpetuar dinâmicas opressivas nos relacionamentos. Essa análise crítica dos estudantes contribui para o desenvolvimento de uma consciência social e para a compreensão acerca da importância de relações baseadas no respeito, igualdade e autonomia.

Posteriormente, orientamos a turma para organizar suas percepções de leitura por meio das fichas. Nesse recurso, foram apresentados campos, como o título da História em

Quadrinho, nomes das personagens, uma síntese da história, o conflito da história e possíveis desfechos. Essas fichas auxiliaram os estudantes a estruturar suas análises e reflexões sobre a HQ, permitindo que pudessem sintetizar as informações principais, identificar os elementos de conflito presentes na trama e até mesmo explorar diferentes possibilidades de desfechos para a história. Essa atividade de organização das percepções por meio das fichas de leitura propiciou a compreensão da narrativa e estimulou a habilidade de analisar e interpretar o texto. Em seguida, elencamos no quadro alguns possíveis desfechos da HQ:

M13: Ela irá fugir com o último homem e será feliz.

M19: Ela terminará a história encontrando o amor

M09: A personagem termina a história beijando esse último homem

M01: Ela vai terminar a história rejeitando o último homem.

M05: Ela termina a história correndo dele

Antes de revelarmos o final da história, o professor/pesquisador questionou os estudantes se haviam percebido outros aspectos na leitura que estivessem relacionados à linguagem utilizada na HQ e ao desenvolvimento das personagens. Esse questionamento tem como propositura instigar uma percepção dos elementos estéticos e narrativos, como, por exemplo, o uso de recursos linguísticos, como gírias ou expressões específicas, que pudessem caracterizar as personagens e suas interações. Além disso, também buscávamos investigar possíveis elementos simbólicos ou figurativos presentes na narrativa que pudessem contribuir para uma compreensão da história. Dessa forma, os estudantes apresentaram duas perspectivas relevantes, nas quais pudemos observar a habilidade de comparar o texto recebido durante a aula com os outros textos poéticos explorados em aulas anteriores: a) personagens sem nomes; b) os sinais de pontuação. Essa capacidade de estabelecer conexões e encontrar semelhanças entre diferentes obras literárias demonstra o amadurecimento da leitura crítica por parte dos alunos.

M13: Essas personagens não tem nome.

M15: É bem como os poemas que a gente leu, que já começa no primeiro verso. Tem nem título.

Professor/pesquisador: Interessante observação.

M01: Tem uma pontuação esquisita. Uma hora penso que ela vai colocar uma coisa e depois não coloca. A leitura fica esquisita.

Professor pesquisador: Por que você acha que fica esquisita?

M01: A gente precisa ficar atenta para entender o que ela quer dizer. Quando a gente percebe sobre o que ela está dizendo, as coisas ficam mais tranquilas. Por isso que fica difícil quando não tem os sinais.

Percebemos, portanto, a identificação de dois elementos estilísticos presentes na escrita da poeta Alice Ruiz: a) a ausência de títulos, evidenciada pela falta de nomes das personagens; b) a ausência de sinais de pontuação. Embora a aluna M01 tenha mencionado a dificuldade na leitura devido a essa ausência, ela ressaltou a importância de estar atenta para compreender o discurso. Assim, mesmo sem compreender plenamente o papel dos sinais de pontuação na poética de Alice Ruiz, ela percebeu que a ausência desses elementos contribui para a construção do discurso e para sua incursão na leitura do texto. Em seguida, nós sugerimos que os alunos se aproximassem da mesa central para a última leitura compartilhada antes de revelar o desfecho da história.

Figura 44: leitura compartilhada da HQ



FONTE: Os autores, 2022.

Ao revelarmos o desfecho da história, a turma demonstrou satisfação com o final da História em Quadrinho, destacando que o final foi considerado justo. Esse comentário dos estudantes reflete a conexão emocional e o envolvimento que eles estabeleceram com a narrativa. A sensação de justiça percebida pelo grupo, sobretudo pelas alunas, indica que o desfecho foi coerente com as expectativas e com as percepções compartilhadas ao

longo da leitura. Sendo assim, a interação entre jovens leitores e o HQ foi significativa, uma vez que os adolescentes analisaram e avaliaram a narrativa de forma autônoma, atribuindo significados e julgamentos pessoais aos desdobramentos da trama.

4.4. Após a leitura

Encerramos este módulo no dia 11/10/2022, após trinta e três (33) dias de suspensão das atividades presenciais na escola devido à pandemia de Covid-19. A necessidade da quarentena e do distanciamento social trouxeram impactos, em particular, na nossa experiência com a leitura do projeto estético de Alice Ruiz na Escola Municipal José Sérgio Veras. Diante do calendário escolar e da proximidade do período de avaliações, optamos por realizar um café poético como atividade de encerramento. O objetivo dessa atividade foi proporcionar um momento de compartilhamento das experiências vivenciadas ao longo dos módulos, bem como estimular a expressão poética dos estudantes por meio da leitura. O café poético contou com a participação dos alunos e da professora Rubi, que declamaram poemas e compartilharam suas percepções de leitura dos textos poéticos de Alice Ruiz. Nesse sentido, este módulo contou com um retrospecto das experiências leitura que vivenciamos na escola um momento, dos objetivos que tínhamos proposto e das estratégias que exercemos em sala de aula. Assim, mesmo diante dos desafios impostos pela quarentena, mantivemos o interesse e o entusiasmo dos jovens leitores pela leitura da poesia.

Posteriormente, promovemos uma conversa sobre a experiência de leitura dos textos poéticos de Alice Ruiz em sala de aula e convidamos os estudantes a compartilharem seus depoimentos. Durante essa discussão, os colaboradores M05, M13 e M15 expressaram suas percepções da seguinte maneira:

M13: Professor, pensei que não ia gostar, mas gostei bastante da forma que lemos a poesia de Alice Ruiz.

M05: Foi empolgante ver como foi feita essas leituras.

Professor/pesquisador: Fico lisonjeado por ouvir seus comentários! Grato pela participação de todos vocês. E continuem lendo!

M01: Aplausos para o professor.

M04: Gostamos muito das aulas, professor.

Com efeito, de acordo com os colaboradores de nossa experiência, a metodologia adotada favoreceu uma interação texto-leitor de maneira prazerosa, contribuindo para a

formação do leitor no contexto escolar. A didática utilizada pela pesquisa e as estratégias de leitura foram destacadas como elementos que proporcionaram a compreensão da leitura, a postura crítica e a autonomia de discutir temáticas consideradas tabus na escola. Ainda sobre essa questão, alguns alunos compartilharam suas opiniões. M05 expressou: "Gostei da forma das suas aulas. O senhor nos deixou livres para entender os poemas."

