

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
CAMPUS GARANHUNS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ÉRICA CHALEGRE COSTA MACIEL**

**ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NA OBRA *POEMA SUJO* DE FERREIRA GULLAR: a  
leitura do texto literário na Educação de Jovens e Adultos**

Garanhuns – PE  
2020

**ÉRICA CHALEGRE COSTA MACIEL**

**ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NA OBRA *POEMA SUJO* DE FERREIRA GULLAR: a  
leitura do texto literário na Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Silvania Núbia Chagas

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino

Garanhuns – PE  
2020

## FICHA DE APROVAÇÃO

Esta dissertação foi defendida e aprovada no dia 14/05/2020, no curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade de Pernambuco.

Garanhuns – PE, 14 de maio de 2020

Profa. Dra. Jaciara Gomes  
Coordenadora do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – UPE *Campus*  
Garanhuns

Profa. Dra. Silvania Núbia Chagas  
Orientadora

### BANCA EXAMINADORA



---

Profa. Dra. Silvânia Nubia Chagas – UPE – Garanhuns - Presidente



---

Prof. Dr. Acauam Silvério de Oliveira - UPE



---

Prof. Dr. Marcelo Machado Martins – UFPE

Garanhuns – PE  
2020

Dedico às minhas filhas Júlia e Laís,  
essenciais em mim.  
Minhas inspirações!

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir ser.

À minha mãe Fátima Chalegre, exemplo de fé.

Às minhas filhas Júlia e Laís, amor impossível de ser descrito.

Ao meu esposo, Jailson Maciel, por seu amor, pelo apoio que me deu e pela organização que me inspira.

Aos familiares e amigos (muitos) que me incentivaram.

À minha orientadora, Dra. Silvania Núbia Chagas, pela firmeza e competência. Também pela paciência diante das minhas buscas teóricas e por me fazer entender a literatura como uma necessidade do ser.

Ao corpo docente do Mestrado desta Instituição, em especial aos professores: Acauam Silvério, André Padilha, Edmilson Sá, Jaciara Gomes, Jairo Luna e Silvania Núbia, meus referenciais. Agradeço pelas muitas horas oportunizadas para o conhecimento e para a formulação de um novo olhar sobre a aprendizagem.

Aos meus colegas de turma do mestrado: Adriana, Anajúlia, André, Cristiane Duarte, Cristiane Lopes, Ivanadja, Leila, Luciana, Luciano, Márcia, Maria Rosane, Mauricélio, Simone e Tâmara pelos maravilhosos dias juntos. Vocês encheram minha vida de alegrias!

Aos professores avaliadores desta dissertação: Acauam Silvério de Oliveira e Marcelo Machado Martins, tão generosos em suas observações e motivadores para a continuidade da minha formação acadêmica.

Às equipes gestoras das instituições de ensino público, nas quais leciono, pela compreensão e pelo incentivo em relação à minha formação neste mestrado e aos meus colegas professores pelo mesmo motivo.

À minha querida companheira de trabalho e de estudos, Luciana Galindo, pelo grandioso coração.

Às grandes companheiras: Anajúlia, Cristiane Duarte, Leila, Maria Rosane e Simone, quantas partilhas foram feitas e quantas emoções sentidas!

À minha irmã Eyllanne Chalegre, tão inteligente, tão especial para mim.

À Lillian Galindo por me acolher em seu lar durante o curso.

Esses agradecimentos são pequenos diante da tamanha gratidão que transborda de mim.

A História ainda não conheceu uma época em que o tempo iluminado da Civilização  
tenha acendido, no interior do homem um tempo sem sombras e anseios.  
É próprio da poesia querer reconhecer essas sombras e esses anseios –  
passo que é seu no reavivamento e recriação das utopias.

Alcides Villaça

## RESUMO

A prática da leitura é ampla e vai além do texto escrito, está presente também na experiência de vida, dada a importância da capacidade de interação com o mundo, do trato das memórias vivenciadas e da observação crítica dos elementos que constituem as situações e as relações dos seres e das coisas em determinado contexto. A Literatura, tida como a arte de criar e revelar o mundo na materialidade ficcional e numa dimensão poética e estética de construção de sentidos, possibilita sob a ótica da “mímesis” uma ampliação das condições interpretativas da construção imagética, permitindo assim, um olhar crítico a partir das aproximações estabelecidas pelas perspectivas socioculturais e políticas em uma sociedade que nos dá indícios de seus valores. Assim, quando se trata de leitura, literatura e educação sem vinculá-las a uma realidade sociocultural, corre-se o risco da alienação. Dessa forma, tão importante quanto a manutenção dos estudos literários nas escolas, é a necessidade de uma formação crítica de leitores. Por isso, o estudo de um texto literário que suscitasse o desenvolvimento de capacidades e atitudes do leitor é o que impulsionou a realização desta pesquisa. Pretendeu-se investigar e analisar a compreensão, interpretação e percepção histórica dos estudantes de EJA diante do estudo da obra *Poema sujo* de Ferreira Gullar. Propôs-se realizar a pesquisa teórica no eixo de Língua Portuguesa/Literatura para o ensino fundamental e promover uma intervenção pedagógica em uma turma de IV fase (8º/9ºano) da Educação de Jovens e Adultos - EJA, utilizando-se a metodologia da Estética da Recepção com os fundamentos de Hans Robert Jauss (2002), caracterizando-se como uma pesquisa-ação pela associação das acepções teóricas e de suas realizações práticas. Justifica-se sua relevância por possibilitar uma leitura literária proficiente bem como por efetivar a condição de ensino de literatura em uma proposta que promova mobilização e interesse para a formação intelectual autônoma e crítica do aluno. A análise do relato de leitura literária, que foi construído após a intervenção, na qual se observaram as reações e falas dos alunos, mostra o êxito da atividade leitora nos aspectos compreensivos e interpretativos situados na recepção e no efeito da obra em estudo, tendo como foco o leitor.

**Palavras-chave:** EJA; Estética da recepção; leitor; leitura literária; *Poema sujo*.

## ABSTRACT

The practice of reading is broad and goes beyond the written text, it is also present in life experience, given the importance of the ability to interact with the world, dealing with lived memories and critical observation of the elements that constitute situations and relationships of beings and things in a given context. Literature, considered as the art of creating and revealing the world in fictional materiality and in a poetic and aesthetic dimension of construction of meanings, allows, under the perspective of “mimesis”, an expansion of the interpretative conditions of imagery construction, thus allowing a critical look from the approximations established by the socio-cultural and political perspectives in a society that gives us evidence of its values. Thus, when it comes to reading, literature and education without linking them to a socio-cultural reality, there is a risk of alienation. Thus, as important as maintaining literary studies in schools, there is a need for critical training of readers. For this reason, the study of a literary text that evoked the development of the reader's skills and attitudes is what drove the realization of this research. It was intended to investigate and analyze the understanding, interpretation and historical perception of the students of EJA before the study of the work *Poema Dirty* by Ferreira Gullar. It was proposed to carry out theoretical research on the Portuguese Language / Literature axis for elementary school and to promote a pedagogical intervention in a class of IV phase (8th / 9th grade) of Youth and Adult Education - EJA, using the methodology of Aesthetics of Reception with the fundamentals of Hans Robert Jauss (2002), characterized as an action research by the association of theoretical meanings and their practical achievements. Its relevance is justified by enabling a proficient literary reading as well as by making the teaching of literature effective in a proposal that promotes mobilization and interest for the autonomous and critical intellectual training of the student. The analysis of the literary reading report, which was built after the intervention, in which the reactions and speeches of the students were observed, shows the success of the reading activity in the understanding and interpretative aspects located at the reception and in the effect of the work under study, having as focus the reader.

Keywords: EJA; Aesthetics of reception; reader; literary reading; *Dirty Poem*.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                           |            |
|-------------------------------------------|------------|
| <b>Figura 1</b> – Mural de palavras ..... | <b>97</b>  |
| <b>Figura 2</b> – Comentário A1 .....     | <b>120</b> |
| <b>Figura 3</b> – Comentário A2 .....     | <b>121</b> |
| <b>Figura 4</b> – Comentário A3 .....     | <b>122</b> |
| <b>Figura 5</b> – Comentário A4.....      | <b>122</b> |
| <b>Figura 6</b> – Comentário A5.....      | <b>123</b> |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Quadro 1a</b> – Você gosta de ler? .....                             | <b>98</b>  |
| <b>Quadro 1b</b> – O que costuma ler? .....                             | <b>98</b>  |
| <b>Quadro 1c</b> – Você já leu um livro? Qual ou quais? .....           | <b>99</b>  |
| <b>Quadro 1d</b> – Dois questionamentos associados .....                | <b>100</b> |
| <b>Quadro 1e</b> – O que você compreendeu por <i>Poema sujo</i> ? ..... | <b>124</b> |
| <b>Quadro 1f</b> – Quais informações chamaram a sua atenção? .....      | <b>126</b> |
| <b>Quadro 1g</b> – Você consegue se identificar com o que leu? .....    | <b>128</b> |
| <b>Quadro 1h</b> – O que mais lhe impressionou nessa leitura? .....     | <b>130</b> |

## SUMÁRIO

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                          | <b>12</b> |
| <b>I LEITURA E LITERATURA .....</b>                                              | <b>18</b> |
| 1.1 Leitura e leitor: uma engenhosa relação .....                                | 18        |
| 1.2 Leitura na realidade brasileira .....                                        | 21        |
| 1.3 A linguagem e a leitura literárias .....                                     | 23        |
| 1.4 Leitura, literatura e ensino .....                                           | 24        |
| 1.5 Literatura no espaço escolar .....                                           | 26        |
| 1.5.1 Texto poético na sala de aula .....                                        | 29        |
| <b>II PRINCÍPIOS NORTEADORES DO MÉTODO RECEPCIONAL.....</b>                      | <b>33</b> |
| 2.1 Estética da Recepção: primeiros entendimentos.....                           | 33        |
| 2.2 Estética da Recepção: compreendendo a teoria em suas teses .....             | 35        |
| 2.3 As categorias fundamentais da fruição estética .....                         | 40        |
| 2.4 A hermenêutica literária: efeito e recepção .....                            | 43        |
| 2.5 Sobre compreensão, interpretação e aplicação .....                           | 45        |
| 2.6 A formação do leitor no método recepcional .....                             | 46        |
| <b>III A LEITURA DO POEMA À LUZ DA TEORIA.....</b>                               | <b>50</b> |
| 3.1 Gullar, o poeta do espanto: a recepção de sua obra sob o olhar crítico ..... | 50        |
| 3.2 <i>Poema sujo</i> : um caso de leitura .....                                 | 56        |
| 3.3 Efeito e recepção do <i>Poema sujo</i> .....                                 | 81        |
| <b>IV AÇÕES DA PESQUISA .....</b>                                                | <b>89</b> |
| 4.1 Ideias iniciais .....                                                        | 89        |
| 4.2 Sobre a pesquisa de campo .....                                              | 90        |
| 4.2.1 Critérios de escolha dos participantes .....                               | 92        |
| 4.2.2 Objetivo e critérios de escolha do <i>corpus</i> da pesquisa .....         | 95        |
| 4.3 Metodologia adotada na intervenção e as categorias de análise.....           | 103       |

|                                  |                                                           |            |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------|
| 4.3.1                            | Elaboração das atividades e aplicação da intervenção..... | 103        |
| 4.3.2                            | Relato das experiências de leitura literária .....        | 107        |
| 4.3.3                            | Análise dos dados coletados .....                         | 119        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b> |                                                           | <b>134</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>         |                                                           | <b>140</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>           |                                                           | <b>145</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>              |                                                           | <b>150</b> |

## INTRODUÇÃO

A prática da leitura é ampla e vai além do texto escrito, está presente também na experiência de vida, dada a importância da capacidade de interação que ela promove entre o leitor e o mundo, do trato das memórias vivenciadas e da observação crítica dos elementos que constituem as situações e as relações dos seres e das coisas em determinado contexto. Sua compreensão se dá por meio da percepção desses elementos.

A significação da leitura está inserida em contextos diversos e amplos expressando o entendimento de mundo e do texto numa harmonização da consciência e da ação. O saber ler numa perspectiva para além da palavra pode favorecer um aguçamento do olhar observador do leitor, o qual o torna mais aberto às possibilidades de leitura e releitura da palavra escrita sob o enfoque da percepção crítica.

Por isso, a leitura se mostra como aspecto essencial à atuação social, pois implica a participação ativa nas situações de interação nos diversos núcleos sociais. Para Silva (1998, p. 27), “Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar”. Dentre as muitas motivações, lê-se para entender e entender-se no mundo.

Diante disso, não se espera que a capacidade leitora seja absolutamente espontânea. Faz-se necessário que essa habilidade seja ensinada e incentivada para que o ser social esteja apto a se responsabilizar por suas opiniões e atitudes sociais.

Como uma das possibilidades de leitura, tem-se a leitura literária em uma imensidade de obras, nas mais diversas estruturas e temáticas, nos mais diversos tempos históricos e políticos. Literatura e leitura se entropõem e se entrelaçam. Para Lajolo (2002, p. 17), “Uma obra literária é um objeto social muito específico”. Há uma relação intrínseca entre autor, texto e leitor, mas também toda uma institucionalização das determinantes que oficializam uma obra como literária e que passam por crivos ideológicos e mercadológicos.

Assim, a Literatura, tida como a arte de revelar o mundo na materialidade ficcional e numa dimensão poética e estética de construção de sentidos, possibilita uma ampliação das condições interpretativas do ser e do mundo. Também nos permite um olhar crítico a partir das aproximações estabelecidas pelas perspectivas socioculturais e políticas tanto na produção quanto na leitura dos textos literários em uma sociedade que nos dá indícios de seus valores.

Essa reflexão nos faz pensar a recriação da realidade sob interesses diversos e pode ser vista como uma revelação artística cujos “valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (CANDIDO, 2011, p. 177), provocando o leitor em seus pensamentos e anseios, fazendo-o se posicionar sobre as questões abordadas.

No entanto, nesse contexto do desenvolvimento da reflexão crítica despertada pela leitura, observa-se que a realidade brasileira é preocupante. Tanto em relação aos aspectos de um trabalho efetivo com a leitura quanto com a literatura, dentre outros muitos motivos que merecem atenção no nosso sistema educacional. Sabe-se da dimensão social que o domínio da competência leitora tem e o quanto a ausência dessa apropriação repercute na atuação do cidadão. Não obstante, outras questões também se fazem pertinentes, tais como: a seleção dos textos trabalhados em sala de aula e sua correlação com as práticas sociais, as condições de formação e de trabalho dos professores que também precisam ter tempo e acesso a um maior acervo de obras para leitura, as concepções de leitura que são utilizadas como práticas docente e discente e as propostas metodológicas como meio de promoção da leitura autônoma e crítica, pois sendo dada a atenção devida a essas questões, um trabalho pedagógico exitoso será realizado para reduzir as dificuldades enfrentadas pela educação brasileira.

Diante disso, a leitura é uma ação que solicita, pela sua constituição e pela sua intenção comunicativa, a participação ativa do leitor. Por isso, a questão de considerá-lo foco para o estudo de leitura solicita também uma teoria/metodologia que contemple as necessárias ações de um trabalho pedagógico voltado para esse receptor.

Assim, nessa explanação acerca de leitura, de literatura e do leitor literário, faz-se necessário ambientar a motivação deste estudo, já que essa temática surgiu a partir de observações realizadas em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos – EJA (IV fase), na qual se percebeu que em uma atividade de leitura de um trecho do poema *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, houve certa dificuldade por parte dos alunos, tanto em relação ao contato com o gênero literário quanto ao entendimento do texto lido. Constatou-se que essas dificuldades deixaram os alunos em uma situação de ansiedade e julgamento pessoal de incapacidade para a realização da atividade.

Com isso, alguns questionamentos se apresentaram de modo mais evidente: De que maneira é possível trabalhar a literatura na Educação de Jovens e Adultos? Qual o modelo

metodológico que pode contribuir para esse ensino? O leitor da EJA se interessaria por quais temáticas?

A hipótese que se levanta é a de que os alunos afirmam que não gostam de ler por não conseguirem interpretar o texto lido ou ainda por não terem acesso a uma diversidade de textos que motivem a leitura. Por isso, o estudo de textos literários que possibilitem o desenvolvimento de capacidades e atitudes do leitor literário é o que impulsiona esta pesquisa.

Essas questões motivaram a investigação de uma metodologia que promovesse a recepção dos textos de modo a possibilitar uma análise interpretativa. No entanto, apenas o acesso a uma diversidade de textos literários não determinaria o êxito do trabalho de pesquisa. Para tanto, seria necessário promover uma leitura interpretativa que considerasse o aluno nas suas experiências de vida, na ampliação das suas habilidades leitoras e na sensibilização para a percepção estética. Ler demanda uma série de ações cognitivas necessárias ao entendimento e à ação crítica sobre o lido, tais ações precisam de indícios contextuais e estéticos a serem percebidos no decorrer da atividade leitora, orientando sua compreensão e sua interpretação.