Professora Rubi: Os alunos realmente gostaram de você e das aulas que elaborou. Só falam de você nas minhas aulas. Gostaram muito.

M13: Gostei de conhecer os textos de Alice Ruiz.

M05: Uma pena ser o último dia. Já estou com saudade de ler poesia assim nas aulas.

A partir desses comentários, evidenciamos o engajamento e o envolvimento dos estudantes com a didática utilizada em nossa pesquisa, assim como com a leitura do projeto estético de Alice Ruiz em sala de aula. Esses jovens leitores demonstraram uma abordagem sensível em relação aos textos da poeta, relacionando-o a seus valores, bagagem cultural, conhecimentos prévios e experiências de vida. Dentro desse contexto, percebemos uma mudança na postura dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio em sala de aula, uma vez que a professora Rubi atribuiu à turma uma característica apática. Assim, compreendemos que não é apatia; e sim o fato de muitas vezes a docente não proporcionar o interesse dos alunos no sentido de mediar o texto poético e/ou literário na escola. Nesse sentido, apropriando-nos das considerações de Candido (1995), observamos que a presença da poesia na escola proporcionou um caráter humanizador entre os discentes, uma vez que a leitura dos textos poéticos despertou a sensibilidade nos alunos, tornando-os sujeitos críticos e perceptíveis, tanto no sentido da experiência com os elementos estéticos e temáticos presentes na escrita.

Nesse sentido, ao propor uma metodologia que possibilitou, de acordo com Rouxel (2014), um confronto direto com o texto literário, no qual o sujeito leitor se colocou à prova, experimentando o poema por meio da interação texto-leitor. Dessa forma, os adolescentes se descobriram, estabelecendo diálogos entre a leitura e suas experiências de vida e conhecimentos prévios, o que sensibilizaram o seu olhar e suas percepções de mundo. Segundo a autora (2014, p. 24), essa experiência de leitura contribui para a formação da identidade do leitor, propiciando uma conscientização estética, discursiva e crítica entre os estudantes.

Após o primeiro momento do café e do compartilhamento das experiências vivenciadas com a turma do 2º ano, distribuímos aos estudantes e a professora Rubi uma

antologia poética (Apêndice G, p. 227). Dentre as diversas leituras realizadas durante o encontro, destacamos uma das escolhas mais apreciadas pelos alunos: o poema-canção "Socorro". Sugerimos, por sua vez, a leitura em voz alta do poema. As alunas M01 e M05 leram o poema. Já a discente M08 fez uma leitura expressiva, sendo que leu o poema enfatizando as pausas semânticas entre as estrofes, colocando expressividade na palavra "Socorro". Desse modo, podemos observar que, mesmo não havendo um conhecimento aprofundado acerca do signo da pausa⁴⁶, houve uma percepção estética do estudante M13, uma vez que a pontuação do poema orientou o andamento de leitura do discente.

Após o primeiro momento do café e do compartilhamento das experiências vivenciadas com a turma do 2º ano, distribuímos uma antologia poética (Apêndice G, p. 227) para os estudantes e a professora Rubi. Dentre as diversas leituras realizadas durante o encontro, destacamos uma das escolhas mais apreciadas pelos alunos: o poema-canção "Socorro". Sugerimos, por sua vez, a leitura em voz alta, na qual as alunas M01 e M05 se revezaram. No entanto, foi a discente M08 quem fez uma leitura expressiva, destacando as pausas entre as estrofes e enfatizando a palavra "Socorro" com expressividade. Observamos que, mesmo sem demonstrar um conhecimento aprofundado sobre a função da pontuação no poema, a estudante M08 teve uma percepção estética significativa, já que a pontuação presente no poema orientou o ritmo da sua leitura. De acordo com Staiger (1975, p.49), a leitura pode ser desempenhada de maneira consistente a partir do momento em que o leitor se afina com o texto. Esse processo se evidencia quando o sujeito se reconhece e se projeta na leitura do poema. Assim, para que a declamação seja eficaz, seria necessário que o leitor estivesse em um estado de vulnerabilidade e receptividade, o que foi o caso da mencionada estudante. Após a leitura em voz alta, houve uma discussão a qual foi somente conduzida pelos alunos, sem a mediação do professor/pesquisador:

M05: O texto "socorro" expressa uma solidão e essa pessoa pede atenção.

M13: Acho que o pedido de socorro é de alguém que precisa de ajuda. Acho que pode ocorrer um suicídio.

A partir dos comentários dos estudantes M05 e M13, observamos que houve a necessidade de atribuir significados ao texto poético "Socorro". Langlade (2013) discute que o leitor real constrói sua compreensão da leitura por meio da interação entre o texto e o leitor, levando em consideração as suas experiências de mundo. Dessa forma,

percebemos que M13 apropriou-se dos paralelismos sintáticos do poema, como, por exemplo, as repetições dos versos “Socorro/estou sentido nada”, como também das suas próprias convenções de mundo cotidiano para construir sentidos na leitura. M13 percebeu que o pedido de socorro no poema era de alguém que estava precisando de ajuda e, caso ninguém o ajudasse, poderia ser fatal.

Professora Rubi: Vejam, gente... quem está pedido socorro?

M19: Não sei.

M01: Uma mulher. Na verdade, pensei que o nome “Socorro” fosse de uma mulher que estava pedindo ajuda.

Professora Rubi: E que tipo de ajuda?

M01: Não sei, professora. Como ela quer uma alma, um coração novo, enfim, algo novo, acho que ela quer rejuvenescer.

Professor/pesquisador: Como assim rejuvenescer?

M01: Como ela não sente nada, acho que não sente nada porque está com um coração velho. Essa vontade de ter um coração novo é o desejo de ficar nova mais uma vez. De poder sentir a vida novamente.

A professora Rubi ficou encantada com a leitura da estudante M01 e aproveitou a oportunidade para comentar as transformações que o corpo feminino sofre com o envelhecimento. Ela ressaltou a importância de refletir sobre essas mudanças e como a sociedade muitas vezes impõe padrões de beleza irreais, gerando pressões e inseguranças nas mulheres. A discussão ampliou-se para uma reflexão sobre a valorização da autoestima e aceitação do corpo em todas as fases da vida. Posteriormente, os estudantes M05, M08 e M13 relacionaram essas reflexões com os poemas “tanto tempo”, “A bela adormecida no espelho” e “borrada no espelho”, apontando nesses textos poéticos a temática do envelhecimento do corpo feminino e seus efeitos na mulher.