Então, durante as pesquisas teóricas, observou-se que desde o início do século XX, muitas foram as correntes que discorreram sobre a leitura e a literatura, desde o formalismo até a sociologia da leitura e a Estética da Recepção que realizava o estudo crítico das correntes anteriores para renovar o ensino da literatura em meio à decadência que este sofria a partir da segunda metade desse século.

Sobre a Estética da Recepção, criada em meados da década de 60, foi realizada uma ampla pesquisa e percebeu-se que essa seria uma teoria a contemplar as necessidades de leitura dos participantes desta pesquisa, por considerar o leitor como sujeito ativo desse processo, colocando-o como foco de toda a prática leitora, sendo ela literária ou não-literária.

E, após atividades realizadas, denominadas como Horizonte de expectativas segundo a teoria da Estética da Recepção, cujo intuito era o de identificar os conhecimentos dos alunos sobre textos literários e suas características, verificou-se a possibilidade de uma intervenção com a leitura literária do *Poema sujo* do autor Ferreira Gullar. A seleção desse *corpus* se deu através de uma série de atividades explicitadas na seção que trata das ações da pesquisa neste trabalho.

Assim, o objetivo principal foi o de propiciar a leitura literária para alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA (IV fase), tendo como instrumento a poesia do autor Ferreira Gullar, visando a uma formação crítica e autônoma do leitor. E os objetivos

secundários foram: incentivar a prática da leitura literária para que se torne um hábito sua realização, aplicar uma metodologia que aproxime os alunos das experiências de leitura crítica e criar um plano de intervenção pedagógica que promova a condição de ensino de textos literários em uma proposta que mobilize a atenção e o interesse dos alunos para a leitura proficiente.

O respaldo para a realização desta pesquisa se dá pela possibilidade de oportunizar um contato mais próximo com a palavra literária, sendo essa uma fonte de identificação, vivida subjetivamente pelos leitores (REZENDE, 2013). No Currículo de Pernambuco para o ensino fundamental, de acordo a *Base Curricular Comum*, há referência a essa competência específica:

envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (PERNAMBUCO, 2018, p. 56).

Por isso, houve a pretensão de promover o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura literária, prática de linguagem, que se configura como reveladora das pessoas e do mundo.

Diante desse desafio, faz-se primordial o domínio do potencial leitor, já que o mesmo promove acesso aos mais diversos pleitos sociais tornando-se gerador de posicionamentos, de tomada de consciência, de responsabilidades e de conhecimento das imposições de poder em uma configuração atual de desejo ascendente de informações sobre o ser social. Muito embora, o século XXI tenha iniciado com avanços, tais como as técnicas de comunicação e reprodução de textos e literatura em diversos suportes (LAJOLO, 2002), que nos coloca diante de um leque variado de oportunidades de leitura, ainda podemos perceber um cenário que evidencia pouco interesse pela leitura literária, por falta de incentivo ou de acesso às obras.

Nessa direção a relevância desta pesquisa evidencia-se na condição do acesso à leitura, orientada por uma metodologia que valorize o aluno na sua individualidade, respeitando sua identidade, reconhecendo sua cultura para que haja interesse e prática recorrente dessa atividade leitora.

Reflete-se, então, sobre o público-alvo deste trabalho de pesquisa e intervenção realizada em sala de aula: os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Em muitos momentos esses alunos demonstram insegurança e medo na exposição de suas ideias e opiniões em

virtude das condições em que chegam à escola, muitas vezes cansados por causa de um dia árduo de trabalho, com poucas condições financeiras ou ainda sentindo-se à margem das condições básicas a que têm direito como cidadãos, tais como: saúde, educação e segurança pública. Mas, apresentam também o objetivo de prosseguir nos estudos, julgando que se tiverem como comprovar um nível escolar concluído poderão ter melhores oportunidades de emprego e com isso uma vida digna, o que já valida a escolha dessa modalidade de ensino para ser foco da pesquisa.

Nesse sentido, haverá contribuição para o ensino, pois nas *Diretrizes Operacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos*, há uma preocupação com a eficácia do trabalho, enfatizando que “a EJA necessita desenvolver, nos estudantes, habilidades e competências que são indispensáveis para o usufruto dos direitos de cidadão e sua inserção no mundo do trabalho, das novas tecnologias e linguagens” (PERNAMBUCO, 2016, p. 10).

Pelos pontos acima pontuados, direciona-se para a ideia de que uma leitura proficiente, além de oportunizar o envolvimento com a materialidade ficcional das obras, também pode promover o desenvolvimento de um leitor autônomo. A atuação pedagógica no planejamento e execução metodológica dessa prática de leitura é um fator que influencia na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, também sendo consideradas, nesse contexto de influência, a aceitação e a capacidade cognitiva dos estudantes, que são o público-alvo.

Depois de expostas essas questões, serão apresentadas as seções teóricas e metodológicas deste trabalho, quanto às abordagens e aos conteúdos.

A primeira seção, *Leitura e Literatura*, contemplará algumas concepções de leitura e como se situa na realidade brasileira, além de realizar uma breve explanação sobre a leitura literária constituída de uma linguagem muito particular e do ensino da literatura no espaço escolar tendo como foco a poesia.

A segunda seção, *Princípios Norteadores do Método Recepcional*, explicará as sete teses da Estética da Recepção, sendo as quatro primeiras as premissas que a fundamentam e as três seguintes um plano de ação metodológica que a torna aplicável pedagogicamente, além de expor os seus princípios que orientam a formação do leitor crítico.

A terceira seção, *A leitura do poema à luz da teoria*, apresentará uma breve fortuna crítica do autor Ferreira Gullar e tratará da leitura do *Poema sujo* e de sua análise, abordando a recepção e o efeito da obra nas proposições do método recepcional.

A quarta seção, *Ações da pesquisa*, contextualizará a pesquisa de campo, explicando a escolha dos participantes e do *corpus*, além de demonstrar a elaboração das atividades, a aplicação da intervenção e a posterior análise dos resultados segundo as categorias de análise.

Nas Considerações finais, serão retomadas e discutidas as perguntas e as respostas orientadoras deste trabalho, seus entraves de aplicação, sua contribuição para o ensino, bem como a amplitude de possibilidades pedagógicas que se apresentam a partir dele.

Essa composição textual busca um encadeamento teórico que embase a prática e a interprete sob o olhar da pesquisa, associando conceitos às suas realizações, considerando também as eventuais situações não programadas que surjam e que sejam pertinentes ao estudo.

## I

### LEITURA E LITERATURA

Nesta seção exploram-se algumas concepções de leitura visando ao entendimento de suas implicações para a vida social do leitor, bem como as questões pertinentes à realidade brasileira quanto à promoção dessa prática. Além disso, apresenta-se uma breve investigação sobre a leitura literária e o ensino de leitura e de literatura no Brasil para então conceber uma inter-relação da leitura literária do texto poético em sala de aula para a formação do leitor proficiente e autônomo.

#### 1.1 Leitura e leitor: uma engenhosa relação

Ler é ação dinâmica: envolve linguagem, conteúdo e interpretação. É também interação e condição de inserção social. Essa prática é, hoje, fundamental para a produção de conhecimento.

Numa sociedade onde estão presentes a injustiça, a desigualdade, a miséria, a fome e falta de liberdade e democracia [...] torna-se muito fácil encontrar pessoas que não têm acesso à informação, aos diferentes referenciais inscritos em diferentes tipos de livros (SILVA, 1988, p. 16, **grifo nosso**).

A leitura emancipa o indivíduo para ser partícipe social, ação que pressupõe consciência da sua importância e responsabilidade, entendidas no decorrer da ampliação das informações adquiridas e relacionadas às condições de atuação em sociedade.

Pertinente se faz retomar as práticas de Paulo Freire que introduziu a leitura crítica para a formação de leitores. Em seu livro *A importância do ato de ler* (1989, p. 9), ele relatou que quando se preparava para a construção do texto, sentiu a necessidade de dizer que a leitura é um processo de compreensão crítica “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Por isso, a partir da reflexão de Freire, compreende-se que há uma dinâmica de interação na leitura do mundo e da palavra, nela ocorre o entendimento do que é dito pelo mundo, mas também como esse mesmo mundo se diz, pelo olhar consciente, pela leitura e releitura que se faz dele.

Como não é uma habilidade inata, “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se *ler livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]” (LAJOLO, 2008, p. 7, **grifo da autora**). As duas formas de leituras são importantes para uma formação que não se restringe ao código escrito, tampouco ao entendimento empírico das coisas, das pessoas, do mundo e da relação entre eles.

Essa reflexão nos apresenta uma necessidade de ampliação das possibilidades de prática leitora que, em meio a tantas investigações teóricas, inevitavelmente converge na percepção de leitura e de criticidade.

É a atribuição de sentido que objetiva a ação leitora e, portanto, sendo ela da palavra ou do mundo, ocorre sistematicamente na proporção da percepção crítica e do desenvolvimento de habilidades na frequência de sua prática.

Não se pode negligenciá-la nas instituições de ensino, colocando-a como complexa ao ponto de não ser incentivada em sala de aula, pelo contrário, é obrigação do sistema estimulá-la para a efetiva promoção da atuação cidadã. Sabe-se que dela emergem a evolução humana, cultural e social.

A concepção de cultura abrange muito mais que o acesso ao código escrito, está presente nas transformações humanas e sociais, modos de vida. A cultura letrada tornou-se meio de empoderamento à medida que se apresentam mais oportunidades para quem a domina. “Nesse sentido é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 12), caso isso não ocorra. Com isso, deixam de se tornar manobráveis e podem estar em igualdade de acesso às oportunidades que possam surgir.

Então, “decorre daí a necessidade, nas sociedades democráticas, da implementação da alfabetização, por ser este o instrumento de apropriação da cultura dominante” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 12). Em uma sociedade plural, os problemas educacionais também são diversificados. Eles são estruturais, quando do acesso às instituições e das suas capacidades de atendimento, bem como organizacionais, do acesso às suas ações intelectuais e pedagógicas. Por isso, dentro do espaço escolar, na oportunização do acesso às letras se faz importante um trabalho centrado na leitura como propulsor das demais ações nas variadas áreas de conhecimento.

Nos estudos de Silva (1988, p. 19), numa perspectiva mais ampla da leitura, afirma-se que ela é “[...]uma prática social construída historicamente e, por isso mesmo, depende de determinadas condições para a sua efetivação”. Quando aborda esta questão, o autor critica uma visão reducionista da leitura em teorias de cunho psicológico, julga que não se deve desconsiderar o teor sócio-histórico na investigação. E ele ainda evidencia que a atividade leitora não se restringe ao texto escrito, estando presente também na experiência de vida, dada a importância da capacidade de interação com o mundo, do trato das memórias vivenciadas e da observação crítica dos elementos que constituem as situações e as relações dos seres e das coisas em determinado contexto.

Não se pode promover a leitura sem considerar o leitor como foco do processo. É ele que a concretiza, pois sem um diálogo entre texto e leitor, a atividade leitora se descaracteriza da sua ação comunicativa, propósito maior da criação verbal.

Leitura e leitor estão intimamente relacionados ao processo de construção de sentidos que parte da contextualização e dos propósitos da comunicação.

A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o indivíduo obriga-se a produzir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 10).

Assim, o estudo de um texto, cujo contato se dá pela leitura, abre um leque de possibilidades interpretativas. E, estando sob o domínio do leitor, ressalta-se na troca leitor/obra/autor toda uma gama de conhecimentos anteriores por parte do leitor que se contextualiza com eventos passados e presentes justificados dentro de valores sociais e culturais que partem da mensagem transmitida e que se concretizam na compreensão que se tem do lido.

Nessa perspectiva, a produção de sentidos amplia potencialmente o universo do leitor, tornando-o apto ao dialogismo. Nele, há uma oportunidade de acesso ao confronto de ideias, promotoras de posicionamentos embasados, constituídos de pensamentos e escolhas.

Portanto, discorrendo sobre essa efetiva relevância da promoção de uma prática leitora crítica, tentaremos evidenciar como se dá a proposta de leitura no sistema educacional brasileiro, seus caminhos e descaminhos, com o intuito de verificar como e em que medida essa ação se organiza e se realiza. Os aspectos que terão destaque nessa explanação serão dados estatísticos relacionados à Educação no Brasil, problemas e perspectivas do trabalho com a leitura em sala de aula e os desafios que se apresentam para a melhoria do processo.

## 1.2 Leitura na realidade brasileira

Muitos estudos se propõem a investigar a leitura no Brasil, pois esse país extenso apresenta taxas significativas de analfabetismo. Há dados estatísticos nos quais se observa, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, que: “No Brasil, em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%” (IBGE, 2019, p. 2). Esse dado é preocupante, pois o indivíduo alfabetizado pratica a leitura que promove inserção social, e como os números não são favoráveis à disseminação dessa prática, muitos são excluídos desse direito.

Em uma sociedade democrática cuja Constituição Federal declara em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 124), vê-se que esse direito disposto não condiz com o alto índice de analfabetismo apresentado, o que demonstra que esse direito fundamental não está à disposição de todos. Pelo que se constata em relação aos dados obtidos, torna-se necessária uma cobrança mais efetiva da sociedade para que haja uma mudança nesse quadro. Sabe-se que o indivíduo alfabetizado se habilita para a prática leitora, sendo ela um dos pressupostos para a atuação social e a isso não se pode negar o acesso.

Quando trata das dificuldades com o trabalho de leitura no Brasil, Silva (1988, p. 23) destaca que “o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social; é praticamente impossível discutir as vivências ou carências de leitura de um indivíduo sem situá-lo dentro das contradições presentes na sociedade onde ele vive”.

Isso pode se evidenciar desde a facilitação ou o impedimento na formação de “homens-leitores críticos e transformadores”<sup>1</sup> até o acesso ou a negação dele aos livros ou a outros portadores de texto.

Para se tornar atividade democrática, a leitura crítica depende também da institucionalização de sua prática. Essa reflexão impulsiona questionamentos de ordem qualitativa do processo, visto que a democratização do acesso aos livros e a busca isolada por parte dos professores de metodologias que dinamizem a prática não se efetivam por si. É

---

<sup>1</sup> Expressão usada por Ezequiel T. da Silva (1988, p. 23).

necessário mais, pois ainda assim, outras reivindicações não são excluídas, tais como a valorização da cultura e a reorganização de estruturas sociais.

É caótico lidar com informações que não preveem, pelo menos a médio prazo, melhores condições para o ensino de leitura no Brasil. Sendo esse um problema que se prolonga por mais de cem anos, quando o assunto começou a ser vislumbrado por poucos e corajosos pesquisadores, as perspectivas em pleno século XXI ainda são pouco esperançosas.

Há uma relação implícita entre educação e leitura, pois geralmente é destinado à instituição escolar o desenvolvimento de habilidades intelectuais e interacionais promovidas tanto pela alfabetização quanto pela formação crítica.

O acesso ao ler significa ter acesso à escola e nela obter os conhecimentos necessários à participação no mundo da escrita. Se a formação do leitor está essencialmente condicionada à escolarização, então “ler” é, por necessidade submeter-se aos objetivos que a escola tenta atingir através de seus programas e métodos. E, como a escola não é, e raramente foi, um organismo independente da sociedade, então as perguntas pertinentes ao processo de leitura (quem lê, o que ler, por que ler, de que forma ler, onde aplicar o que foi lido, etc.) ficam subordinadas a objetivos sociais mais amplos (SILVA, 1988, p. 27, **grifo do autor**).

E, por consequência, subordinados aos sistemas políticos que os regem. Como os interesses desses nem sempre estão voltados para favorecer indiscriminadamente a população, instala-se um processo de escolarização deficiente. Nesse processo, uns passam a ter acesso irrestrito à formação e outros, a maioria, são submetidos a uma escola que quantifica o conhecimento para divulgação de índices satisfatórios de progressão dos níveis de escolaridade em detrimento da qualidade da aprendizagem.

Difícilmente haverá uma democratização da leitura na sociedade brasileira se esta ainda priva os cidadãos a seu acesso. Isso evidencia uma discussão que se prolonga por muitos anos e que apresenta uma série de questionamentos que são enumerados em uma ordem de fatores que se encadeiam:

De que adianta “saber ler” se os objetos de leitura (livros, jornais, revistas, etc.) não são colocados à *disposição do indivíduo*? De que adianta “ser letrado” se não há *tempo* para usufruto dos bens culturais escritos? De que adianta “ser alfabetizado” se não há *dinheiro* para a aquisição de obras? De que adianta “saber ler” se não existe um *projeto social* orientado para despertar a consciência crítica através da leitura? (SILVA, 1988, p. 23, **grifo do autor**).

Mesmo após décadas da produção desses questionamentos pelo autor, a realidade não é muito diferente daquela. E essas indagações ainda se fazem presentes, pois nessa sociedade ainda há uma nítida divisão de classes nas quais o poder econômico e político se faz pela dicotomia de opressores e oprimidos (maioria). Essa divisão leva a uma privação de

oportunidades e os oprimidos ficam condicionados a aceitarem tal situação por uma tradição capitalista que aliena e desumaniza.