A partir dessa experiência do módulo III, pudemos constatar que as estratégias de leitura que propusemos tiveram um impacto significativo na sala de aula. Os estudantes demonstraram uma apropriação das habilidades de leitura, elaborando conexões, inferências, visualização das imagens mentais e utilizando o seu conhecimento prévio para a incursão no texto poético. Além disso, os leitores a nível escolar produziram significados de leitura, tornando-se coautores das experiências literárias vivenciadas na experiência. Essa participação ativa dos alunos evidenciou as contribuições das estratégias adotadas, as quais favoreceram a formação de uma leitura crítica, sensível e autônoma no ambiente escolar.

5. Considerações finais

A consolidação de uma metodologia de ensino inspirada nas estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010) e Solé (1998) com o intuito de proporcionar uma experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz foi um desafio instigante para esta pesquisa. Essa abordagem exigiu um trabalho dialógico, envolvendo a prática pedagógica, a teoria literária e os estudos pós-estruturalistas, buscando integrar diferentes perspectivas e recursos para a compreensão e apreciação dos textos poéticos pelos estudantes. Ao combinar estes elementos teóricos e as estratégias de ensino, buscamos proporcionar uma abordagem dinâmica e reflexiva, a qual estimulasse a participação ativa dos alunos e promovesse uma relação prazerosa e significativa com a poesia de Alice Ruiz.

Nesse sentido, a nossa prática pedagógica fundamentada na formação do leitor literário em sala de aula possibilitou aos jovens leitores uma experiência estética por meio de uma metodologia dialógica. Os adolescentes puderam vivenciar o projeto estético de Alice Ruiz e estabelecer conexões entre as temáticas abordadas e suas próprias experiências de mundo e sensações. Além disso, a ênfase dada à teoria literária nessa pesquisa, no estudo da poesia de escritora, revelou-se importante, permitindo-nos analisar a configuração estética dos textos e identificar temáticas recorrentes em sua obra. Essa abordagem, portanto, contribuiu tanto para a crítica literária em torno de sua obra quanto para a elaboração de uma metodologia de ensino de literatura eficaz em sala de aula.

No que diz respeito à recepção dos poemas de Alice Ruiz pela turma do 2º ano do Ensino Médio, observamos que a leitura em sala de aula ocorreu por meio da interação entre texto e leitor, através da metodologia e das estratégias de leitura, dentro das quais possibilitaram o envolvimento dos adolescentes com as escritas poéticas. Nesse contexto, esta pesquisa se baseou em três (03) eixos de análise: a) a poesia em sala de aula e as temáticas relacionadas ao corpo e à sexualidade feminina; b) as estratégias de leitura para o ensino em sala de aula; c) a recepção do projeto estético de Alice Ruiz. Sendo assim, os resultados obtidos foram satisfatórios e positivos, contribuindo para a formação do leitor no contexto escolar.

Diante desse contexto, a nossa abordagem metodológica proporcionou o diálogo entre texto e leitor, o que possibilitou que os estudantes preenchessem as lacunas dos textos poéticos de Alice Ruiz com base em seus conhecimentos prévios, valores, bagagem

cultural e experiências pessoais. Além disso, recorreremos a estratégia do círculo de leitura e da leitura em voz alta para o compartilhamento das primeiras percepções de leitura. Nesse caminhar, Colomer (2007) comenta que a leitura compartilhada é uma forma de partilhar e discutir as dúvidas e as inquietações em relação aos textos apresentados na antologia. Ao longo dessa experiência de leitura no ambiente escolar, observamos que os alunos interpretaram as escritas poéticas da compositora de maneira dialógica e cooperativa, relacionando suas experiências de vida ao texto literário.

Nesse sentido, podemos mencionar, por exemplo, as discussões realizadas em sala de aula sobre as temáticas do corpo e da sexualidade, tendo como foco a perspectiva da mulher, bem como a análise crítica da representação de uma política com teor machista a partir da leitura do projeto estético de Alice Ruiz. Durante os encontros, o professor/pesquisador mediou os debates, propiciando o diálogo entre os alunos e os textos. A abordagem metodológica escolhida, das estratégias de leitura, proporcionou uma análise crítica e reflexiva dos temas utilizados, permitindo aos estudantes uma compreensão e a construção de significados a partir de suas experiências e conhecimentos prévios.

Antes de iniciarmos os encontros na escola, conversamos com a professora Rubi. Nessa entrevista, a docente nos revelou a característica apática dos alunos no que se refere ao interesse dos estudantes para com o texto literário; no entanto, ao longo do nosso processo interventivo na sala de aula, os dados nos evidenciam o êxito da experiência com as escritas de Alice Ruiz. Em seguida, realizamos uma pesquisa prévia dos horizontes de expectativa dos participantes por meio de um questionário de sondagem. Essas informações nos contribuíram para a elaborar estratégias de leitura que possibilitassem a interação entre texto e leitor em sala de aula. Entre as estratégias utilizadas destacam-se a prancheta poética, o mosaico poético, as fichas de leitura, a leitura oral, a leitura compartilhada e a socialização das discussões em torno dos textos experienciados em sala de aula. Essas abordagens pedagógicas tiveram como propositura possibilitar a experiência estética dos estudantes no contexto escolar.

Os dados obtidos no questionário de sondagem foram significativos, uma vez que nos permitiram planejar um fazer pedagógico que despertasse o interesse dos alunos pela leitura de poemas. A sequência didática, composta por três módulos distribuídos em dez (10) encontros, proporcionou uma experiência efetiva e imersiva com a poesia de Alice Ruiz no contexto escolar. Durante as atividades, a leitura oral desempenhou um papel importante ao estimular os alunos a perceberem nuances sonoras, como o som, o tamanho

dos versos, as rimas e as pausas, assim como questões temáticas presentes nos textos, como corpo, sexualidade e processo de envelhecimento do corpo feminino. Ao longo dos encontros em sala de aula, alguns alunos expressaram seu entusiasmo com a sonoridade e as rimas dos poemas de Alice Ruiz, bem como com as temáticas abordadas pela poeta. Suas percepções estéticas e interpretações foram relevantes pela experiência da leitura oral, permitindo-lhes uma apreciação sensível da obra.

Na perspectiva da leitura compartilhada em sala de aula, observamos que esse modo de ler gerou discussões, questionamentos e interpretações em torno das temáticas abordadas na poesia de Alice Ruiz. Um exemplo disso foi a discussão em torno do poema "Overdose", no qual algumas alunas comentaram sobre o significado do poema a partir do campo semântico do texto. Percebemos, a título de exemplo, que os estudantes trouxeram seus conhecimentos prévios para tentar compreender o poema. Por exemplo, um aluno associou a palavra "overdose" ao consumo de drogas ilícitas, porém, outra estudante participante do círculo de leitura em sala de aula contestou essa interpretação, levando a uma discussão ao campo do afeto exacerbado.