A escola tem um papel determinante dentro desse sistema injusto quanto às oportunidades. Nela, o compromisso e a responsabilidade com a formação crítica devem questionar o poder instituído quanto à promoção da educação qualitativa. Mas, ao mesmo tempo, devem agir em prol da melhoria desse processo. Essa não é uma realização solitária, cabendo tanto aos estudantes, que trazem experiências anteriores e com habilidades das mais diversas carregadas de criatividade, quanto aos professores que devem ampliar as possibilidades de acesso aos procedimentos de leitura, papéis importantes no processo de construção do conhecimento.

Há uma necessidade de referenciação numa seleção qualitativa quando da leitura proposta na escola, que não prime necessariamente pela quantidade de volumes a serem “devorados”, mas pela significação e envolvimento que eles possam despertar sublinhando a cada passo da ação leitora aspectos interpretativos, composicionais e linguísticos. Nesse entendimento, destaca-se a importância da prática de leitura que instrua, mas que não leve à mecanização. Não se trata de simplificar o ato de ler, fato que não se justifica como tratado anteriormente, mas vê-lo em uma dinâmica de interação dialógica texto-leitor na produção de sentido.

Uma das formas de efetivação de um trabalho exitoso da prática leitora é o ensino da leitura literária que propicia uma experiência ímpar ao evidenciar valores estéticos, artísticos e literários.

### 1.3 A linguagem e a leitura literárias

Ter acesso a uma linguagem que evidencia ritmo, conteúdo, escrita e estética dá-nos a possibilidade de estarmos “diante de uma utilização especial da língua que falamos” (PROENÇA FILHO, 1987, p. 6). O uso da língua de modo diferenciado, desde “o ritmo que caracteriza o texto, a natureza do que se comunica e [...] a distribuição das palavras no espaço do papel” (PROENÇA FILHO, 1987, p. 6), conduz o olhar para um texto que se apresenta e se constitui como literário. Mas não só isso, para além dos elementos textuais, existe toda a

gama de sensações provocadas pelos movimentos de enunciação do texto tanto nas ênfases dadas na entonação quanto nos gestos que acompanham o dizer.

Por isso, muitas vezes nos sentimos profundamente envolvidos pela leitura de textos que nos fazem compreender o além do escrito em uma ação interpretativa e absolutamente individual. A comunicabilidade que a linguagem empregada alcança é necessária para atingir o nosso íntimo mediante os saberes de que já dispomos na nossa bagagem cultural.

Não há, portanto, como negar a importância do uso da palavra numa dimensão estética para a construção literária que não se basta numa unidade de sentido, mas que carrega uma plurissignificação cultural, histórica e cotidiana.

Nessa perspectiva de elaboração textual, “quem se aproxima do texto literário sabe *a priori* que está diante de manifestação da literatura” (PROENÇA FILHO, 1987, p. 8). Assim, a experiência com a leitura literária coloca o leitor em contato com uma diversidade de elementos como: a ampliação do imaginário, o estímulo à curiosidade e a motivação para a leitura e a construção do olhar crítico.

Em virtude da autonomia própria da obra literária, mesmo que se reconheça sua gênese na vida social, a formação do leitor de literatura não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático. A leitura em si implica o reconhecimento de um sentido, operado pelo deciframento dos signos que foram veiculados por outrem para veiculá-lo (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15).

Não há uma relação linear entre a decifração do código e sua significação. Em uma construção subjetiva do texto literário, as possibilidades interpretativas são variadas, cabendo ao leitor uma participação ativa nessa ação que implica a contextualização e a intencionalidade do que é proposto pelo texto e de como este é recepcionado pelo leitor.

#### 1.4 Leitura, literatura e ensino

A arte literária se encontra nas sociedades e estas abrigam culturas das mais diversas. E, por isso, se justifica a afirmação de que há uma influência histórica e política que não se desvencilha das circunstâncias de representatividade da realidade proposta em uma dimensão mimética.

Os estudos literários pós-estruturalistas têm privilegiado, por isso, não a poética, mas uma nova forma de hermenêutica como modo operativo mais próximo do desejo do leitor moderno: a competência literária para a leitura diz-nos não tanto o

modo de funcionamento de um texto literário, mas antes possibilita descobrir nele aquilo que se aproxima do nosso mundo cotidiano (CEIA, 2009, p. 6).

Essa aproximação com o banal, cotidiano, pode provocar no leitor uma empatia, por se assemelhar tematicamente às suas experiências, ou ainda, reinventar modelos sociais.

Afora o pensamento inocente que, de maneira geral, se tem sobre a educação literária, colocando-a em um patamar que eleva humanamente o indivíduo para uma convivência harmoniosa em sociedade, podemos ir além numa reflexão mais crítica, na qual se observa que “a depender da visão de educação e de literatura, podemos nos tornar mais cínicos e mais nefastos, usando o conhecimento coletivamente produzido para fins privados e para ganhos pessoais que não redundem em benefícios à vida-em-comum” (DALVI, 2018, p. 34).

Ainda assim, não se exclui o estudo da literatura dentro de um projeto de sociedade que desperte para compreensão da realidade e de sua atuação sobre ela, pois é necessário “[...]assumir que literatura tem estreita relação com a sociedade; não é possível continuar supondo que a literatura existe fora de um sistema econômico, político, social e cultural” (DALVI, 2018, p. 34). Sua estrutura estética e composicional está disponível de modo a provocar o leitor em seus pensamentos e, por consequência, a formação de seus juízos de valor.

Muitos questionamentos surgem para a busca de um caminho que oriente a educação literária de modo a contemplar as necessidades e as perspectivas que a sociedade apresenta numa demanda que se torna maior à medida que o desgaste político - no seu sentido público - protagoniza a cena e não legitima o sistema educacional, muitas vezes investindo-o de necessidades prioritárias apenas em discursos polarizadores que não se evidenciam na prática.

Ao longo de muitas décadas, diversas foram as propostas de elaboração de leis para a organização do ensino básico no Brasil, de modo a propiciar um acesso mais democrático à educação, tentativas essas que se perdiam em meio a planos políticos diversos que vinham carregados de interesses capitalistas em que o ensino “[...]é tomado como propiciador de mão-de-obra, e não como formador de indivíduos e motivador de descobertas tecnológicas” (ZILBERMAN, 1988, p. 62).

Ainda, segundo esse ensino, a autora afirma que:

ele assume posição meramente reprodutora; e a escola torna-se filtro que prepara as pessoas para disputar lugares no mercado de trabalho, este sempre menor que a procura, o que acirra a competição e as exigências, feitas ao professor, de maior eficiência no exercício de sua função (ZILBERMAN, 1988, p. 62).

Como explicitado, a natureza do ensino era condicionada a um modelo de reprodução que implicava em transmissão de saberes. O professor ficava no centro dessa situação, pois representava tanto o poder institucionalizado que regia legalmente suas práticas quanto se destacava pela ineficiência por não atender aos seus propósitos educativos que concebem uma educação formadora para o progresso do aluno.

Na contemporaneidade, muitos outros desafios surgem para o ensino, desafios esses que se alternam entre estrutura e funcionamento, recursos financeiros, humanos (professores) e tecnológicos. Este último ainda mais importante por ser dele a função de catalisar as ações que vêm em decorrência daqueles. Muito se discute sobre a importância do investimento no professor, mas

supor que se pode investir no professor como fator de mudança não significa desprezar os outros ângulos da questão, acreditando ingenuamente que as estruturas educacionais vigentes não devam sofrer ajustes ou que os recursos alocados bastem. Conclusões dessa natureza são enganosas, a começar pela hipótese de que a alteração de um dos apoios do tripé é suficiente para a modificação de quadro geral (ZILBERMAN, 1988, p. 65).

Existem fatores que implicam em uma promoção de educação eficiente, sejam eles internos ou externos ao âmbito escolar. Todos esses fatores podem ou “deveriam poder” constar do conjunto de possibilidades pedagógicas que promovessem boa formação e constante aperfeiçoamento do docente, políticas de organização do currículo que atendessem às peculiaridades dos discentes, acesso à estrutura física e aos recursos didáticos modernos suficientes à demanda, conhecimento das diversas possibilidades metodológicas para o alcance dos objetivos, além da oferta irrestrita aos outros serviços públicos básicos, como: saúde e segurança pública. Afinal, não se desvincula a sociedade das suas necessidades básicas, se o interesse for elevá-la a uma condição mais digna e produtiva.

## 1.5 Literatura no espaço escolar

As inquietações sobre o ensino e sua estrutura, conjunturas pedagógicas e didáticas e o papel que a Educação literária deve assumir encontram-se no centro das discussões. Jouve (2012, p. 135, **grifo do autor**), insistente questionador e profundamente argumentativo sobre o ensino de literatura, declara que

no quadro do ensino, temos todo o direito de dispensar o critério de satisfação fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades

estéticas. Elas são também objetos de linguagem que – *pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo* – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa.

Portanto, o que valida e torna necessária a literatura em sala de aula está em meio a objetivos (que estão muito mais ligados aos aspectos que devem ser considerados para o currículo – por que e para que ensinar literatura? – do que em relação à definição que se tem sobre ela), bem como dos meios que se utiliza para a efetivação desse ensino (na apreensão do sentido, de sua explicação e de sua análise).

Nesse direcionamento, vale ressaltar para confirmação de sua importância que, “a literatura tem um valor específico, que confere legitimidade aos estudos literários” (JOUVE, 2012, p. 163). Sua prática promove análise e reflexão, autonomia de pensamento em virtude do relativo distanciamento que a obra ficcional tem com a realidade. Por meio dela, valores são discutidos (em suas possíveis antíteses de sentimentos, comportamentos e atitudes – aceitos por uns e condenáveis por outros – em um exercício de exploração da mente dos indivíduos).

É fato o conservadorismo empreendido na instituição escolar brasileira, situação que se estabeleceu desde o princípio em que foi instituída a “escola” no país sob forte influência de uma cultura elitista e pouco subversiva sob a ótica colonial de imposição e subordinação voltada também para uma linha religiosa que impunha doutrina e ao mesmo tempo promovia a instrução da leitura e da escrita. Um exemplo claro dessa formação destinada a poucos é o de que “ser letrado conferia elevada posição social” (MAGNANI, 2001, p. 13). E nesses moldes era valorizado o ensino literário e retórico, sem oportunidades de inclusão da cultura científica.

Tempos esses em que era determinado o posicionamento de cada ator do cotidiano escolar. Ao professor eram conferidos a teoria e os procedimentos de ensino engessados em uma rigidez e conservadorismo extremos e ao aluno cabia a subjugação, quando para ele “[...]só era permitido defender opiniões divergentes das de seus mestres desde que não contradissem a doutrina de Santo Tomás” (MAGNANI, 2001, p. 14).

Dessa forma, a imposição do modelo de pensamento que era determinado em uma linguagem de dominação dava destaque à ideia de superioridade de uns sobre outros, criando no educando “o mito do homem superior e favorecendo, assim, maior controle político e ideológico[...]

autonomia de pensamento condicionando o estudante à aceitação de moldes pré-estabelecidos, à inércia social sem efetiva participação dos pares.

Não obstante, outras questões também se fazem pertinentes nessa discussão sobre o ensino da literatura, tais como: a seleção dos textos trabalhados em sala de aula e sua correlação com as práticas sociais, as condições de formação e trabalho dos professores que também precisam ter tempo e acesso a um maior acervo de obras para leitura, as concepções de leitura que são utilizadas como práticas de docentes e discentes e as propostas metodológicas como meio de promoção da leitura autônoma e crítica.

Como observamos nos escritos de Lajolo,

a arte é perigosa porque é ou pode ser gatilho de ações que, historicamente praticadas, dão existência real ao que, como arte, era expressão e simbolismo. Tornam-se assim visíveis as inegáveis e inextrincáveis relações entre o social e o *literário*: este último busca naqueles valores e linguagens; e o social encontra, no literário, campo no qual expressar e conduzir celebrações e rompimentos de pactos (LAJOLO, 1997, p. 86, **grifo da autora**).

Indiscutivelmente, a sociedade é meio em que circulam valores dos mais diversos e que tem como pleito a necessidade de se fazer ouvir. O campo literário, em sua vasta produção, pode em algum momento ter simbolicamente a realização desses anseios ou a negação deles para que haja discussão e reflexão.

Nessa condição, muitos discursos se evidenciam, dentre eles: o contato com o literário em sua totalidade sem censuras ou ainda em sua proibição quando se desautorizam suas publicações por sugerirem que estando essas acessíveis a todos, oportunizam representações para as quais “encenando, simbolizando ou exprimindo identidades, valores, emoções, sentimentos, pontos de vista e linguagens sociais, a literatura – ela própria, uma dessas linguagens – é simultaneamente radar e espelho, reflexo e sinal” (LAJOLO, 1997, p. 64). Daí surgirem as demandas que preenchem as lacunas da produção literária, que capaz de simbolicamente contemplar a cultura e a política sociais, está à disposição e

se é verdade que nações são comunidades imaginárias, a literatura é uma das linguagens que esculpem esse imaginário, pondo em circulação, discutindo e ressignalizando identidades, valores, crenças e demais elementos que, ao darem forma a uma dada cultura, funcionam como um dos elementos de coesão da comunidade que vive esta cultura (LAJOLO, 1997, p. 83).

Portanto, ir além é o que se pretende: favorecer o aluno, instituído leitor proficiente, desenvolvido nas suas potencialidades. Há lugar para a leitura e para o ensino da arte literária em sala de aula, é necessário evidenciá-los para que não se restrinja em uma promoção de

ensino funcional da atividade linguística, mas que contemple as experiências subjetivas dos atores sociais.

### 1.5.1 Texto poético na sala de aula

A construção poética é uma das mais antigas composições de escrita e foi entendida por Aristóteles como arte poética ou produtiva composta de técnica e não somente de empirismo como era o pensar grego da época. Ele a coloca dentro do ramo da ciência/arte, considerando-a como criação racional. Por isso: “A arte, ao ir além da mera empiria e se indagar sobre a racionalidade de seu fazer, se credencia a ser um tipo de conhecimento” (MATTOSE; CAMPOS, 2018, p. 13).

Nesse entendimento, em que se vê a poesia como conhecimento, encontra-se o fundamento que a justifica como conteúdo a ser estudado no espaço escolar. A poesia, além de um elemento de apreciação artística, é uma construção mimética que envolve estruturas do fazer poético: linguagem e ritmo, que evidenciam o elaborado aporte de sua construção enunciando ao leitor muitos dizeres. Sua composição não evidencia ao leitor a realidade, visto que este a reconhece sem que precise se apoiar em algo que o incite a pensar sobre isso. Mas, pelo distanciamento ou até mesmo pelo estranhamento que provoca na sua criação, remete a situações de realidade implicadas cultural e socialmente sob óticas diversas que instigam o leitor em seus pensamentos, subjetivando anseios.

Para tanto, a arte poética pode partir de indagações das mais diversas: existenciais, histórico-sociais, culturais, políticas, podendo ou não respondê-las. A poesia se apresenta como uma grande possibilidade de vê-las com um olhar mais sensível, mais aprofundado ou até mais astuto. E para melhor exemplificar essa afirmação, recorre-se a Ferreira Gullar, que em sua obra *Sobre arte Sobre poesia: (Uma luz no chão)* (2006), afirma:

Pode-se alegar que, em princípio, todo problema é suscetível de se tornar matéria artística. E nisso concordo. Mas, é necessário que a linguagem da arte se aproprie dele, e interiorize, a fim de que a indagação e a resposta (se houver) se processem na linguagem artística e nunca fora dela. O que define o modo de formulação estética – e determina a vitalidade da expressão – é essa unidade do pensar e do fazer: o artista não sabe a solução senão quando termina a obra – ela é a resposta à indagação que a fez nascer. Se o artista já sabe a resposta, antes de fazer a obra, a obra é desnecessária (GULLAR, 2006, p. 133-134).

E, quando ela se torna necessária, propõe questionamentos também ao leitor, que não se vê indiferente a eles. Se não pelo reconhecimento e identificação, se dá pela discordância e

estranhamento. E nisso ocorre a ampliação do ver e do sentir a arte. Possibilidades de conhecimento que não se encerram na leitura, mas que a partir dela se expandem para outras áreas.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com o texto poético em sala de aula é necessário, tanto por possibilitar uma experiência estética de grande importância quanto por propiciar a emancipação intelectual permeada pelo olhar crítico.

Mas, o que se observa é que, dos gêneros literários, a poesia apresenta pouco espaço na educação escolar, pois “pesquisas mais antigas e também recentes apontam sempre certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico” (PINHEIRO, 2018, p. 11). Dentre os prováveis motivos, pode-se citar o pouco interesse dos docentes em inseri-la na prática pedagógica ou ainda, o afastamento do aluno/leitor por julgá-lo complexo no entendimento. Por isso:

os problemas relativos à aplicação da poesia são inúmeros e diversos. Nem mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, a partir dos anos 1970, tivemos um trabalho efetivo que favorecesse a aproximação entre os leitores escolares e a poesia (PINHEIRO, 2018, p. 12).

Dentre algumas explicações cabíveis para tal constatação, destaca-se a pouca familiaridade do professor com o gênero, julgando que seus conhecimentos não são suficientes para o trabalho pedagógico na análise da poesia em sala de aula. Embora se perceba que alguns livros didáticos apresentem maior número de textos desse gênero, em sua maioria “a abordagem se prende mais a questões formais (tipos de versos e rimas), teóricas (conceitos como eu lírico), pouco favorecendo uma aproximação lúdica do texto que estimule a percepção da fantasia, da musicalidade e o diálogo do leitor com o texto” (PINHEIRO, 2018, p. 12).

Sendo a atuação do professor um dos entraves para o trabalho com poesia em sala de aula, faz-se importante destacar que nos cursos de formação de professores, dá-se pouca atenção para o desenvolvimento da leitura literária e há um pré-julgamento de que naturalmente, “[...]estudantes que escolhem um curso de Letras já tenham uma experiência de leitura significativa do texto literário” (PINHEIRO, 2018, p. 65). O que não necessariamente ocorre, cabendo a esses cursos de formação docente uma grande responsabilidade quanto à promoção de estudos teóricos e práticos de formação de leitores literários, que em princípio promoveria a autoformação e em seguida estenderia-se à atuação desse futuro profissional, partindo-se do princípio de que só é possível ensinar o que se sabe. Evidencia-se, assim, que

um dos caminhos para o êxito da atividade pedagógica de literatura perpassa pelo preparo do professor.

Além dessas, outras questões se impõem ao professor: currículo a ser contemplado em tempo insuficiente, currículo engessado que condiciona a programação das disciplinas aos materiais ofertados, principalmente no ensino público, e uma tradição cultural do ensino de literatura que a situa com maior destaque no ensino médio.

Além disso, muito se fala sobre recursos didáticos, acervo de obras, formação docente e infraestrutura para um ensino de qualidade e, realmente, todos têm papéis importantes na eficiência do trabalho pedagógico. Mas, o aluno que entra pela porta da escola deve ser o foco de todo esse processo.

Não há como pensar o estudo literário sem considerar para quem e de que forma realizá-lo, e isso é o que desencadeia uma série de críticas, pois “aparentemente falta trazer o mundo *em escala reduzida* para a experiência da leitura literária em sua dimensão individual e coletiva em contexto didático” (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 133, **grifo da autora**). O aluno leitor encontra-se, então, em meio a essas discussões que aparentemente se torna um jogo de troca de culpados: o sistema de ensino e os docentes. E a proposta de mudança para esse entrave fica relegada a práticas pedagógicas individualizadas que buscam mudar essa situação.

Assim, antes de continuarmos essa reflexão e com o intuito de tornar clara e inequívoca a importância do trabalho com o texto poético na escola, faz-se necessário responder a seguinte indagação: Então, por que estudar poemas em sala de aula? Essa pergunta poderia ser respondida com embasamento nas vertentes estética, lírica, social e até política. Todas com sua devida relevância. Escolhe-se, no entanto, para respondê-la de forma a contemplar o que mais se aproxima do público estudantil nesse momento, sendo ele o foco desta pesquisa, a afirmação de Octavio Paz (2012, p. 33):

O poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição. Pois bem, o poema é apenas isto: possibilidade, algo que só se anima em contato com um leitor ou um ouvinte. Há um traço comum a todos os poemas, sem o qual eles nunca seriam poesia: a participação. Toda vez que o leitor revive de verdade o poema, atinge um estado que podemos chamar poético. Tal experiência pode adquirir esta ou aquela forma, mas é sempre um ir além de si, um romper os muros temporais para ser outro.

Essa perspectiva de ir além é o que se espera na formação discente: a ampliação de seu conhecimento e da formulação autônoma do pensamento. Habilidades que são desenvolvidas

em uma leitura participativa, dialógica e crítica que não se restringe a um olhar, mas que se amplia a medida que se experimenta novas possibilidades vindas do outro.

Essas reflexões nos colocam diante de um amplo campo de debates e pesquisas, bem como de um numeroso acervo de informações. Muitas experiências já foram realizadas para encontrar a metodologia mais eficiente ou ainda uma seleção dos textos a serem apresentados ao leitor, sendo ele, o cerne da questão. O que ainda se coloca em questão é a aplicabilidade dessas propostas e o quanto elas são disseminadas para o acesso mais democrático ao texto literário.

De antemão, guiar-se por uma teoria que tem o leitor como centro da atividade leitora é o que se observa como pertinente nesse momento, tanto por possibilitar uma aproximação texto-leitor quanto por promover a autonomia deste na superação de limitações ante o entendimento da obra.

O método recepcional entende o leitor nessa perspectiva e apresenta orientações relevantes para o trabalho com a leitura literária em uma relação dialógica texto-leitor. Essa relação não desconsidera o elemento histórico de construção da obra, mas propõe a experiência estética como ponto de partida para a interpretação, promovendo desafios motivacionais para o leitor no decorrer da leitura da obra.

Essa teoria será analisada na próxima seção. Seu estudo será providencial para a defesa da formação do leitor como protagonista da atividade leitora e sua aplicabilidade metodológica respalda essa afirmação.

## II

### PRINCÍPIOS NORTEADORES DO MÉTODO RECEPCIONAL

Esta seção tem por propósito compreender a Estética da Recepção, teoria escolhida para nortear a análise do objeto de pesquisa e da aplicação prática da leitura literária através de uma metodologia compreendida dentro do seu plano de ação. Pretende-se também, esclarecer a importância da participação ativa do leitor nessa prática, sendo ele, o foco dessa investigação. Bem como, serão observadas a origem e a organização didática desse método e também serão evidenciadas as categorias a serem utilizadas para a análise do poema e para a análise dos resultados dos participantes dessa pesquisa.

#### 2.1 Estética da Recepção: primeiros entendimentos

Surgida na Alemanha na segunda metade do século XIX, criada por Hans Robert Jauss, a Estética da Recepção despontou como uma possibilidade de renovação dos estudos em Literatura, pois

ela respondeu a um interesse latente, que, nos anos 60, foi alimentado pela insuficiência geral do cânone tradicional da formação filológica e que cresceu graças à crítica contra o 'ideal da ciência burguesa', empreendida pelo movimento de protesto estudantil (JAUSS *in* LIMA, 2002, p. 67).

Essa teoria aponta para a reformulação de ideias anteriores - formalistas e marxistas - propondo um posicionamento que de certa forma ataca os princípios de organização dos textos literários constituídos e julgados apenas dentro da estética da produção e da representação.

O contexto em que foi criado e divulgado o método recepcional era propício às novas ideias apresentadas por essa teoria, interferindo na vida universitária e na reforma do currículo, contribuição relevante para a sociedade ocidental e possibilidade de investigações literárias até então, engessadas na história da literatura.

Modelos anteriores propuseram a organização de obras segundo tendências, gêneros, cronologia, vida e obra dos autores consagrados, excluindo-se a historicidade da literatura e relegando-se sua constituição estética.

Tendências como o positivismo e o idealismo estavam voltados à investigação de elementos externos a obra, o que implicava uma pormenorização da sua estética, gerando uma dicotomia entre a história e a estética.

Não obstante, o marxismo e o formalismo também apresentaram tais dificuldades, embora este último tenha uma abordagem mais voltada para a percepção quando aponta a arte em uma visão ao mesmo tempo formadora e transformadora. Por isso, o método recepcional se aproxima dessa ideia.

Jauss, em suas ponderações sobre essas correntes, mostra-nos que claramente

reconhece os méritos dos formalistas, mas assinala que compreender a obra de arte em sua história não é a mesma coisa do que apreendê-la na história, segundo o horizonte histórico de seu nascimento, em sua função social e na ação que ela exerceu sobre a história (FIGURELLI, 1988, p. 266).

Entende-se, por isso, que há uma relação temporal e histórica na obra. Essa relação se evidencia no entendimento de que há uma ação sobre a história partindo da atuação da arte carregada de princípios sociais e de influências culturais. E mesmo não se distanciando a obra de seu tempo de criação, faz-se necessário torná-la contemporânea à medida que o leitor presente encontra significação na leitura e numa ação concomitante também a ressignifica.

Ainda em suas ponderações sobre as ideias marxistas, Jauss critica a teoria do reflexo “que não vê na obra nada mais do que o simples reflexo de um estágio da evolução social e conclama a estética marxista a assumir a historicidade específica da literatura” (FIGURELLI, 1988, p. 266).

Historicidade esta que se reconstitui na linha tênue que se dá entre obra e realidade circundante em um processo de criação e recriação artística, envolvimento social e dialógico obra/leitor.

Para promover ainda uma discussão teórica, o criador do método recepcional tornou-se um veemente crítico do estruturalismo, questionando o seu método dominante: que é o discurso do método do tempo presente, desacreditando algumas de suas proposições:

o universo lingüístico, fechado, sem referente, portanto sem relação ao mundo; os sistemas de signos sem sujeito, portanto sem relação à situação de produção e de recepção do sentido; a noção de estrutura com valor ontológico, portanto reificada e subordinada a toda função social; a redução das funções de comunicações pragmáticas a um jogo combinatório da lógica formal (JAUSS apud FIGURELLI, 1988, p. 267).

Sua intenção, pois, é a de pensar o texto numa dinâmica de compreensão perceptiva e interpretativa que se apresenta intimamente ligada a uma relação temporal/histórica que não

exclui o passado de construção do texto, mas o ressignifica no presente. Dá ao leitor a autonomia de sentido e ressignificação, percepção da obra em suas experiências leitoras.

A Estética da Recepção se opõe a três teorias: Teoria Crítica, *New Criticism* e Fenomenologia. E se aproxima das ideias da Retórica, da Semiologia, do Estruturalismo, da Psicanálise e da Hermenêutica, tendo nesta última, a interpretação como ponto em comum.

Dentro do Estruturalismo tcheco, em sua abordagem investigativa sobre o impacto que a obra produz sobre o recebedor que faz parte de um contexto de tempo, classe e situações das mais diversas, pensa-se que

as formas de concretização de uma obra num certo período da história determinam sua recepção, que, assim pode ser reconstituída, se se tiver acesso às reações do público. A crítica literária ou as poéticas de uma época consistem no material que responde pelos tipos de concretização, e este, pelas normas estéticas vigentes (ZILBERMAN, 1989, p. 23).

Com o intuito de repensar a história da literatura, foi importante para Jauss destacar que “a literatura e a arte só se ordenam numa história organizada se a sucessão das obras está relacionada tanto com o indivíduo produtor, quanto com o consumidor – diante da interação do autor e do público” (JAUSS apud TADIÉ, 1992, p. 190).

Portanto, o reconhecimento da historicidade da arte dentro do conjunto da vida social e a recuperação da história como base do conhecimento do texto são contribuições dessa teoria, que propõe uma nova perspectiva sobre a literatura.

E, nessa sucessão de recepções, é que se dá o valor histórico da obra e da sua importância estética.

## 2.2 Estética da Recepção: compreendendo a teoria em suas teses

Em suas sete teses para uma reconstrução do olhar histórico da literatura, Hans Robert Jauss organiza uma sequência em que “as quatro primeiras têm caráter de premissas, oferecendo as linhas mestras da metodologia explicitada nas três últimas” (ZILBERMAN, 1989, p. 33). Essas premissas contemplam desde a postulação de que a história da literatura parte de recepção e do efeito da obra, até a relação que esta tem com o público leitor da época em que foi criada.

Por isso, faz-se importante explicar sobre cada uma delas na necessidade de entendê-las dentro da construção do método que se concretiza nas três últimas teses que orientam um plano de ação.

A primeira premissa (primeira tese),

postula que a natureza eminentemente histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra, isto é, quando esta se mostra apta à leitura. A relação dialógica entre o leitor e o texto – este é o fato primordial da história da literatura, e não o rol elaborado depois de concluídos os eventos artísticos de um período (ZILBERMAN, 1989, p. 33).

Sendo o leitor o foco do método recepcional, a ação sobre o que é propriamente histórico torna concreto no presente uma subjetivação que era do passado. “Historicidade coincide com atualização, e esta aponta para o indivíduo capaz de efetivá-la: o leitor” (ZILBERMAN, 1989, p. 33). Essa dinâmica que foca no leitor no processo de recepção da obra se distancia dos métodos abordados anteriormente, pois esses analisavam a obra alheia aos aspectos externos a sua criação.

Mas, para Jauss “em vez de juntar ‘fatos literários’ de maneira coerente, o historiador se prenderá à ‘primeira compreensão dos leitores quanto às obras’, ficando ele próprio preso ‘na cadeia histórica dos leitores sucessivos’” (JAUSS apud TADIÉ, 1992, p. 191). É necessário diálogo texto/leitor para que se efetive a comunicação literária, pois sem leitores a obra não ultrapassa o tempo de sua criação, tampouco se perpetua para leitura contemporânea.

Nessa nova perspectiva, o leitor é considerado nas suas experiências literárias anteriores e torna-se “o principal elo do processo literário” (ZILBERMAN, 1989, p. 12), reatualizando e ressignificando a obra para que ela não se limite ao tempo de produção.

Já na segunda premissa (segunda tese) diante da resposta/experiência do leitor, vê-se que a “recepção e o efeito da obra, no momento histórico de seu aparecimento, decorre da compreensão prévia do gênero, da forma e da temática de obras anteriormente conhecidas e da oposição entre linguagem poética e linguagem prática” (JAUSS apud ZILBERMAN, 1989, p. 34).

Por isso, é na própria obra que se encontra a apreciação da relação obra e público, nela há indícios que anunciam suas intenções. E, assim, não há ausência de informações intencionais, pois a recriação da mensagem também ocorre no momento de escrita. Sendo, pois, uma dinâmica frequente de criação e recriação também por parte do criador/autor, “logo, a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário” (ZILBERMAN,

1989, p. 34). E, portanto, a apreciação composicional da obra é importante para a efetivação da recepção.

A partir dessa segunda tese, há uma frequência no uso da expressão Horizonte de expectativas que implica em um conjunto de elementos referenciais, os quais segundo o teórico são regras dadas ao leitor e “que são imediatamente alteradas, corrigidas, transformadas ou também apenas reproduzidas” (JAUSS apud ZILBERMAN, 1989, p. 34), à medida que ele se apropria delas.

Ainda sobre o Horizonte de expectativas, entende-se que

resulta de três fatores principais: a experiência preliminar que o público tem do gênero com que ela tem a ver, a forma e a temática de obras anteriores cujo conhecimento ela pressupõe e a oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática, mundo imaginário e realidade cotidiana (JAUSS apud TADIÉ, 1992, p. 191).

Dependendo de aspectos empíricos (experiências anteriores), de suas habilidades linguísticas e de sua consciência objetiva e subjetiva, é que o público atua sobre a leitura em uma possibilidade de compreendê-la para além de sua composição artística. Como também, deve-se considerar o contexto histórico e social de sua origem. “Logo a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário” (ZILBERMAN, 1989, p. 34). Então, as obras se voltam para o horizonte de criação e depois recriam-no contrariando suas primeiras ideias.

Na terceira premissa (terceira tese) é introduzida a reconstituição do horizonte, no qual

está determinado que um escrito estético, entre o horizonte de expectativa do público e a experiência nova de uma obra, medido pelo sucesso, pelo escândalo, pelo fracasso pode tornar-se critério de análise histórica: determinados livros constituem muito lentamente, muito tardiamente, seu público (TADIÉ, 1992, p. 191).

É nesse momento que Jauss introduz a ideia de percepção estética, declarando que o valor estético de uma obra é dado como mutável, considerando-se assim “a distância estética, equivalente ao intervalo entre a obra e o horizonte de expectativa do público, que pode ser maior ou menor, mudar com o tempo, desaparecer” (ZILBERMAN, 1989, p. 35). É, portanto, possível identificar quando há um distanciamento histórico da obra pelas manifestações e críticas feitas pelo público.

Aproximando-se, assim, de formalistas e estruturalistas que se assemelham na concepção de que “[...]só é boa a criação que contraria a percepção usual do sujeito” (ZILBERMAN, 1989, p. 35), o teórico alemão causa certa inquietação. Para o autor, quanto

maior o distanciamento estético, maior seu valor artístico. Ideia que ele redefine em momento posterior, mas que não anula a afirmação anterior, mantendo muito de seus pressupostos.

Na quarta premissa (quarta tese), dada a reconstituição do horizonte da premissa anterior, recorre a uma retomada histórica da recepção e introduz a hermenêutica literária. Esse é um fator primordial para indicar a relação estabelecida entre o texto produzido e o público receptor, favorecendo uma retomada histórica, transparecendo “a diferença entre a inteligência passada e atual de uma obra” (JAUSS apud ZILBERMAN, 1989, p. 36).

Essa é uma das questões fundamentais, pois existem perguntas às quais a obra responde em seu tempo e que quando entendidas pelo leitor promovem a dinâmica da interpretação. As perguntas a que o texto respondeu quando criado se reconfiguram em questionamentos atuais e, por isso, a obra se presentifica.

Para dar respaldo a sua afirmação, Zilberman (1989, p. 37) mostra-nos que Jauss retoma Collingwood, filósofo, historiador e arqueólogo britânico, quando este afirma que “compreende-se um texto, quando se compreendeu a pergunta a que ele dá a resposta” (JAUSS apud ZILBERMAN, 1989, p. 37). No entanto, a pergunta que se faz deve partir do Horizonte de expectativa já criado pelo leitor, constituída na fusão de horizontes a que ele se refere.