Com efeito, a metodologia adotada, a qual foi fundamentada nas estratégias de Solé (1988) no "antes", "durante" e "depois", assim como nas quatro (04) categorias da leitura metacognitiva de Girotto e Souza (2010) - "conhecimento prévio", "inferência", "conexões" e "visualização" - permitiu não apenas a incursão dos leitores a nível escolar nos textos poéticos de Alice Ruiz, mas também uma compreensão da linguagem e das discussões presentes na leitura. Observamos, por sua vez, que os objetivos da tese foram contemplados, uma vez que, além de analisar os textos da poeta sob o viés da teoria literária e do pós-estruturalismo, o nosso fazer metodológico que possibilitou a formação leitora na escola. Desse modo, as estratégias de ensino promoveram a compreensão leitora, já que evidenciamos, ao longo da pesquisa, a apreensão dos alunos em torno da mulher, do corpo e da sexualidade, as discussões promovidas pelos estudantes em sala de aula, bem como das nuances estéticas que compõem o texto. Sendo assim, a experiência de leitura na Escola Municipal José Sérgio Veras, baseada na interação texto-leitor, expandiu os horizontes dos estudantes, proporcionando novas percepções de mundo por meio da leitura dos poemas de Alice Ruiz, o que possibilitou a formação intelectual, sensível, crítica e social dos jovens leitores.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel; SANTOS, Desirree dos Reis (Orgs). **Ditadura militar no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

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

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

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

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

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

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Ed.: 16ª edição: Rio de Janeiro, 2021.

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

CHEVALIER, Jean-Claude; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 18 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

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

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

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

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

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

CRUZ, Marília de Alexandria; TINOCO, Robson Coelho. **O feminino sob(re) uma sociedade masculina: traços poéticos de Alice Ruiz**. Grafhos. João Pessoa, vol. 14, n°2, 2012 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536. p. 164-172.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUBY, G. **Eva e os padres: damas do século XII**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

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

ECO, Umberto. **Obra aberta**. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Trad. Attilio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1979.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, II: o uso dos prazeres**. Graal, 2014

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

FREADMAN, Richard & MILLER, Seumas. **Re-pensando a Teoria – uma crítica da teoria literária contemporânea**. Trad. Aguinaldo José Gonçalves e Álvaro Hattner. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREUD, Sigmund. E. T. **A. Hoffmann sobre a função da consciência**. Trad. Pedro Heliodoro Tavares. In: _____. O infamiliar e outros escritos. Obras incompletas de Sigmund Freud. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **O Poeta e o Fantasiar**. In: Arte, Literatura e os artistas – Obras Incompletas de Sigmund Freud. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.

_____. **Resumo das Obras Completas**. Rio de Janeiro. São Paulo. Livraria Atheneu, 1984.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Trad. Cibeles Braga et al. Belo horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GIROTTI, C.G.G.S. e SOUZA, R.J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R.J. de [et al]. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. São Paulo: Record, 2008

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

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

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

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

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

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

JUNG, C. G. **Símbolos da transformação**. In: Obras Completas de C. G. Jung, vol. V. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Aspectos do feminino**. 3ª impressão. Petrópolis: Vozes, 2021.

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

KLINGER, Diana. **Literatura e ética: da forma para a força**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

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

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

LEMINSKI, Paulo; RUIZ, Alice. **Afrodite: quadrinhos eróticos**. São Paulo: Veneta, 2015. Roteiro de Alice Ruiz e Paulo Leminski. Organização de Worney Almeida de Souza. Prefácio de Alice Ruiz. Ilustração de Flávio Colin, Júlio Shimamoto, Claudio Seto, Marília Guasque, Rodval Matias, MorzatCout, Eros Maichrowicz e Itamar Gonçalves.

_____. **Caprichos & relaxos**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. **Ensaio e anseios crípticos**. Criar Edições: Curitiba, 1986.

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

MIGNOLO, Walter D. Lógica das diferenças e política das semelhanças: da Literatura que parece História ou Antropologia e vice-versa. In: CHIAPPINI, Lígia & AGUIAR, Flávio Wolf de (org.). **Literatura e História na América Hispânica: Seminário Interacional**, 9 a 13 de setembro de 1991. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 115-134. Tradução de Joyce Rodrigues Ferraz, Ivone Daré Rabello e Sandra Vasconcelos.

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

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

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

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

ORNELLAS, Sandro. **Da autonomia à Pós-autonomia: poesia como crítica do presente** (notas de pesquisa). LANDA. Vol. 1 N° 2, p. 132-152, 2013.

PEDRO, Joana Maria. WOITOWICZ, Karina Janz. O Movimento Feminista durante a ditadura militar no Brasil e no Chile: conjugando as lutas pela democracia política com o direito ao corpo. **Dossiê gênero, feminismo e ditaduras**. Ano X, n. 21, 2o. Semestre 2009.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 3ª ed. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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

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

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

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

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

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

PIRES, Valéria. **Lilith e Eva: Imagens arquetípicas da mulher na atualidade.** São Paulo: Summus, 2008.

PRADO, Adélia. **Bagagem.** São Paulo: Siciliano, 1993.

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

Rank, O. **O duplo: um estudo psicanalítico.** Trad. E. L. Schultz. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

RIDENTI, Marcelo Siqueira. **As mulheres na política brasileira: os anos de chumbo.** Tempo Social - Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 113-128, 2. sem. 1990.

RUIZ S., Alice. **Dois em um.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. **Pelos Pelos.** São Paulo: Iluminuras, 2010

_____. **Paixão Xama Paixão.** São Paulo: Iluminuras, 2010.

_____. **Poesia pra tocar no Rádio.** Rio de Janeiro: Blocos, 1999.

_____. **Navalhanaliga.** Curitiba: ZAP, 1980.

_____. **Alice Ruiz Série Paranaenses nº 3.** Curitiba. Scientia et Labor, 1988.

- SCHMIDT, R. T. **A transgressão da margem e o destino de Celeste**. In: SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA, 7, 1997, Niterói. Anais... Niterói: EdUFF, 1999.
- SEGAL, H. **A imaginação, o brincar e a arte**. In H. Segal. Sonho, fantasia e arte. Trad. B. H. Mandelbaum. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- SERBENA, C. A. **Considerações sobre o inconsciente: mito, símbolo e arquétipo na psicologia analítica**. In.: Diálogos (Im) Pertinentes – Dossiê Inconsciente. Revista da Abordagem Gestáltica – XVI (1): 76-82, jan-jul, 2010.
- SILVA, Antonio de Pádua Dias. **Quando o poema não quer ser poético e quando o corpo não quer cartesiano**. VIA ATLÂNTICA, SÃO PAULO, N. 32, 241-258, DEZ/2017.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling – 6. edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUSA, Patrícia de Farias. **Poesia, ensino e formação de professores: vivência com as vozes da lírica feminina**: 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanas.
- SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática e conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Tradução: Celeste A. Galeão, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- STERN, Fabio L. **Arádia: a criação de uma messias das bruxas na obra "O evangelho das bruxas"**, de Charles G. Leland. REVER - Revista de Estudos da Religião. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 195-215, 2021.
- TODOROV, Tzvetan. **Teoria da literatura: textos dos formalistas russos**. São Paulo: Unesp, 2013.
- TOMACHEVSKI, Boris. Temática. In: **Teoria da Literatura – Os formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1971, p. 169-204.
- VIANNA, Lúcia Helena. **Poética feminista – poética da memória**. Labrys: estudos feministas. Nº 4, 2003. Disponível em: <http://www.labrys.net.br/labrys4/textos/lucia1.htm>.
- WOITOWICZ, K. J.; PEDRO, J. M. O Movimento Feminista durante a ditadura militar no Brasil e no Chile: conjugando as lutas pela democracia política com o direito ao corpo. **Espaço Plural**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. p.43–55, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/3574>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