Como é uma atividade constante, esses horizontes reconstituídos por diversas gerações de leitores não retomam o aspecto histórico original da obra, mas se ressignificam ao longo das leituras sucessivas e de seus efeitos.

Parte-se, agora, para as demais teses, compreendidas como plano de ação por serem metodologicamente proposições práticas. Nelas, observam-se os aspectos diacrônicos, sincrônicos e de inter-relação entre a literatura e a vida cotidiana.

A quinta tese é denominada diacrônica por estabelecer um entendimento da obra em sua evolução no tempo, tendo sido reconstituídos seus horizontes. Assim:

uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período em que apareceu; muitas vezes sua importância cresce ou diminui no tempo, determinando a revisão das épocas passadas em relação à percepção suscitada por ela no presente (ZILBERMAN, 1989, p. 37).

Um dos exemplos foi o retorno de características estéticas de composição neoclássica, após a prevalência do Barroco por mais de um século. A retomada das características árcades demonstrou uma insatisfação quanto aos exageros do barroco e uma necessidade de amenização das sensações através da ideia mítica do clássico.

Uma nova obra pode solucionar problemas deixados pela anterior, no que concerne a lacunas de composição e compreensão, ou de questionamentos não respondidos pelo texto, até uma retomada de uma produção anterior com outro enfoque estrutural e composicional.

Por não ser absolutamente estável, a história “se faz de avanços e recuos, reavaliações e retomadas de outras épocas, obrigando a história da literatura a manter-se atenta e a repensar sua metodologia [...]” (ZILBERMAN, 1989, p. 38). E, pela própria complexidade histórica que em determinadas épocas avança e em outras se vê obrigada a retroceder para retomar a evolução, é que se evidencia a também mutabilidade da produção artística que se vê inserida nesses contextos.

A sexta e penúltima tese é estabelecida pela sincronia que considera o momento histórico e de suas fases de produção ao longo da história literária. Mas, ainda assim,

esta multiplicidade de manifestações literárias – desde o ponto de vista da estética da recepção volta a constituir para o público, que as percebe como obras de *sua* atualidade e relaciona-as umas as outras, a unidade de um horizonte comum e gerador de significados, expectativas, recordações e antecipações literárias (JAUSS apud ZILBERMAN, 1989, p. 38, **grifo do autor**).

Por isso, a análise simultânea de variados aspectos que constituem a história literária: transformações e semelhanças em diferentes contextos temporais é o que compõe o acervo literário em uma dinâmica de evolução e também de ruptura.

Dessa forma, entende-se que “a literatura tem sintaxe estável (gêneros, estilos, figuras) e semântica variável (temas, arquétipos, símbolos, metáforas). O historiador pode, então, determinar os tempos fortes da história literária” (TADIÉ, 1992, p. 192).

Na sétima tese, essa concepção parte de uma perspectiva própria de construção da história literária que se reflete em uma perspectiva geral dessa mesma história, quando se oportuniza uma quebra de paradigmas. Entenda-se que “não se trata mais de mostrar como a História se reflete nos textos literários, mas de manifestar a função de “criação social” que a literatura tem preenchido” (TADIÉ, 1992, p. 192). É nesse propósito que se constitui a força da literatura que não se emoldura em estereótipos de criação, mas que se reinventa e se motiva. E, as leituras sucessivas de uma obra promovem uma dialética de criação e de recepção, constituindo o novo que não se estratifica.

Essa última tese “procura examinar as relações da literatura com a sociedade” (ZILBERMAN, 1989, p. 38). Sua função é muito mais provocadora do que confirmadora do que já está estabelecido, levando “o leitor a uma nova percepção de seu universo” (ZILBERMAN, 1989, p. 38).

Para Jauss, “a relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto no terreno sensorial como estímulo à percepção estética, como também no terreno ético enquanto exortação à reflexão moral” (JAUSS apud ZILBERMAN, 1989, p. 39). Parafraseando o autor, a ascensão literária emancipa o homem para que este se liberte dos aprisionamentos sociais que o envolvem.

A Estética da Recepção parece, dessa forma, em nossa época, a tentativa mais inovadora para constituir uma sociologia da literatura não-marxista, para, de um só golpe reanimar, renovar, deslocar a história literária. Retraçar as leituras sucessivas de uma obra por várias gerações críticas não é constituir um monte de tolices, mas destacar a dialética do livro e da leitura coletiva e revelar aspectos sempre novos de um autor, de um mito (Ífigênia), de uma palavra [...] (TADIÉ, 1992, p. 192).

Uma obra, em essência, é constituída de muitos valores, de gostos e de sensibilidade de quem a produziu, de quem a leu inicialmente e de quem, ao longo das leituras realizadas, a ressignificou. Portanto, a experiência leitora é uma descoberta e uma redescoberta ao longo dos tempos. Um novo que se aproxima do tempo em que se revela.

### 2.3 As categorias fundamentais da fruição estética

Em *O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis*, Jauss (2002) realiza um estudo aprofundado sobre o “prazer” estético ou do conhecimento. E, nas mais diversas concepções reiteradas a partir do Faust de Goethe, o autor revela que:

[...]o conceito de prazer podia abarcar todos os graus da experiência até o mais alto desejo de conhecimento (do *prazer da vida da pessoa*, passando pelo *prazer da ação* e pelo *prazer com consciência*, até o *prazer da criação*, conforme o conhecido esquema do *Faust*) (JAUSS in LIMA, 2002, p. 86, **grifo do autor**).

Nesse entendimento, prazer e conhecimento não são dicotômicos, pois ambos se assemelham na busca da realização subjetiva e prática do ser. Mas, com a necessidade de dar justificativa filosófica e religiosa à ideia de prazer, é que se buscou o prazer estético, numa perspectiva aristotélica de efeito da obra, seja pela imitação que desperta olhar sensível sobre a produção, seja pela imitação intelectual, que se aproxima fielmente do objeto.

Jauss também realiza uma reflexão sobre as ideias Agostinianas de prazer bom e de prazer mau, que se diferenciam através do uso dos cinco sentidos, quando do primeiro as

sensações estão relacionadas às coisas que nos elevam a Deus e do segundo as sensações que nos fazem admirar o considerado desagradável, medonho<sup>2</sup>.

E em Freud, numa visão psíquica, o prazer toma maior dimensão quando não se limita a ação presente, mas se aprofunda em experiências já vivenciadas, ação do tempo que se presentifica através das memórias<sup>3</sup>.

No seu uso atual, o prazer perdeu muito de seu sentido elevado. Outrora, o prazer justificava, como um modelo de domínio do mundo e de autoconhecimento e, a seguir, como conceito da filosofia da história e da psicanálise, as relações com a arte. Hoje, para muitos a experiência estética só é vista como genuína quando se priva de todo o prazer e se eleva ao nível de reflexão estética (JAUSS *in* LIMA, 2002, p. 92).

Considerando os conceitos de experiência estética e fundamentado em estudos que analisam a cultura grega e latina, a Filosofia e as ideias de escritores hodiernos, Jauss constrói uma teoria embasada e argumentada com o intuito de esclarecer a noção de fruição estética, colocando-a em um dos pilares da experiência estética. Ele observou em seus estudos quanto a significação que: “os termos gregos *poiesis*, *aisthesis* e *catharsis* têm um rico conteúdo na tradição filosófico-estética do Ocidente. Jauss tomou-os por empréstimo da tradição e adaptou-os à sua concepção de experiência estética” (FIGURELLI, 1988, p. 268).

Para melhor compreender esses termos sob o olhar do autor, podemos apresentar: a *poiesis* (criação) - pela *poiesis* o homem sente-se em casa no mundo e em Aristóteles significa “o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos” (JAUSS *in* LIMA, 2002, p. 100); a *aisthesis* (sensação) - a capacidade de renovar a percepção das coisas rotineiras, cotidianas, é a experiência da recepção sensível a e *katharsis* (purificação) - a recuperação do juízo de valor estético.

A conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realizar-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa quanto da interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas (JAUSS *in* LIMA, 2002, p. 102).

Nessa teoria a afirmação do autor “é clara e inequívoca: o leitor, ao se debruçar sobre um texto, não deve se preocupar com a intenção do autor” (FIGURELLI, 1988, p. 270). Dessa forma, o foco está centrado no leitor, pois em sua visão “[...]só a Estética da Recepção pode

<sup>2</sup> Parafraseando as afirmações de Jauss (JAUSS *in* LIMA, 2002, p. 87).

<sup>3</sup> Parafraseando as considerações de Werke *apud* Jauss (JAUSS *in* LIMA, 2002, p. 92).

levar o espectador a abandonar a atitude de contemplação passiva e, graças a uma reformulação da *poiesis*, a participar ativamente da experiência de criação da obra de arte” (FIGURELLI, 1988, p. 269).

Essas três experiências fundamentais têm cada uma, a sua medida, um nível de importância para a fruição estética, mas a *katharsis* permite uma autonomia ao leitor, pois

Jauss utiliza o termo *catharsis* para significar, de um lado as funções que as artes têm de inaugurar, transmitir e justificar as normas da ação (dimensão social) e, de outro lado, a função de libertar o espectador dos vínculos da vida prática a fim de situá-lo – pela “fruição de si na fruição do outro” – num estado de liberdade estética (dimensão ideal de toda arte autônoma). E nesse estado de liberdade estética Jauss põe em relevo a recuperação do juízo de valor estético (FIGURELLI, 1988, p. 269).

Um valor que pode ser dimensionado pela interação obra/leitor, autor/obra e obra/autor/leitor, pois dentro dessas experiências a construção de sentido é dinâmica e não se limita apenas a um modo de interação nas dimensões de sua realização.

Portanto, a comunicação literária só cumprirá seu propósito “de uma experiência estética enquanto a atividade da *poiesis*, da *aisthesis* ou da *katharsis* mantiver o caráter de prazer” (JAUSS in LIMA, 2002, p. 103). Para tanto, faz-se necessária a inversão de papéis do leitor e do autor que podem assumir durante o processo de criação e de leitura uma dessas atividades.

Seus estudos também contemplam a hermenêutica literária que investigam o efeito e a recepção da obra em um processo que se dá com o intuito de promover a interpretação da obra possibilitados pela compreensão perceptiva (inicial) e interpretativa (posterior), examinando três horizontes da leitura: de percepção estética (compreensão perceptiva), de interpretação retrospectiva (compreensão interpretativa) e a percepção histórica.

O que realmente importa, na sua explanação, é que o leitor tenha um posicionamento de aceitação e participação na realização da leitura literária e, por isso, seu foco no desenvolvimento metodológico da teoria que possa favorecer a interação texto-leitor.

Por isso, a contribuição de Jauss é grande no cenário literário, apresentando-se como uma proposta inovadora para o trabalho com a leitura literária e ampliando o acesso às mais diversas obras, possíveis de assimilação no receptor hodierno.

Se a obra atendeu, em princípio aos primeiros leitores, e permaneceu além de sua época para os leitores sucessivos, sua relevância há de ser considerada, sem que haja necessariamente uma obrigatoriedade de tabulá-la dentro de um padrão estético para cada época.

## 2.4 A hermenêutica literária: efeito e recepção

Em *Estética da Recepção e História da Literatura* (1989), Regina Zilberman reportando-se aos estudos realizados por Hans Robert Jauss, descreve as influências teóricas que embasaram suas defesas em torno da dialética leitor/texto.

No capítulo em que aborda a hermenêutica literária, a autora faz uma oportuna observação sobre a experiência estética<sup>4</sup> e diz que embora estudadas em dois momentos distintos, há uma relação intrínseca entre as duas, pois não se concebe os fundamentos de uma isolada da outra. Portanto, tanto a experiência estética quanto a hermenêutica literária têm grande contribuição para “a noção de emancipação que permite a Jauss ampliar o significado do valor estético, entendendo-o não apenas como rompimento de um código imposto de normas, mas também como projeto de liberação, tem componentes da hermenêutica e das ideias de Gadamer” (ZILBERMAN, 1989, p. 63).

Jauss foi aluno de Gadamer e buscou embasamento nos estudos do mestre sobre a hermenêutica para considerar seu posicionamento diante da compreensão e da interpretação.

Para Gadamer (1997, p. 708) em sua obra *Verdade e Método*,

Quando compreendemos um texto nos vemos tão atraídos por sua plenitude de sentido como pelo belo. Ele ganha validade e já sempre nos atraiu para si, antes mesmo que alguém caia em si e possa examinar a pretensão de sentido que o acompanha. O que nos vem ao encontro na experiência do belo e na compreensão do sentido da tradição tem realmente algo da verdade do jogo. Na medida em que compreendemos, estamos incluídos num acontecer da verdade e quando queremos saber o que temos que crer, parece-nos que chegamos demasiado tarde.

Essa concepção nos coloca diante de um arrebatamento que o texto pode provocar no leitor e por mais que este busque se afastar para melhor analisá-lo, ainda assim, será guiado por seus indícios, por isso, o autor ainda afirma: “o que a ferramenta do ‘método’ não alcança tem de ser conseguido e pode realmente sê-lo através de uma disciplina do perguntar e do investigar, que garante a verdade” (GADAMER, 1999, p. 709).

Por isso, o princípio da pergunta e da resposta se faz importante nesse processo para a promoção de uma interpretação que considere a compreensão perceptiva e retrospectiva, além da percepção histórica das obras.

Em uma metodologia que contempla a experiência estética, que parte da própria obra literária e da hermenêutica literária, promove-se a recepção do texto, tendo como resultado o

---

<sup>4</sup> “Composta por três atividades simultâneas e complementares – a *poiésis*, a *aisthesis* e a *katharsis* – cuja concretização depende da principal reação de que é capaz o leitor: a identificação” (ZILBERMAN, 1989, p. 54).

efeito estético. Deve-se observar que, este efeito “[...]compõe-se de dois fenômenos simultâneos: a compreensão fruidora e a fruição compreensiva” (ZILBERMAN, 1989, p. 64). A primeira confirma os interesses iniciais do leitor quando atende aos seus horizontes de expectativas e a segunda se torna um desafio para o acesso à leitura quando mais complexa para que haja um estranhamento necessário à quebra desses horizontes. E, estes, por sua vez, conduzirão ao prazer estético que, prescinde da intelectualidade explicitada pela hermenêutica (pela interpretação).

Assim, Zilberman segue discorrendo sobre os conceitos de Efeito e Recepção em um esclarecimento de como metodologicamente são aplicáveis diante das teses norteadoras da teoria.

Como dito, ao longo do estudo sobre a Estética da Recepção, Wolfgang Iser pesquisador na mesma universidade de Jauss, Universidade de Constança na Alemanha, realizou também um trabalho voltado à recepção e ao efeito, mas com orientações diferentes, embora, Jauss julgasse que, “o projeto dele [Iser] é englobado pelo seu” (JAUSS apud ZILBERMAN, 1989, p. 64).

Para Iser “[...]a obra literária é comunicativa desde sua estrutura; logo, depende do leitor para a constituição do seu sentido” (ISER apud ZILBERMAN, 1989, p. 64). O sentido, portanto, é passível de mudança de acordo com a época e o público leitor. Ele também considera que, a composição básica da obra não muda, pois apresenta indícios de leitura para o receptor, embora, este tenha o papel de concretizá-la à medida que a recebe e a projeta.

Consubstanciando a sua teoria, Jauss se posiciona de modo a valorizar a construção histórica da obra de arte julgando que esta é o resultado da dialética existente entre o texto que orienta expectativas de caráter implícito e os leitores que se posicionam com o caráter crítico e estético de análise da obra.

Decorre da fusão desses horizontes, a historicidade da obra, embotada em uma concretização por parte do leitor.

Essa dinâmica favorece a experiência estética, pois fica evidenciado como proceder:

De um lado, situa-se o efeito, condicionado pela obra que transmite orientações prévias e, de certo modo, imutáveis, por que o texto conserva-se o mesmo, ao leitor; de outro, a recepção, condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra e dialogar com ela (ZILBERMAN, 1989, p. 65).

Sabe-se que para compreender algo, parte-se do que se tem como resposta. Para Jauss, a compreensão se dá quando se percebe essa resposta, mais ainda, quando a partir desta se restitui a pergunta que a solicitou.

A percepção estética favorece essa comunicação. O primeiro momento de entendimento é posteriormente ampliado quando as experiências fundamentais são praticadas numa relação simultânea de diálogo entre o texto e o leitor.

É dessa forma que a obra se atualiza, pois quando se percebe esse horizonte inicial é que se pode compreender o que foi dito e na ação concomitante criada pelo Horizonte de expectativas geradas pelo recebedor no tempo presente é que se estabelece a fusão de horizontes<sup>5</sup>.

Essa interação se dá de forma objetiva através das condições estruturais da obra e de forma subjetiva quando envolve aspectos históricos, culturais e sociais do leitor.

A recepção e o efeito são essenciais na Estética da Recepção. Os dois estão associados no sentido por promoverem uma experiência de leitura que valoriza o leitor em uma relação dialógica com o texto. Esse estudo tem grande contribuição de Wolfgang Iser, o qual se dedica ao efeito que associa a recepção do texto com suas implicações estéticas e históricas aos elementos textuais: teóricos e éticos.

Mas, ainda assim, essas composições teóricas tanto da experiência estética quanto da hermenêutica literária não se bastam. A evidenciação prática tem um terceiro momento denominado de aplicação, quando Jauss, diante da hermenêutica, recupera os conceitos de compreensão e interpretação a partir dos estudos anteriores e enfatiza um terceiro conceito de leitura histórica da obra. Isso será explicado no tópico seguinte.

## 2.5 Sobre compreensão, interpretação e aplicação

Jauss toma as três atividades intelectuais da hermenêutica literária: compreensão, interpretação e aplicação como pertencentes à recepção, princípio da realização leitora.

É uma espécie de modelo metodológico que está no plano de ação das três últimas teses da *Estética da Recepção* numa perspectiva diacrônica (recepção das obras em um período histórico), sincrônica (percepção das obras simultâneas, considerando suas mudanças

---

<sup>5</sup> Expressão usada por Zilberman (1989, p. 65).

no tempo da história literária) e, por último, a formação social do leitor através de uma formação crítica. Dessa forma, “como a compreensão deflagra o processo inteiro, a explicitação desse começa por aí, fundamentada na lógica da pergunta e da resposta” (ZILBERMAN, 1989, p. 67).

Durante o procedimento de respostas que o texto dá para perguntas feitas na sua origem, deve-se reconhecer o plano histórico a fim de se realizar a compreensão, pois ela deverá ocorrer à medida que se identificam as perguntas e as respostas das obras do passado. Por isso, “a compreensão é decorrente da percepção estética, é também o ponto de partida do processo de leitura, composto de três momentos sucessivos [...]” (ZILBERMAN, 1989, p. 68).

Esses momentos se dão na compreensão perceptiva (experiência estética), uma ação que progride enquanto se avança no texto; na interpretação (leitura retrospectiva), uma ação não linear que não parte do início do texto e que admite uma leitura da última parte do texto para o seu princípio, relacionada a questões específicas que mereçam atenção por parte do leitor e, por fim, na percepção histórica (leitura reconstrutiva), que é uma tentativa de identificar as perguntas às quais a obra respondeu sob os aspectos: formal (no sentido da organização, da estrutura composicional) e semântico (sob o enfoque da significação).

Sobre essa etapa da leitura reconstrutiva, é possível entender que Jauss, nas suas análises, “ênfatisa a diferença entre as etapas anteriores e esta, quando intervém o conhecimento histórico que localiza o texto na época, as mudanças por que passou e provocou, o modo como foi assimilado a uma linha de tempo” (ZILBERMAN, 1989, p. 71).

É inegável a contribuição da *Estética da Recepção* ao nortear a aplicabilidade metodológica da teoria. Um estudo como este, que tem como foco o leitor, necessita de um encadeamento de ações que orientem e concretizem as atividades leitoras.

## 2.6 A formação do leitor no método recepcional

Em *Para uma estética da recepção* (1972-1975), o alemão Jauss defende um novo olhar sobre a relação intrínseca entre texto e leitor, destacando nela aspectos do texto em sua criação/estrutura e a forma como ele é recepcionado pelo leitor. Não há, portanto, razão de existência textual sem a percepção do receptor da obra.

Para que a relação texto/leitor se concretize, faz-se necessário entender este aspecto: “de um lado, ao ser consumida, a obra provoca determinado efeito [*Wirkung*] sobre o destinatário; de outro, ela passa por um processo histórico, sendo ao longo do tempo recebida e interpretada de maneiras diferentes – esta é sua recepção [*Rezeption*]” (ZILBERMAN, 1989, p. 64).

Também se faz importante percebê-la dentro de uma perspectiva temporal, mas não como fator determinante de entendimento de aspectos socioculturais que a constituem, e sim como mudança de sentido que se localiza em tempo e espaço a partir do olhar do leitor. E, por isso, não se pode ver um texto estático em sua significação e composição, pois há nele uma relação de efeito provocada pelo texto e de recepção experienciada pelo espectador numa visão dialética platônica que se encaminha para o debate de ideias entre os interlocutores.

Nessa perspectiva de texto-interação, quando a obra perpassa gerações está constantemente se atualizando. Assim, “se a obra ultrapassa a sua geração, é porque sua forma mantém presente uma significação que serve de resposta para outro tempo – nosso tempo” (TADIÉ, 1992, p. 189). Isso a torna interessante por atender anseios do leitor numa atividade implícita de provocação de ideias que implicam em dois horizontes: literário e social.

Dessa forma, os leitores passam a se sentir motivados/provocados ao desafio e, “começam a entender o texto por meio do primeiro ‘horizonte’; porém introduzem na sua análise, concretizam numa significação atual um diálogo com sua própria compreensão do mundo, ela própria determinada pela sua sociedade, sua classe e biografia” (TADIÉ, 1992, p. 190). Essa ação sobre o texto implica em aproximação ou distanciamento, aceitação ou recusa do que foi lido.

Nessa linha tênue de identificação e recusa de sentidos, haverá por parte do receptor uma participação ativa de assimilação prazerosa e consensual e/ou também de distanciamento para uma análise reflexiva e crítica que pode implicar em aceitação ou contestação das ideias. É o que Jauss chama de fusão sincrônica: “contemporânea da obra” (TADIÉ, 1992, p. 190) ou diacrônica: “produzir-se em época posterior” (TADIÉ, 1992, p. 190).

Portanto, enfatiza-se que o sujeito social, sendo ele constituído culturalmente por valores e ideologias, não está inerte às composições textuais que remetem a uma realidade cotidiana. Pelo contrário, suas expectativas, opiniões e modo de vida interagem com o passado e transformam o presente literário por promover entendimento crítico.

Escreve-se para informar e despertar sensações e lê-se para se informar e desenvolver um lúdico necessário à condição humana de subjetividade e de abstração.

Nisso, é possível compreender que há produção para que haja consumo, não se podem desvencilhar esses aspectos. A interação promovida por esses repercute na perpetuação das obras e nas suas hierarquias estéticas, estabelecendo níveis de importância, literárias e históricas, além de alicerçarem a participação ativa do público leitor nas recepções continuadas.

Com base nos estudos da *Estética da Recepção*, Bordini e Aguiar (1993, p. 83) consideram que: “A atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra”. Isso é o que constitui os horizontes de expectativas, mencionados nessa seção, e que são concebidas a partir das experiências de cunho: social, ideológico, linguístico, literário e de identidade.

Em alguma medida haverá uma aproximação entre texto e leitor, seja pela identificação com algum aspecto presente no texto – a temática, a estrutura ou a linguagem –, seja pelo estranhamento que ele possa causar pelos mesmos aspectos.

No ato da produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí poder-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83).

Essa relação dialógica entre texto e leitor é o que produz o efeito estético, a julgar que é partir do vácuo inicial entre as expectativas tanto do texto/autor como do leitor que se realizam as considerações de aceitação ou não aceitação, de distanciamento temporal passado e presente, de provocação e ampliação de novos entendimentos e, por fim, é o que determina a transitoriedade ou permanência da obra na historicidade literária.

Para que essa atividade leitora tenha êxito, tem-se que entender dois aspectos importantes: “Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84). Quando isso ocorre, a obra é denominada pelas autoras como conformadora.

Mas também, outra recepção desafiadora e motivadora poderá ocorrer na leitura: “[...]obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e

admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84). Nesse esforço realizado para a compreensão, exige-se uma ampliação das habilidades interpretativas do leitor, facilitadas pelo acesso às técnicas de composição da obra que o direcionam para a percepção de outros pontos de vista distintos dos seus e que podem promover, também, seu posicionamento sobre ela.

Esse tipo de obra, considerada pelas autoras como difícil, é que elas nomeiam como emancipatória, termo justificado pela explicação que se dá sobre ela.

O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e seu tempo, a inclui ou não como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras da mesma ordem, para novas experiências de rupturas com os esquemas estabelecidos (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84-85).

Essa sucessão de leituras poderá promover muitas quebras ou ampliações dos horizontes de expectativas, formando um leitor emancipado em suas experiências de si e do mundo e, portanto, mais exigente quanto à diversidade leitora.

### III

#### A LEITURA DO POEMA À LUZ DA TEORIA

Nesta seção há o propósito de realizar a leitura e a análise do *Poema sujo*. Antes, percorreremos a fortuna crítica de seu autor, Ferreira Gullar, sem nos atermos necessariamente a questões biográficas, embora muito de suas obras apresentem traços autobiográficos, por questões de sua vivência pessoal e/ou política. Ainda assim, sua obra se universaliza por sua composição poética intensa e provocadora.

A leitura do poema será norteadada pelas nove divisões temáticas, que não são intituladas ao longo do poema, apenas são perceptíveis no decorrer da interpretação. Também serão observados o Efeito e a Recepção da obra quando da sua composição e da percepção dos leitores sucessivos.

##### 3.1 Gullar, o poeta do espanto: a recepção de sua obra sob o olhar crítico

Reconhecidamente um dos maiores poetas do século XX, Ferreira Gullar, possui uma fortuna crítica das mais relevantes no cenário literário e acadêmico. Muitos pesquisadores, dentre eles: Alcides Villaça (1984), Alfredo Bosi (2003), Luiz Lafetá (2004), Viviana Bosi (2017) e Thereza Domingues (2007) fazem uma ampla leitura crítica da sua obra. Desde *Um pouco acima do chão* (1949), seu primeiro livro, passando por *A luta corporal* (1954), obra que apresentou uma produção gráfica que chamou a atenção por ser original e diferenciada para a época, também pelo *Poema sujo* (1975), objeto de estudo deste trabalho, até obras mais recentes incluindo crônicas.

Gullar em seus escritos metapoéticos questionava o uso da palavra em suas dimensões semânticas e estéticas, buscando um fazer poético que promovesse efeitos de sentido que interagisse com o objeto estético nas dimensões social e política numa extensa e qualitativa produção literária. Foram mais de trinta obras publicadas, entre ensaios, poesias, críticas literárias, crônicas e textos dramáticos.

Para Thereza da C. A. Domingues (2007), em seu artigo *Ferreira Gullar e a palavra poética*, encontrar o significado que a palavra tem na construção poética gullariana é

fundamental para o entendimento de sua poesia. Ela afirma que essa relação do poeta com as palavras pode ser entendida em quatro fases, explicadas a seguir:

Na primeira fase, o problema fundamental de Gullar era o de encontrar, o de inventar, até mesmo, uma forma de expressão que refletisse seus problemas estéticos: é a fase da experimentação da linguagem poética.

Na segunda fase, o poeta tenta dinamizar a palavra, dinamitando seus alicerces, mostrando-a pelo avesso: é a fase concretista e neoconcretista.

Na terceira fase, não são os problemas estéticos o centro de suas preocupações. A questão social absorve inteiramente o artista, levando-o a romper com o passado. O poeta utiliza a palavra como instrumento de conscientização política. É a fase engajada do autor.

Na quarta fase, F. G. faz uma análise das etapas anteriores. É o momento da reflexão crítica, quando faz da realidade o cerne da palavra. (DOMINGUES, 2007, p. 152-153).

Ferreira Gullar com a sua percepção ampliada das pessoas e do mundo despertou uma maturidade na produção poética que o fez pensar a escrita dentro de uma significação que ultrapassava o interesse pela literatura. Sobre isso afirmou: “adquiri uma nova consciência da questão poética[...]” (GULLAR, 2015, p. 25). Começou então, a fazer diversas experiências de escrita que perpassavam pela estruturação estética dos versos ao longo da folha de papel e o uso do recurso cultista no jogo de palavras até a assimilação da composição poema/prosa.

As temáticas sociais e cotidianas o motivavam para a escrita. A poesia estava para o poeta como uma possibilidade de exercício e de entendimento do ser no mundo.

Ele, um empreendedor da produção poética, fundou o movimento Neoconcretista em parceria com outros escritores. Esse movimento foi considerado pela própria semântica do nome uma nova perspectiva em relação às performances do concretismo mais rigoroso.

Com a publicação em 1954 de *A luta corporal*, houve um grande interesse dos críticos pela obra. Em *O Anjo*, poema que faz parte da seção “Sete poemas portugueses”, primeira subdivisão temática do livro:

O anjo, contido  
em pedra  
e silêncio,  
me esperava.  
Olho-o, identifico-o  
tal se em profundo sigilo  
de mim o procurasse desde o início.  
[...]  
Antes que o olhar, detendo o pássaro  
no voo, do céu descesse  
até o ombro sólido  
do anjo,  
criando-o

— que tempo  
mágico ele habitava? (GULLAR, 2017, p. 44).

Vê-se a despreocupação quanto à metrificação e a disposição intencional e espaçada das palavras na sequência dos versos, bem como a inserção de sinais de pontuação que sugerem interação com o leitor. Essa obra marca um momento de transição poética, fragmentação da linguagem para encontrar sua essência, recriação semântica para a retirada da dubiedade de sentidos que as palavras podem indicar. Foi uma desconstrução dolorida para o autor que se viu literalmente nessa luta de que o título da obra trata.

Ainda para Domingues (2007, p. 153): “Esse livro é um verdadeiro laboratório de pesquisa sobre linguagem, pois ‘urge buscar outras formas’. A leitura não só dos poemas, mas também dos textos críticos, revela a luta travada com a palavra”. A importância dessa experimentação coloca Gullar entre os maiores precursores de uma arte de vanguarda questionadora, inquieta e mutante. Tendência vanguardista questionada mais tarde por ele próprio, quando a colocou em posição de subserviência às influências artísticas de países desenvolvidos na obra *Vanguarda e subdesenvolvimento* (1969).

Para Viviana Bosi (2017)<sup>6</sup>, professora da Universidade de São Paulo, em seu artigo *Ferreira Gullar: um poeta comprometido com o tempo*, há uma íntima relação do poeta com as questões temporais, sobre isso afirma que: “Em toda sua obra, desde aquele volume inaugural, Gullar reclama uma poesia presente, na carne das coisas, nos barulhos do dia, como se a linguagem não existisse antes do poema”. A essência está no conteúdo das coisas e das pessoas, no seu cotidiano e somente depois é traduzida em palavras.

Em seguida, observa-se a fase de produção mais intensa do poeta, quando na década de 70 viveu exilado do Brasil e nesse período publicou duas obras intituladas *Dentro da noite veloz* (1962-1975) – escrita que perdurou por uma década em média – e *Poema sujo* (1975), escrita ao longo de oito meses.

*Dentro da noite veloz* (1962-1975) é considerada por críticos sua obra mais politizada. Sobre ela Gullar (2014) afirmou<sup>7</sup>:

[...]minha poesia tinha caráter mais político que poético. Eu mesmo comecei a perceber que isso estava errado. Um poema, antes de ser político, tem que ser poético. Pode fazer a crítica, mas precisa qualidades artísticas, senão não é obra literária. Então comecei a mudar, no sentido de continuar político, mas com

<sup>6</sup> Artigo da autora. **Ferreira Gullar: um poeta comprometido com o tempo**. Fronteiras do Pensamento, 2017. Disponível em <https://www.frenteiras.com/artigos/ferreira-gullar-um-poeta-comprometido-com-o-tempo>

<sup>7</sup> Entrevista concedida a Osny Tavares. Cândido – Biblioteca Pública do Paraná – BPP, 2014. Disponível em <http://www.bpp.pr.gov.br/Candido/Noticia/Um-poema-antes-de-ser-politico-tem-que-ser-poetico>

qualidade literária cada vez maior. A qualidade da poesia vai aumentando ao longo do livro, a elaboração fica mais complexa. Agora, sempre fiz poesia a partir de uma necessidade real. Não faço poesia por fazer, e já não procedia assim naquela época.

Esse período foi intenso para Gullar, pois seus questionamentos críticos sobre suas composições se tornaram ainda mais intensos por causa da solidão sentida em países estrangeiros e de suas concepções políticas ainda mais latentes por causa do exílio.

Percebe-se, então, uma preocupação que perpassa pela estrutura estética e composicional, já que a inspiração do autor buscava propósitos de escrita dentro de uma universalidade literária, mas com indícios históricos e sociais. No mundo caótico e injusto em que se inseria, Gullar inspirou-se em seu passado nostálgico, numa busca íntima que o remetesse a sentimentos de conforto em meio à dura realidade que se impunha. Por isso, uma busca constante pela temática cotidiana, variação entre formalidade e liberdade estética, metrificação e versificação livre, tipografia variada. Isso ocorre em *Dentro da noite veloz* (1975), obra na qual há poemas que merecem destaque, dentre eles *Homem Comum*, escrito em Brasília (1963):

Sou um homem comum  
de carne e de memória  
de osso e esquecimento.  
e a vida sopra dentro de mim  
pânica  
feito a chama de um maçarico  
e pode  
subitamente  
cessar.  
[...]  
Sou um homem comum  
brasileiro, maior, casado, reservista,  
e não vejo na vida, amigo,  
nenhum sentido, senão  
lutarmos juntos por um mundo melhor.  
[...]  
Mas somos muitos milhões de homens  
comuns  
e podemos formar uma muralha  
com nossos corpos de sonho e margaridas.  
(GULLAR, 2018, p. 34-36).

Nele, a ideia que o eu lírico traz do homem está intimamente relacionada ao ser único, mas ainda assim coletivo, à medida que se individualiza como homem comum e se generaliza na união de todos em torno do sonho, além de uma busca pela identidade nas experiências vividas.