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

_____. **Pós-modernidade e literatura de autoria feminina no Brasil**. 2009. Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp – SP. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_1058.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
DEPARTAMENTO DE LETAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

O pesquisador Marivaldo Omena Batista convida você a participar da pesquisa intitulada “Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz em sala de aula”. Paratanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Objetivo da Pesquisa

Analisar a recepção dos textos poéticos de Alice Ruiz na turma do segundo ano do Ensino Médio da Escola Municipal José Sérgio Veras, localizada em Sertânia – Pernambuco, a partir das estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010).

Descrever a metodologia:

Tendo em vista que para compreender a função social e a linguagem dos textos poéticos de Alice Ruiz, faz-se necessário sistematizar o nosso percurso metodológico em três momentos: a) leitura guiada; b) leitura independente; c) discussão em grupo.

Riscos ao(à) Participante da Pesquisa

Não há riscos.

Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa

Tendo em vista que a literatura humaniza o leitor, negá-la, de acordo com Candido (1995, p.186), em *Direito à literatura*, é permitir a mutilação da nossa humanidade, uma vez que ela dá formas aos sentimentos e às percepções de mundo, libertando-o do caos. Dessa maneira, a leitura da poesia de Alice Ruiz possibilita ao estudante adquirir a habilidade de dialogar as suas experiências com as do texto poético, propiciando a sensibilidade, a criticidade e a autonomia do estudante para compreender a sua própria realidade por meio da experiência com a escrita literária em sala de aula.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Marivaldo Omena Batista (Responsável Principal pela Pesquisa)

Telefone: (87) 99128-3334

E-mail: mobj-de@hotmail.com

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Endereço e Informações de Contato da Universidade Federal da Paraíba

Cidade Universitária - João Pessoa - PB – Brasil

CEP: 58051-900

Fone: +55 (83) 3216-7200

Telefone: (83) 3216-7150

Site da UFPB: <https://www.ufpb.br/>

Horário de atendimento ao público: das 6h às 20h.

E-mail do PPGL da UFPB: secretariappgl@cchla.ufpb.br

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba

aílbaCampusI– CidadeUniversitária/ CEP:58.051-900 –
 JoãoPessoa-PB
 Telefone:+55(83)3216-7791
 E-mail:comitedeetica@ccs.ufpb.br
 HoráriodeFuncionamento: de07h às12h
 ede13hàs16h.Homepage:<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Sertânia PE,30denovembrode2022.

Assinatura, porextenso, do(a) Participanteda Pesquisa

Assinatura, porextenso, do(a) Pesquisador(a) Responsávelpelapesquisa

APÊNDICE B

Apêndice 1: sala de aula da turma do 2º ano do Ensino Médio



Fonte: os autores (2022)

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
LINHA DE PESQUISA: LITERATURA, TEORIA E CRÍTICA
ÁREA DE PESQUISA: LEITURAS LITERÁRIAS
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ SÉRGIO VERAS – EMJSV
DOCTORANDO: MARIVALDO OMENA BATISTA
PROFESSORA ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Caro(a) Aluno(a):
 solicitamos a sua colaboração para a realização desta pesquisa, cujo título é: **Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula.**
 Este estudo está sendo pelo aluno doutorando Marivaldo Omena Batista, sob a orientação da professora Dra. Renata Junqueira de Souza. Pedimos que respondam esse questionário. Desde já agradecemos antecipadamente pela colaboração.

NOME: _____

TURMA: _____ **SEXO:** _____ **IDADE:** _____

1. Com quem você mora? (Marque mais de uma alternativa caso seja necessário)

- | | |
|--|-----------------------------------|
| ☐ Pai | ☐ Parentes |
| ☐ Mãe | ☐ Filhos |
| ☐ Conjugue | ☐ Sogro |
| ☐ Amigos | ☐ Sogra |
| ☐ Companheiro (a) | ☐ Outros |

2. Você faz parte de alguma entidade social e ou parte de algum grupo?

- ☐ Associação pastoral ou eclesial
- ☐ Associação de pais e mestres
- ☐ Time de futebol ou clube esportivo
- ☐ Grupo de coco de roda, maracatu ou capoeira
- ☐ Grupo de música, dança ou teatro
- ☐ Igreja católica
- ☐ Igreja evangélica
- ☐ Cultos afro-brasileiros (umbanda, candomblé)
- ☐ Outro grupo religioso. Qual? _____
- ☐ Não participo de nenhum grupo social

MUNDO DA LEITURA

3. Você gosta de ler? Justifique.

4. Você comumente lê obras literárias? () Sim () Não. Em caso afirmativo, identifique quais obras literárias que você mais teve contato.

- | | |
|-----------------|--------------------------------|
| () Poesia; | () haicai; |
| () Romance; | () Novelas; |
| () Contos; | () Teatro; |
| () Crônicas; | () Cordel; |
| () Quadrinhos; | () outros. Especifique: _____ |

5. Você gosta de ler poesia? () SIM () NÃO. Por quê?

6. Você gosta de ouvir leitura em voz alta? () SIM () NÃO. Por quê?

MUNDO CULTURAL

7. Você gosta de música? () SIM () NÃO. Que tipo de música você gosta? Pode marcar mais de uma alternativa.

- () Pop
- () Pop-rock
- () Rock
- () MPB
- () Sertanejo
- () Forró
- () Forró pé-de-serra
- () Funk
- () Funk-brega
- () Rap
- () Hip-hop
- () Repentista (cancioneiro popular)
- () Toada
- () outros. Especifique: _____

8. Qual a sua música favorita? Em que momento você a escuta? O que você sente?

9. Gosta de série, novela ou filmes? () SIM () NÃO. Que tipo de série e filme você gosta? Pode marcar mais de uma alternativa.