Ainda explanando sobre a universalização desse eu lírico em relação ao onírico, possível em uma espacialidade-tempo de incertezas, Viviana Bosi (2017, **grifo da autora**)<sup>8</sup> acrescenta:

Seu testemunho poético desses anos conturbados é a coletânea *Dentro da noite veloz*, reunião de poemas compostos entre 1962 e 1975, em que a denúncia se enlaça ao sonho de outro futuro. As imagens, aderidas ao concreto, mesclam-se à simultaneidade dos tempos e espaços, ampliando-se a respiração dos poemas, a anunciar o que estava por vir, o *Poema sujo*, concebido na Argentina em tempos sombrios.

Gullar escreveu, então, uma de suas mais veementes obras, o *Poema sujo* (1975), que viria a ser mais que um poema intenso, uma discussão de memórias e de liberdade. Essa obra-ícone e extensa que abrigava todas as angústias do autor, dentre elas o medo de não viver até vê-la pronta, perdurou por meses solitários de escrita.

Nessa intensa produção, percebe-se a sua profunda entrega na criação do poema, uma experimentação de sensações e sentimentos íntimos. Por isso, *Poema sujo*, considerado por críticos literários uma obra-prima, apresenta-se como um grito de liberdade, evidenciado por experiências múltiplas que rememoram a vida em espectros de revelação do ser, social ou não, mas de um ser concreto que se mostra nas suas lembranças, inquietudes, medos e assombrações.

Para Alcides Villaça, em sua tese intitulada *A poesia de Ferreira Gullar* (1984):

Com o *Poema sujo* Gullar recolhe e determina os temas e as imagens fundamentais de toda a sua poesia. É esta determinação, é este sentido de obra que faz do seu longo poema o encontro produtivo dos sentimentos líricos com a consciência crítica, encontro marcado pela presença de um adensamento termo de (Alfredo Bosi), dentro do qual nosso poeta alcança ‘uma dimensão coral sem por isso perder o calor daqueles afetos singularíssimos que só as imagens de sua cidade de São Luís seriam capazes de provocar (VILLAÇA, 1984, p. 168, **grifos do autor**).

Essa afirmação de Villaça nos faz retornar à quarta fase de escrita do poeta, na qual, segundo Domingues (2007, p. 153), “é o momento da reflexão crítica, quando faz da realidade o cerne da palavra”. Através dela, imagens são mostradas por uma poética visceral.

Quando Villaça cita Alfredo Bosi, usa o termo adensamento que se compreende, no contexto, como uma adequação aos propósitos de maturidade constituídos pelo poeta e sua consolidação no cenário literário.

---

<sup>8</sup> Artigo da autora. **Ferreira Gullar**: um poeta comprometido com o tempo. Fronteiras do Pensamento, 2017. Disponível em <https://www.frenteiras.com/artigos/ferreira-gullar-um-poeta-comprometido-com-o-tempo>

Sua poesia se renova e se torna resistente, consolidada. Para Cimara Valim de Melo<sup>9</sup>, em seu artigo *A resistência poética de Ferreira Gullar* (2005, p. 6):

A resistência poética dá-se em Gullar, principalmente pela negação à desordem, ou à falsa ordem, imposta em tempos incongruentes. Inserido e, ao mesmo tempo, deslocado em uma selva (des)humana, o poeta abre caminho pela sátira e pela ironia fumegantes, pelo olhar revolucionário que não se compadece com os erros de sua época, pela poesia terrena, perigosa e comunicante.

Sendo, portanto, grande experimentador da linguagem para o dizer poético, esse poeta múltiplo não se fez calar pelas imposições que sofreu. Seus direcionamentos temáticos voltados para o tempo, o corpo, a existência e resistência trouxeram um legado muito significativo para a história literária brasileira.

Em uma de suas últimas entrevistas<sup>10</sup>, quando questionado sobre como a poesia nasce, Gullar respondeu:

Eu costumo dizer que a poesia nasce do espanto, de alguma coisa que te surpreende, que se revela inesperada, misteriosa ou bela ou enfim. Eu não escrevo poesia, nem ninguém escreve como eu escrevo, por exemplo, as crônicas para o jornal. É outro estado. É outra coisa. A crônica eu decido o que eu vou escrever. Vou escrever agora. Poesia não se faz assim. Não é você que decide. (GULLAR, 2015).

Publicou sua última obra em 2015, *Autobiografia poética e outros textos*, na qual trouxe uma rememoração de sua trajetória como escritor. Nela, é a ideia de espanto da qual trata o poeta que está presente na parte inicial do texto, quando diz: “para me espantar não é necessário que ocorra nenhum fato extraordinário; nada disso. Em geral, o espanto ocorre nas situações mais comuns, que é quando o inesperado se revela” (GULLAR, 2015, p. 65). Muitas entrevistas trazem esse pensamento do poeta sobre sua criação literária e reforçam a sua incessante vontade de aperfeiçoamento estético.

Além disso, sua postura analítica/crítica do ser social evidencia-se em temáticas que condenam o cerceamento da liberdade e questionam o ser no mundo. Grande representante e ícone da produção literária moderna, o tesouro literário gullariano permanece para apreciação e estudo. Por isso, a análise da obra *Poema sujo*, diante das acepções teóricas do método recepcional, considerará inicialmente sua pertinência composicional e estética e em seguida seu efeito e sua recepção.

<sup>9</sup> Artigo da autora. **A resistência poética de Ferreira Gullar**. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas *Dossiê: a literatura em tempos de repressão* PPG-LET-UFRGS, Porto Alegre, Vol. 01 N. 01, jul/dez 2005. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/4829/2747>.

<sup>10</sup> **Ferreira Gullar**: “Parem de ter razão” (entrevista). *Pensar Contemporâneo*, setembro de 2018. Disponível em <https://www.pensarcontemporaneo.com/ferreira-gullar-parem-de-ter-razao>.

### 3.2 *Poema sujo*: um caso de leitura

Segundo Fuly (2006), o *Poema sujo* está dividido em nove eixos temáticos. As análises realizadas por essa autora sobre os aspectos composicionais e temáticos do poema serão expostas no decorrer deste tópico. Também serão abordadas, no tópico seguinte, as categorias de análise elencadas na metodologia da pesquisa sob a ótica do método recepcional: efeito e recepção da obra.

Iniciaremos as observações sobre o *Poema sujo* (1975) com o entendimento teórico que relaciona o prazer do leitor à apropriação subjetiva do objeto (texto), considerada na estética da recepção dentro do efeito estético. Esse efeito se dá na associação da compreensão fruidora e da fruição compreensiva, na qual o leitor entra no texto e passa a interagir com ele, segundo as pistas que o próprio texto lhe dá e também com os subsídios propiciados pela própria experiência do leitor.

Para tanto, anterior à análise de cada parte do poema, segundo estudiosos da obra gullariana, haverá uma introdução teórica da estética da recepção relacionada à composição temática, histórica e interpretativa. Essas análises contemplarão, posteriormente, os componentes da experiência estética e da hermenêutica literária que embasam a teoria escolhida.

Desde o título do poema, ocorre um impacto que enuncia algo diferente e inesperado para o leitor, pois genericamente se relaciona a ideia de poema a algo agradável e a ideia de sujo a algo desagradável. E, essa dicotomia causa expectativa, não se sabe se proposital por parte do autor.

Após esse primeiro impacto, o leitor tem contato com os primeiros versos do poema que lhe causam um estranhamento: a linguagem. Construído com um vocabulário impactante e peculiar, o poema alcança uma linha tênue do dizer explícito e do não dito. É uma composição poética a ser desvelada pelo leitor e, para isso, há seu momento de participação mais importante: a aceitação. Ele precisa querer participar desta interação texto-leitor para ser possível a experimentação da experiência estética e a posterior interpretação.

O *Poema sujo*, tal qual o livro, se abre para o leitor como uma gama de caminhos a serem trilhados, com possibilidades interpretativas diversas, desde que possíveis de serem comprovadas na própria obra. Por isso, o poema requer “um horizonte de expectativa literária” (JAUSS in TADIÉ, 1992, p. 190) que parte do texto pelo efeito que provoca, mas

também pelo envolvimento do leitor diante do que tem de conhecimento sobre o dito e de como o associa às novas experiências.

Em sua primeira parte, aspectos como: linguagem (linguístico), lembranças (memorialístico), corpo e resistência (espacial) se apresentam:

Há, simultaneamente, no começo do Poema Sujo, a tentativa de reencontrar o passado mais remoto do sujeito poético, reconstituindo uma espécie de cosmogonia pessoal, e a encenação do esforço do poeta para dar forma, através da escrita, às lembranças evocadas, sendo que essa última ideia dará a esse início uma feição inequivocamente metalinguística [...] (FULY, 2006, p. 46).

Os primeiros versos desse poema extenso, com 69 páginas, dizem realmente de um início, uma criação, um nascimento como exposto a seguir:

turvo turvo  
a turva  
mão do sopro  
contra o muro  
escuro  
menos menos  
menos que escuro  
menos que mole e duro menos que fosso e muro: menos que furo  
escuro  
mais que escuro:  
claro  
como água? como pluma? claro mais que claro claro: coisa alguma  
e tudo  
(ou quase)  
um bicho que o universo fabrica e vem sonhando desde as entranhas  
azul  
era o gato  
azul  
era o galo  
azul  
o cavalo  
azul  
teu cu (GULLAR, 2013, p. 31).

Há um jogo sonoro que se dá tanto na assonância quanto na aliteração, a repetição de palavras implica em um ritmo que encadeia ideias para a retomada ou a explicação delas. A referência ao turvo, ao escuro, remete a algo que não se pode lembrar ou ver com nitidez, algo ligado às lembranças ou à origem que não se pode recordar com fidelidade.

No decorrer da criação poética se observa que mesmo na visualização imprecisa desse início, dessa gênese<sup>11</sup> há um clareamento à medida que se entende que o mais remoto ainda permanece inscrito na memória.

<sup>11</sup> Expressão usada por Fuly (2006, p. 46).

A ideia de princípio da vida/do poema ainda se apresenta em “um bicho que o universo fabrica e vem sonhando desde as entranhas” (15º verso). A perspectiva de humanidade vai se relacionar com a imagem da cor azul, trazendo tanto a perspectiva divina da criação quanto a cosmológica que se dá na cor representativa do céu. Associa-se, então, essa cor aos animais gato, galo e cavalo em um jogo sonoro que semanticamente remete ao que é de conhecimento comum e que, ao mesmo tempo, trata da diversidade possível de vida. Vida esta, que surge a partir da ação sexual abordada nos versos seguintes:

tua gengiva igual a tua bocetinha que parecia sorrir entre as  
folhas de banana entre os cheiros de flore bosta de porco aberta  
como uma boca do corpo (não como a tua boca de palavras)  
como uma entrada para  
eu não sabia tu  
não sabias  
fazer girar a vida  
com seu montão de estrelas e oceano  
entrando-nos em ti (GULLAR, 2013, p. 31-32).

A certeza de que há um início para a vida e a observação de que nem sempre o ser está ciente de como isso acontece, também se evidencia. Mas, ainda é distante a rememoração, visto que a linguagem empregada é difusa. O corpo não é visto numa perspectiva limitante, pelo contrário, dá-se em uma externalização que concebe até a absorção do espaço cósmico quando em “com seu montão de estrelas e oceano /entrando-nos em ti”<sup>12</sup> (31º e 32º versos do *Poema sujo*).

Há ainda uma sensibilidade associada aos instintos e prazeres que ficaram fragmentados nas lembranças. Essas imagens relacionadas à questão sensorial perceptiva e menos racionalizadas se evidenciam nesses versos. Para Fuly (2006, p. 53):

A experiência sexual é, por exemplo, apreendida sobretudo por seus estímulos físicos. O verso, “como uma boca do corpo (não como a tua boca de palavras)”, nos dá uma boa síntese dessa ideia ao fazer a contraposição entre o sensível e o verbal, na qual se sobressai o primeiro.

Sabe-se que, embora se trate de universalização temática dentro de uma composição poética, como já dito, para Villaça (1984, p. 145), “é um discurso poético autobiográfico de grande fôlego”, o que precisa ser esclarecido para o autor no âmbito das memórias, mas não deve provocar ideias difusas no leitor, já que este poderá se deparar com um emaranhado de ideias que não progridem tematicamente, ocasionando um entrave interpretativo.

Desta forma, a própria experiência se manifesta de modo caótico, anterior ao ato criador e organizador da linguagem. Essa ideia justifica a aparente ausência de

<sup>12</sup> Gullar, 2013, p. 32.

sentido desse começo. Entretanto, não podemos nos esquecer que há um processo onde o poeta procura vencer este caos inicial e dar forma ao magma disforme em que se encontram suas experiências passadas. Assim sendo, é perceptível a encenação do empenho do poeta em desencadear as suas lembranças, tornar claro, o turvo passado. Essa leitura elucida o sentido do processo a que se submetem as primeiras imagens do poema (FULY, 2006, p. 48).

A experiência estética defendida por Jauss, na qual “o primeiro plano é o da *poíesis* e corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra” (ZILBERMAN, 1989, p. 55), precisa ser contemplado. Por isso, essa tentativa de inserir o leitor em uma visão mais clara do que é dito é pertinente por parte do poeta.

As imagens seguintes remetem ao cotidiano em São Luís quando se introduz a perspectiva da cidade a partir dos seguintes versos:

Que importa um nome a esta hora do anoitecer em São Luís do  
Maranhão à mesa do jantar sob uma luz de febre entre irmãos  
E pais dentro de um enigma?  
mas que importa um nome  
debaixo deste teto de telhas encardidas vigas à mostra entre  
cadeiras e mesa entre uma cristaleira e um armário diante de  
garfos e facas e pratos de louça que se quebraram já  
um prato de louça ordinária não dura tanto  
e as facas se perdem e os garfos  
se perdem pela vida caem  
[...]  
quanta coisa se perde  
nesta vida (GULLAR, 2013, p. 33).

Há na descrição de móveis e objetos uma ideia de que tudo é perecível: coisas, pessoas, tempo. A ideia é que essa efemeridade indica a inconstância que acompanha o eu lírico em suas reflexões.

Nas enumerações, do que se perde ou do que não se pode reaver, descrevem-se coisas, palavras, situações, questionamentos, desejos. Essas perdas não são ignoradas, mas também não impedem de seguir adiante, pois o que se vive, também se leva, concepção de experiência que se adquire, como em: “voais comigo/sobre continentes e mares” (GULLAR, 2013, p. 34).

À medida que se criam imagens de um passado que teima em resistir, em querer dizer e, ao mesmo tempo, de alguma maneira sendo impedido pela linguagem que é limitada para a imensidão de sensações e de lembranças, a necessidade de se libertar para escrever aumenta e causa ansiedade. Gullar disse em dado momento: “Agora vou vomitar tudo”/“Mas o vômito não saía, pois não existe uma garganta verbal onde você meta o dedo e vomite a linguagem” (GULLAR apud VILLAÇA, 1984, p. 147).

Essa necessidade de dizer, que estava prestes a se revelar, mostra-se nos versos que seguem:

E as formigas brotando aos milhões negras como golfadas de  
dentro da parede (como se aquilo fosse a essência da casa)  
E todos buscavam

num sorriso num gesto  
nas conversas da esquina  
no coito em pé na calçada escura do Quartel  
no adultério  
no roubo  
a decifração do enigma

– Que faço entre coisas?  
– De que me defendo? (GULLAR, 2013, p. 35).

Agora, o que obstruía o dizer em: “turvo turvo/a turva/mão do sopro/contra o muro/escuro” (GULLAR, 2013, p. 31), transforma-se em obstáculo a ser vencido, uma explosão representada pelas “formigas brotando aos milhões negras como golfadas de/dentro da parede” (GULLAR, 2013, p. 35). E assim, surgem os seguintes questionamentos: “– Que faço entre coisas?/– De que me defendo?” (GULLAR, 2013, p. 35), que trazem uma incerteza existencial diante do conhecer-se e também do situar-se no caos em que se encontra. Percebe-se que essas indagações são resquícios de memórias que, de tão distantes, precisam ser respondidas/reavivadas para que tenham os encadeamentos das situações vividas de maneira a torná-las claras para o eu lírico e para o leitor.

Os questionamentos seguem presentes ao longo de toda a obra, que possui quase dois mil versos e que entre memórias, angústias, medos e revoltas recolhe-se e amplia-se em uma flexível e constante busca. Busca subjetiva que se faz concreta pela descrição veemente das imagens que projeta.

Segundo Zilberman (1989, p. 56, **grifo da autora**):

Jauss concorda em que só as criações altamente experimentais, como as do século XX, podem acordar o sujeito de sua alienação numa sociedade reificada. Como a percepção diária está por demais viciada, o espelhamento realista confundir-se-ia com um *déjà vu* e perderia o efeito; por isso cumpre investir no diferente, que não precisa coincidir necessariamente com o novo; pode ser o que permaneceu escondido ou reprimido, conforme faz Proust, cuja obra romanesca funda-se na recordação.