- () Comédia
- () Comédia romântica
- () Romance
- () Ação
- () Suspense
- () Terror
- () Ficção científica
- () Biografia
- () Documentário
- () outros. Qual? _____

10. Qual o seu filme, novela ou filme favorito? Como foi que você o conheceu? O que você sente quando o assiste?

TEMÁTICAS SOBRE O CORPO E SEXUALIDADE

11. Quais músicas vocês conhecem que falam sobre o corpo feminino? Como elas abordam a mulher?

12. Quanto aos livros, filmes, canções, séries, novelas, youtubers, Instagram, Tiktok que vocês consomem, como que eles abordam o corpo e a sexualidade da mulher?

Obrigado por responder!

APÊNDICE D ANTOLOGIA

**Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Humanidades, Letras e Artes – CHLA
Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL
Escola Municipal José Sérgio Veras – EMJSV
Prof.: Marivaldo Omena Batista**

Antologia poética de Alice Ruiz

depois do beijo
a dor na boca
dá saudades

agora
a saudade
aa dor na boca

depois
saudade da saudade
(RUIZ, 1984, p. 22)

teu corpo seja brasa
e o meu a casa
que se consume no fogo

um incêndio basta
pra consumir esse jogo
uma fogueira chega
pra eu brincar de novo
(RUIZ, 1984, p. 26)

de que seda
é tua pele?

de que fogo
minha sede?

de que vida
tua vinda?

pedaço que padeço

sonho que teço

que jogo
nos vence?

cedo
mais cedo
do que penso
(RUIZ, 2012, p. 41)

PAIXÃO XAMA PAIXÃO

topa um pacto de sangue
com essa cigana do futuro
que lê
o passado na tua boca
o presente no teu corpo
e nos teus olhos
tanto quanto nos astros?
(RUIZ, 2012, p. 117)

NAVALHANALIGA

sou uma moça polida
levando
uma vida lascada

cada instante
pinta um grilo
por cima
da minha sacada
(RUIZ, 2012, p. 150)

OVERDOSE

já notou que eu te amo
 ou você pensa
 que toda vez que eu ligo
 é por engano?
 já sacou que é meu vício
 minha droga
 meu barato
 ou vou ter que curtir a rebordosa
 em algum hospício?
 pra me deixar normal
 só uma overdose de você
 pra me pirar legal
 só uma dose dupla
 desse mal

música: Alzira Espíndola
 (RUIZ, 1999, p. 38)

borrada no espelho
 não sei se me explico
 uma cara que eu não pinto
 (RUIZ, 2012, p. 162)

a gente é só amigo
 e de repente
 eu bem podia
 ser essa mosca
 perto do teu umbigo
 (RUIZ, 1984, p. 40)

faz de mim
 gato e sapado
 me desconcerta
 me conserta
 me espanca
 me aperta
 me acerta
 me alerta
 me espeta
 me deita
 e seu poder
 mais alto
 se levanta
 (RUIZ, 1984, p. 71)

nada na barriga
 navalha na liga
 valha
 (RUIZ, 1984, p. 57)

APÊNDICE E

QUESTIONAMENTOS CONTEMPLADOS NOS ENVELOPES DO MOSAICO POÉTICO

1 - Escolha um(a) colega para comentar esse verso a partir da seguinte pergunta:

Em algum momento, já senti vontade de ficar sozinho(a)? Por quê?

2 - Escolha um(a) amigo(a) e faça a seguinte pergunta:

Esse versinho me faz lembrar de alguma situação que já vivi, ou já presenciei com algum(a) conhecido(a)? Como foi essa experiência?

3 - Indique a pessoa mais descolada para responder a seguinte pergunta:

Esse versinho me faz lembrar de alguma letra música, ou de uma série, de algum relato que assisti no YouTube ou em alguma rede social, como, por exemplo, Instagram ou TikTok?

4 - Escolha o(a) colega mais curioso(a) para responder a seguinte curiosidade:

Já que sabemos o significado de “estar sozinho(a), deduza **O QUE O POEMA DESEJA SABER?**

5 - Aponte a pessoa mais romântica da turma para responder a seguinte pergunta:

Você já esperou por alguém? Como foi a experiência?

6 - Escolha a pessoa mais viciada em filmes, em novelas ou séries. Em seguida, faça a seguinte pergunta:

Você já assistiu algum filme, novela ou série sobre relacionamentos amorosos? Qual o nome? Como era a história desse filme?

7 - Indique um(a) amigo(a) cantor(a) ou viciado em TikTok (ou em outras redes sociais) para responder a seguinte pergunta:

Você conhece alguma música que tem como temática o relacionamento amoroso? Qual é o nome dessa música? Cante ou recite um versinho?

8 - Escolha um(a) colega que você admira para responder a seguinte pergunta:

O que é bagaço?

- **Pergunta extra:** você acha que esse bagaço está onde?

9 - Aponte a pessoa que você acha muito experiente para responder as perguntas abaixo:

O que é pedaço estreito?

OBS.: Depois de responder, escolha um(a) amigo(a) para responder a próxima pergunta.

10 - No poema, por que **esse pedaço estreito, que é a mercadoria, é defeituoso?**

Novamente escolha a pessoa que você acha a mais experiente para responder a pergunta abaixo:

11- Já conheci uma pessoa que machucou os meus sentimentos? Como foi a experiência? Pode relatar experiências de conhecidos(as).

APÊNDICE F
FICHA DE LEITURA: CONEXÕES

Nome do poema: _____

Meu nome: _____

O texto diz...

() T – T/ Isto me lembra outro texto...
 () T – L/ Isto me lembra minhas experiências...
 () T – M/ Isto me lembra eventos de mundo...

Essa conexão me ajuda a entender o texto...

APÊNDICE G

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Humanidades, Letras e Artes – CHLA
Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL
Escola Municipal José Sérgio Veras – EMJSV
Prof.: Marivaldo Omena Batista

Antologia poética de Alice Ruiz

Ladainha

Era uma vez uma mulher
 Que via um futuro grandioso
 Para cada homem que a tocava
 Um dia
 Ela se tocou...

Eu pensava que o amor
 Me faria uma rainha
 E quando você chegasse
 Não seria mais sozinha

Você chega da gandaia
 Só pensando numazinha
 Seu amor é pouca palha
 Para minha fogueirinha

O que você jogou fora
 É para poucos
 O meu mal foi jogar
 Pérolas aos porcos

Eu não sou da sua laia
 Não quero sua ladainha
 Pra ser mal acompanhada
 Prefiro ficar na minha

saudade

de ver salinas
 sentir de novo
 o cheiro do sol
 nas retinas

tocar você
 e ver você sentir
 o que tem de sal no meu gosto de menina

(RUIZ, 1984, p. 15)

Já estou daquele jeito

que não tem mais conserto
ou levo você pra cama
ou desperto

(RUIZ, 1984, p. 13)

enchemos a vida

de filhos
que nos encham a vida

um me enche de lembranças
que me encham
de lágrimas

uma me enche de alegrias
que encham minhas noites
de dia

outro me enche de esperanças
e receios
enquanto me incham
os seios

(RUIZ, 1984, p. 40)

se eu não fosse poeta

te diria
o que é a tua presença
o que é a tua ausência
o que é minha vida
cheia de presenças
e de ausências

se eu não fosse poeta
você saberia
quando teu olhar me aperta
tudo que silencio
por não saber ser simples
como uma gata no cio
se eu não fosse poeta
não teria
essa estranha sensibilidade
que me impede
de ver tudo claro
que me faz amar o raro
de toda impossibilidade
se eu não fosse poeta
poderia
me desfazer
de tanta lucidez
e ficar louca
ao menos uma vez
se eu não fosse poeta
tudo seria
apenas um desejo
morto tão jovem
no primeiro beijo
ainda criança
ainda tão pequeno
ainda sem medo
se eu não fosse poeta
você entraria em mim
para ficar solto
em algum lugar
da lembrança
em vez disso
nada digo
e você fica preso
dentro do meu verso

(RUIZ, 1984, p. 38)

faz de mim

gato e sapado
 me desconcerta
 me conserta
 me espanca
 me aperta
 me acerta
 me alerta
 me espeta
 me deita
 e seu poder
 mais alto
 se levanta

(RUIZ, 1984, p. 71)

	boca da noite	
na calada		em
silêncio		
grandes		lábios
	se abrem em sim	

(RUIZ, 1984, p. 16)

Sonho de poeta

Quem dera fosse meu
 O poema de amor
 Definitivo

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

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

Um sonho de poeta
 Não vale o instante
 Vivo.

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

(RUIZ, 2008, p.50)

Socorro

Socorro, eu não estou sentindo nada
 Nem medo, nem calor, nem fogo
 Não vai dar mais para chorar
 Nem pra rir

Socorro, alguma alma
 Mesmo que penada
 Me empreste suas penas
 Já não sinto amor, nem dor
 Já não sinto nada

Socorro, alguém me dê um coração
 Que esse já não bate nem apanha
 Por favor, uma emoção pequena
 Qualquer coisa que se sinta
 Tem tantos sentimentos
 Deve ter algum que sirva

Socorro, alguma rua que me dê sentido
 Em qualquer cruzamento, acostamento,
 Encruzilhada
 Socorro, eu já não sinto nada

(RUIZ, 1999, p. 30)

drumundana

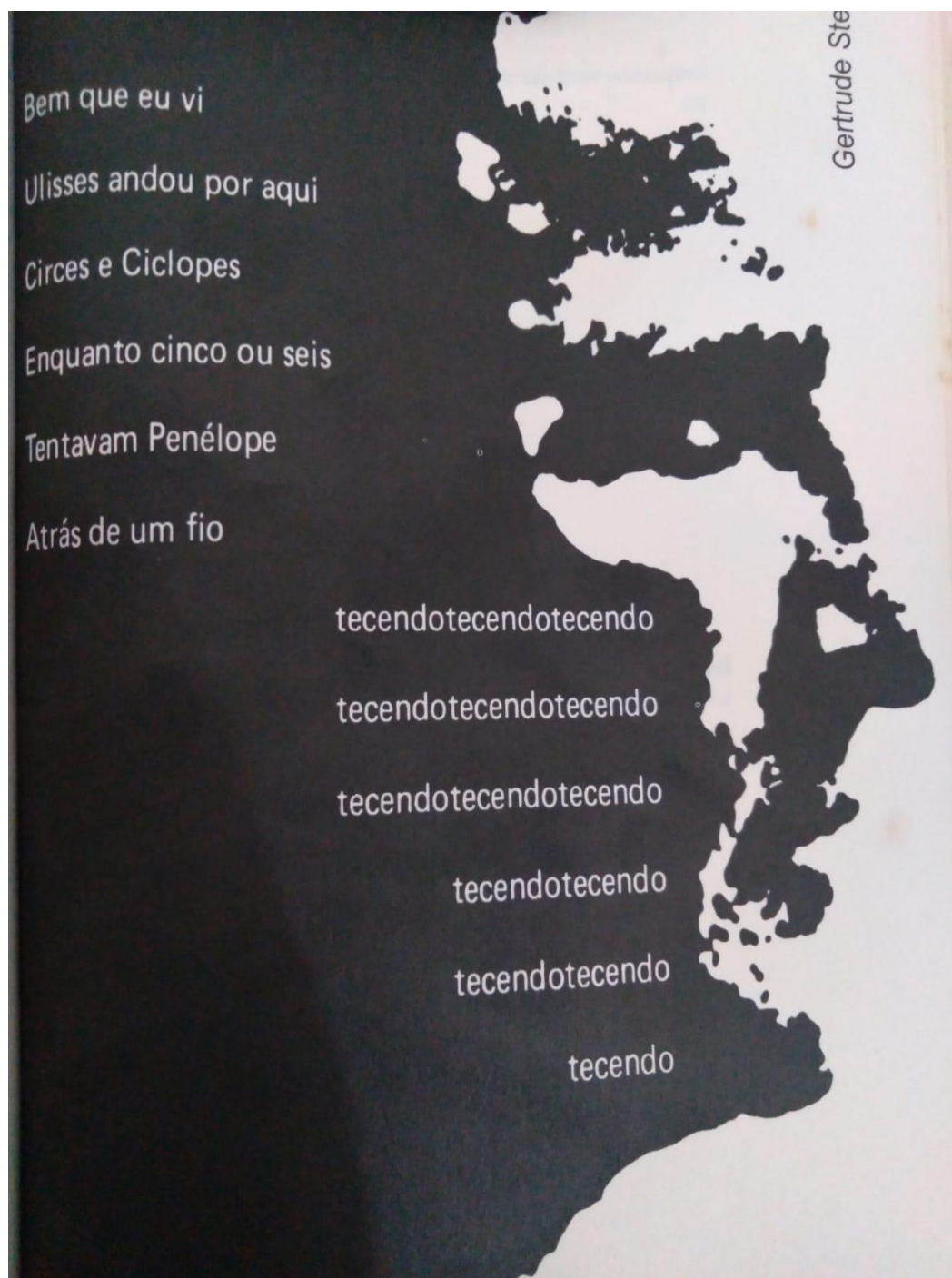
e agora maria?

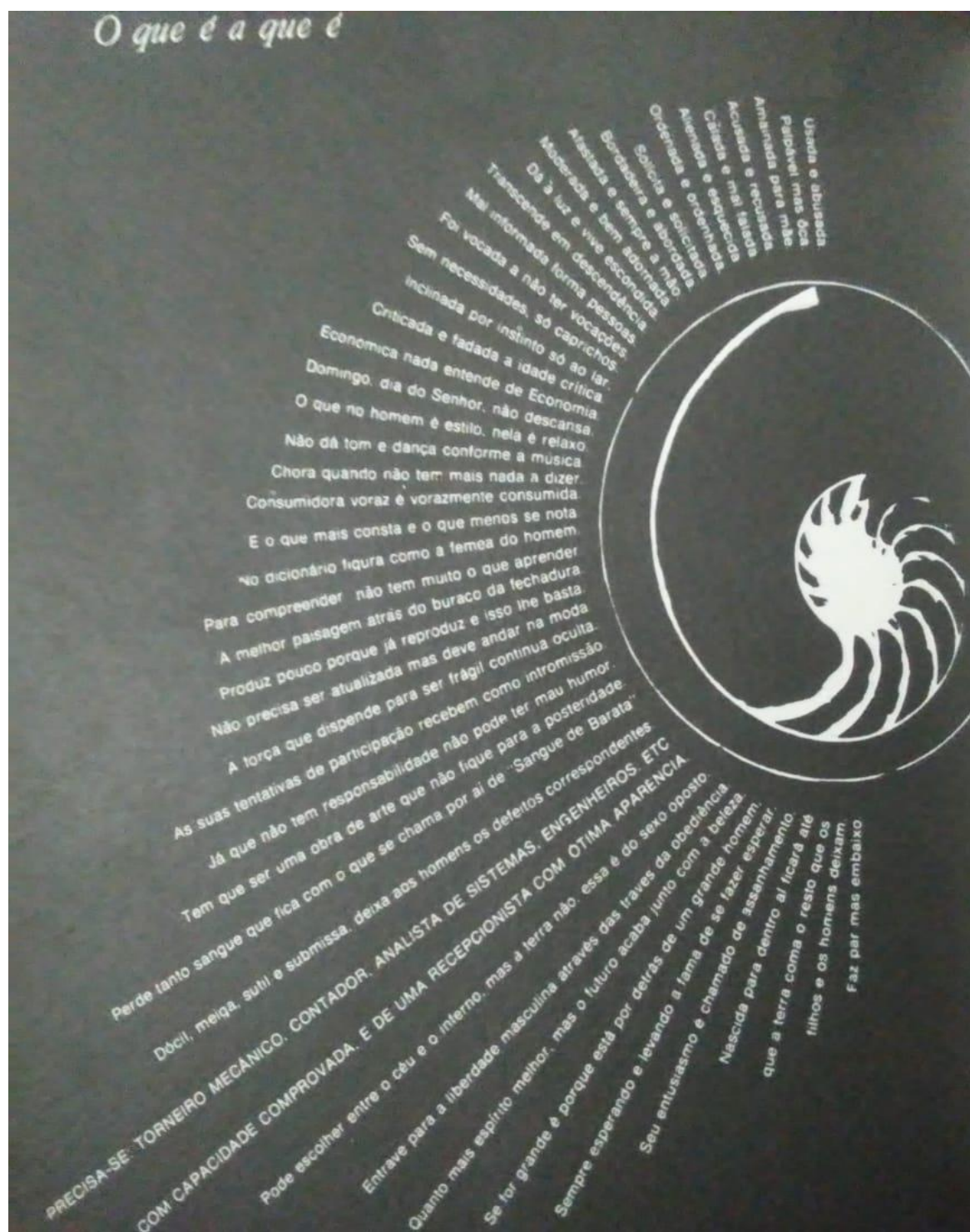
o amor acabou
 a filha casou
 o filho mudou
 teu homem foi pra vida
 que tudo cria
 a fantasia
 que você sonhou
 apagou
 à luz do dia

e agora maria?
 vai com as outras
 vai viver
 com a hipocondria
 (RUIZ, 1984, p. 60)

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Humanidades, Letras e Artes – CHLA
Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL
Escola Municipal José Sérgio Veras – EMJSV
Prof.: Marivaldo Omena Batista

Antologia poética de Alice Ruiz – poema-imagem





ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ SÉGIO VERAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUAGEM
DOUTORANDO: MARIVALDO OMENA BATISTA

NOME: _____
TURMA: _____ DATA ____/____/____

Leia o poema/canção abaixo:

Socorro

Socorro, eu não estou sentindo nada
Nem medo, nem calor, nem fogo
Não vai dar mais para chorar
Nem pra rir

Socorro, alguma alma
Mesmo que penada
Me empreste suas penas
Já não sinto amor, nem dor
Já não sinto nada

Socorro, alguém me dê um coração
Que esse já não bate nem apanha
Por favor, uma emoção pequena
Qualquer coisa que se sinta
Tem tantos sentimentos
Deve ter algum que sirva

Socorro, alguma rua que me dê sentido
Em qualquer cruzamento, acostamento,
Encruzilhada
Socorro, eu já não sinto nada

Relação CANÇÃO e SUA VIDA

Socorro, eu não estou sentindo nada
Nem medo, nem calor, nem fogo
Não vai dar mais para chorar
Nem pra rir

Já pediram socorro em alguma situação?

RESP.:

Discuta, em grupo, se em algum momento da vida de vocês já se sentiram vazios. Como foi a experiência? Vocês ficaram do mesmo jeito que esse eu poético da canção socorro?

RESP.:

RELAÇÃO TEXTO E LEITOR

Socorro, alguma alma
Mesmo que penada
Me empreste suas penas
Já não sinto amor, nem dor
Já não sinto nada

O que significa alma?

RESP.:

E o que significa alma penada?

RESP.:

O que são “penas”?

RESP.:

Porque o eu poético está pendido as suas penas?

RESP.:

INFERÊNCIA

Socorro, alguém me dê um coração
Que esse já não bate nem apanha
Por favor, uma emoção pequena
Qualquer coisa que se sinta
Tem tantos sentimentos
Deve ter algum que sirva

Qual o sentido sentimento que vocês dariam a em: *Alguém me dê um coração que esse já não bate nem apanha?*

RESP.:

RELAÇÃO TEXTO E LEITOR

Socorro, alguma rua que me dê sentido
Em qualquer cruzamento, acostamento,
Encruzilhada
Socorro, eu já não sinto nada

Você percebeu algumas repetições no poema? Quais foram?

RESP.:

O que pode significar as repetições que esse eu poético faz no poema?

RESP.:

ANEXOS

Anexo 1: Escola Municipal José Sérgio Veras



FONTE: os autores, 2022.

Anexo 2: Entrada interna da escola



FONTE: Os autores, 2022.

Anexo 3: Extensão da Escola Municipal José Sérgio Veras

FONTE: Os autores, 2022.