Assim, é possível contemplar a *aisthesis* na qual é possível experienciar uma nova percepção ou ainda renovar uma anterior em uma realidade diversa. O que repercute diretamente na dilética, pois é possível mudar a perspectiva e realizar a análise do que é proposto. É um bom princípio para a formação do pensamento crítico.

Há, inclusive, uma sequência de momentos que se encadeiam de forma a sugerir um passado recente que dialoga com o passado longínquo em:

Era a vida a explodir por todas as fendas da cidade  
sobre  
as sombras da guerra:  
a gestapo a wehrmacht a raf a feb a blitzkrieg catalinas  
torpedeamentos a quinta-coulna os fascistas os nazistas os co-  
munistas o repórter Esso a discussão na quitanda a querosene o  
sabão de andiroba o mercado negro o racionamento o blackout  
as montanhas de metais velhos o italiano assassinado na praça  
João Lisboa o cheiro de pólvora os canhões alemães troando nas  
noites de tempestade por cima da nossa casa. Stalingrado resiste.  
Por meu pai que contrabandeava cigarros, por meu primo que  
passava rifa, pelo tio que roubava estanho à Estrada de Ferro,  
por seu Neco que fazia charutos ordinários, pelo sargento  
Gonzaga que tomava tiquira com mel de abelha e trepava com  
a janela aberta,  
  
pelo meu carneiro manso  
por minha cidade azul  
pelo Brasil salve salve,  
Stalingrado resiste.  
A cada nova manhã  
nas janelas nas esquinas nas manchetes dos jornais  
Mas a poesia não existia ainda (GULLAR, 2013, p. 35-36).

Evidencia-se, então, a espacialidade através de eventos ocorridos em momento concomitante à segunda guerra mundial, desde os códigos escritos compostos por uma sequência de fonemas que remetem aos estampidos de bombas, até as ações cotidianas realizadas por parentes e conhecidos, em uma relação geográfica e de ações que parecem coexistir como em “discussão na quitanda”, “o italiano assassinado na praça João Lisboa”, “noites de tempestade por cima da nossa casa”, “Stalingrado resiste”.

Muito presente nas lembranças, essa retomada pode ser entendida como ato de resistência, pois: “Stalingrado funciona como poesia viva desentranhada da História e une, por esse sentido maior, a guerra, os moradores de São Luís (em seus negócios clandestinos) e o poeta, em seu exílio, sugerindo a todos uma lição de esperança” (FULY, 2006, p. 58).

Mas, diante de um cenário poético que se mostra pela alegoria e simbologia das imagens, há no verso: “Mas a poesia não existia ainda”, o direcionamento do poeta para o momento de sua vida em que ainda não escrevia, e que logo depois muda quando passa a entender o mundo sob o olhar subjetivo.

Também menciona o jornal (“o repórter Esso”, “nas manchetes dos jornais”) como um portador de informações através do qual não se permite que os fatos fiquem desconhecidos ou esquecidos. Portanto, é de onde ressoam as vozes que precisam ser ouvidas.

Ainda nessa primeira parte, a qual nos detivemos de maneira mais extensa por principiar a obra, observamos a temática “corpo” que se apresenta autobiográfica:

#### Meu corpo

que deitado na cama vejo  
como um objeto no espaço  
que mede 1,70m  
e que sou eu: essa coisa  
deitada  
barriga pernas e pés  
com cinco dedos cada um (por que  
não seis?)  
joelhos e tornozelos  
para mover-se  
sentar-se  
levantar-se

meu corpo de 1,70m que é meu tamanho no mundo  
meu corpo feito de água  
e cinza  
que me faz olhar Andrômeda, Sírius, Mercúrio  
e me sentir misturado  
a toda essa massa de hidrogênio e hélio  
que se desintegra e reintegra  
sem se saber pra quê

Corpo meu corpo corpo  
que tem um nariz assim uma boca  
dois olhos  
e um certo jeito de sorrir  
de falar  
que minha mãe identifica como sendo de seu filho  
que meu filho identifica  
como sendo de seu pai  
corpo que se para de funcionar provoca  
um grave acontecimento na família:  
sem ele não há José Ribamar Ferreira  
não há Ferreira Gullar  
e muitas pequenas coisas acontecidas no planeta  
estarão esquecidas para sempre (GULLAR, 2013, p. 38-39).

Os versos anteriores introduzem a perspectiva gullariana sobre o corpo físico, sensorial e cultural. Neles, descreve-se a composição físico-corporal, mas também suas sensações e suas referências. Identifica-se, inclusive, sua importância sentimental para a família, presente na condição efêmera da vida e na sua existência limitada, como em “que se

desintegra e reintegra/sem se saber pra quê” e em “corpo que se para de funcionar provoca/um grave acontecimento na família”. É a partir do corpo que o poeta dimensiona o espaço interior, diante do que se convencionou o ser-indivíduo e, também, o espaço exterior diante de sua colocação/participação no mundo. Dessa forma, “é do corpo que também o poeta extrai sua poesia, como ficou patente no início desta parte do poema” (FULY, 2006, p. 59).

A partir dessa dimensão corporal inserida nos contextos espaciais mais diversos, que parte do interior (órgãos, vísceras/substância etérea) para o exterior (casa, cidade, país, mundo, cosmos), é que se pode perceber a progressão temática da obra. Amplia-se e desvela-se a história do eu lírico que se universaliza devido à composição poética que se estabelece em paralelo, no interior e no exterior, bem como na passagem do tempo: passado e presente.

Em certo sentido, coexistem dois sujeitos no Poema Sujo: o primeiro, colado à imanência dos fatos passados, fornece uma história captada pelos limites do corpo, história imprecisa e viva do que já houve; o segundo, instalado no presente da elaboração poética, reflete e interpreta esse passado (VILLAÇA, 1984, p. 156-154).

Há, portanto, um sujeito biográfico e outro lírico que constroem esse poema. E, na segunda parte ocorre uma ampliação do espaço geográfico, até então, centrado na cidade de São Luís e que se abre para o mundo. Inicia-se por:

claro claro  
mais que claro  
raro  
o relâmpago clareia os continentes passados:  
noite e jasmim  
junto à casa  
vozes perdidas de lama  
domingos vazios (GULLAR, 2013, p. 42).

Há uma antítese que se evidencia nesse momento, pois a ideia de turvo que inicia a obra, agora é providencialmente contrária quando o claro traz uma imagem de abertura das lembranças, momento de satisfação para eu lírico que se vê em situação mais confortável para situar o passado em contraponto com o presente. É nesse momento que, possivelmente, as análises se iniciam tanto sobre o jovem que parte de São Luís para uma viagem de trem com o pai, quanto pela possibilidade de ver o crescimento daquele menino, que se vê no mundo e em seguida no fazer poético.

Sem rumo entre vagões rodas  
de trem eixos leprosos  
caixas de rolamento  
abandonadas cheias  
de terra ferrugem graxa  
capim coberto de óleo  
Que me ensinavam essas aulas

de solidão  
entre coisas da natureza  
e do homem? (GULLAR, 2013, p. 44).

O ser e a natureza em uma relação híbrida: pessoa, lugar, coisas. Tantos e provavelmente nenhum. Um momento mudo de palavras e soante de reflexões. Era um menino entre coisas e, no presente, as memórias começam a ser indagadas de forma crítica: “Que me ensinava essas aulas de solidão?”. A sensação de solidão está ainda em outros versos da segunda parte: “Sozinho naquele/desaguadouro de rio”, “sozinho na tarde no planeta na história” (GULLAR, 2013, p. 42).

Há uma questão essencial nessa parte do poema que se apresenta de uma visão geral para uma especificidade, como se a retomada das lembranças se particularizasse. Isso fica evidente em “Quantas tardes numa tarde!” e em “ah quantas só numa/ tarde geral que cobre de nuvens a cidade” (GULLAR, 2013, p. 45).

Nesse instante inicia-se a viagem de trem carregada de imagens e onomatopeias, que trazem uma ampliação da visão do mundo. Sabe-se, então, que ele é bem maior e com mais desafios do que se poderia conceber estando em sua cidade.

tchi tchi  
trã trã trã  
tarã TARÃ TARÃ TARÃ  
tchi tchi tchi tchi tchi  
TARÃ TARÃ TARÃ TARÃ TARÃ TARÃ (GULLAR, 2013, p. 46).

Essa sequência sonora introduz a viagem. Seu recurso traz características concretistas pela composição visual e sonora dos versos que representam o som produzido pelas locomotivas sobre os trilhos. Esse transporte, inclusive, representando o progresso.

Em um momento seguido de ironia, o eu lírico cria uma letra para a Bachiana nº2 de Villa-Lobos, que posteriormente foi gravada por vários intérpretes da música brasileira. O que surpreendeu o poeta.

lá vai o trem com o menino  
lá vai a vida a rodar  
lá vai ciranda e destino  
cidade e noite a girar  
lá vai o trem sem destino  
pro dia novo encontrar  
correndo vai pela terra  
vai pela serra  
vai pelo mar  
cantando pela serra o luar  
correndo entre as estrelas a voar  
no ar (GULLAR, 2013, p. 46).

Essa perspectiva temática se concretizou pela tocata de Heitor Villa-Lobos, *O trenzinho do caipira*, e contemplou a imagem, o ritmo, a mensagem na composição da vida de um menino correndo e cantando para descobrir o novo. Percebe-se, também, uma linearidade visual no decorrer das estrofes. Para Fuly, “é interessante notarmos que, na preparação da viagem de trem, o poema vai perdendo o seu aspecto visual ziguezagueante e passa a comportar-se de maneira mais uniforme, conferindo à cena uma certa velocidade e precisão” (2006, p. 66).

No entanto, essa uniformidade não ocorre nos últimos versos dessa segunda parte:

café com pão  
                     bolacha não  
                                 café com pão  
                                             bolacha não  
  
 vale quem tem  
                     vale quem tem  
                                 vale quem tem  
                                             nada vale  
 quem não tem  
                     nada não vale  
 nada vale  
                     quem nada  
 tem  
                     neste vale  
  
                                 nada  
                                 vale  
                                 nada  
                                 vale  
                                 quem  
                                 não  
                                 tem  
                                 nada  
                                 no  
                                 v  
                                 a  
                                 l  
                                 e  
  
                                 TCHIBUM!!!! (GULLAR, 2013, p. 50).

O ritmo marcado para indicar o término da viagem também é estruturado visual e sonoramente. Agora será dado um passo maior de consciência em que o menino passa a compreender os aspectos materiais que estão pré-determinados pelo capitalismo, os quais não determinam iguais condições e oportunidades, sendo destinadas a poucos as grandes oportunidades e relegada à maioria uma vida muito difícil e por vezes degradante. Por isso, essa passagem também implica em uma transição de maturidade vivida pelo menino, tanto

pela mudança espacial quando da saída de sua cidade, quanto pela análise crítica do sistema em que está inserido.

Nesse momento, a experiência da *katharsis* se insere “como a concretização de um processo de identificação que leva o espectador a assumir novas normas de comportamento social, numa retomada de ideias expostas anteriormente” (ZILBERMAN, 1989, p. 57). Assim, o leitor tanto se sente motivado como partícipe das emoções e sensações que o texto desperta, quanto é convidado a abrir-se para novas experiências, como gatilhos de formulações críticas da realidade.

Essa passagem também reforça a ideia de transição, explicada por Alcides Villaça (1984, p. 155-156) em sua tese sobre *A poesia de Ferreira Gullar*, na qual faz uma reflexão: “O que vejo como marca básica do poema, portanto, é o diálogo entre o homem maduro (com sua linguagem, com sua consciência, com sua visão política) e o menino e adolescente que esse homem foi (com sua cidade, com suas impressões, com seus sentimentos)”.

Essa visão dá indício de como não se desvencilha o passado do presente, de como as memórias revelam aprendizados e de como a construção do presente deve-se, também, ao constituído anteriormente.

Assim, essa segunda parte denominada tematicamente como expansão para o mundo cumpre seu papel e, a partir desta, surgem os tempos e espaços em que se inserem as experiências seguintes.

Na próxima experiência, a perspectiva temporal com a indicação do todo se particulariza:

Muitos  
muitos dias há num dia só  
porque as coisas mesmas  
os compõem  
com sua carne (ou ferro  
que nome tenha essa  
matéria-tempo  
suja ou  
não) (GULLAR, 2013, p. 51).

A mesma percepção de tempo que ocorrera antes com sua perenidade, com sua transitoriedade se apresenta com fatores que implicam em uma sensibilidade adaptativa, que se desenvolve a partir das vivências.

Por isso, o poema se universaliza, evidenciando essa instabilidade previsível do tempo. E, à medida que se objetiva esse entendimento, pode-se perceber que os desdobramentos não

se dão necessariamente alinhados à sequência de acontecimentos que se sucedem em uma ordem lógica, mas que ocorrem e se organizam em função de diversas circunstâncias.

Para Bosi (2017)<sup>13</sup>, “naquele período, o poeta adquiriu consciência do eu como processo desdobrado em vários tempos e lugares, tomando parte no mundo, o qual não é mais estanque: a luta é comum, para vir a ser, para constituir-se”. Sua luta não é uma escolha e sim uma necessidade, uma forma de falar sobre(+)viver. Em uma sequência aparentemente cotidiana, em que o menino “coberto pela sombra quase pânica/ das árvores/ de galhos que subiam mudos/ como enigmas” (GULLAR, 2013, p. 51), pudesse ver desse alto<sup>14</sup> a passagem do tempo, concretiza-se o lugar de onde se vê o passado, trazendo o dinamismo dos espaços e do tempo.

Quando também faz referência a casa onde morava: “na sala de nossa casa/ a mesa com a toalha as cadeiras o/ assoalho muito usado” (GULLAR, 2013, p. 52) e no momento em que se encontra “através de meu corpo/ dias que vazam agora ambos em pleno coração/ de Buenos Aires/ às quatro horas desta tarde/ de 22 de maio de 1975/ trinta anos depois” (GULLAR, 2013, p. 52), o tempo aí situado não tem caráter determinante de datas a julgar pelos vários momentos que ocorrem para que o presente se concretize, pelas experiências anteriores e pelas expectativas futuras, não há como desconsiderar as conexões existentes.

Um tempo com muitos tempos que se apresentam, um tempo que não se limita. “Sendo assim, o que vulgarmente chamamos tempo cronológico, ou mesmo, histórico, para Gullar, são tempos gerais que servem para socializar, ou seja, para reunir, e não padronizar ou medir, a multiplicidade temporal” (FULY, 2006, p. 71). Por isso, nessa terceira parte, a ideia de tempo se apresenta na repetição dos versos “muitos/ muitos são os dias num só dia/ fácil de entender/ mas difícil de penetrar” (GULLAR, 2013, p. 53). Tem-se o tempo como algo que está tão profundamente envolvido com o ser, que em princípio não pode ser explicado.

Então, inicia-se uma sequência de versos que tratam dos espaços em uma tentativa de buscar alguma delimitação:

dias outros há  
ou havia  
naquele dia do poço  
da quinta  
também dentro e fora  
porque não é possível estabelecer um limite

<sup>13</sup> Artigo da autora. **Ferreira Gullar**: um poeta comprometido com o tempo. *Fronteiras do Pensamento*, 2017. Disponível em <https://www.fronteiras.com/artigos/ferreira-gullar-um-poeta-comprometido-com-o-tempo>

<sup>14</sup> Expressão usada por Gullar: “lá no alto” (GULLAR, 2013, p. 51)

a cada um desses  
dias de fronteiras impalpáveis (GULLAR, 2013, p. 53).

Mas, que logo é concebida como não mensurável “como um horizonte de trabalhos infinitos” (GULLAR, 2013, p. 53). Essas ideias de espaço e de tempo introduzem uma dimensão social, quando em uma tomada de consciência o eu lírico se percebe inserido em um sistema capitalista, cuja disparidade de condições entre os atores sociais é grande.

por sobre nós  
um urubu talvez  
deriva na direção da Camboa  
leve sobre o vasto capinzal e para além da estrada de ferro  
por cima das palhoças na lama  
e lá detrás a fábrica  
assentada numa plataforma fumegante de cinza e detritos  
de algodão  
um urubu  
que é ele mesmo um dia preto farejando carniça  
e na carniça  
junto do Mataduro  
que fede  
o dia (um dia) apodrece  
envolvendo o dia  
dos moradores das palafitas  
e o dia do urubu (GULLAR, 2013, p. 54).

O urubu tem como alimento principal os organismos que estão em decomposição, popularmente é aquele que faz proveito do que apodrece. Muitos urubus do sistema a se beneficiar dos organismos (pessoas) que vivem ou que sobrevivem em condições difíceis e que não têm perspectivas de mudança, “o dia (um dia) apodrece” em uma relação de definição e generalização que se constituem em um círculo vicioso previsível.

Como muitos dias há num só, também indicando uma dimensão temporal, “Numa noite há muitas noites/ mas de modo diferente/ de como há dias/ no dia” (GULLAR, 2013, p. 56). Enquanto à luz do dia as situações são visíveis, a penumbra da noite não permite tal feito. Para o poeta, há no máximo duas noites: “a noite de dentro de casa/ iluminada a luz elétrica” e a noite de fora “(especialmente nos bairros/ onde a luz é pouca)” (GULLAR, 2013, p. 56).

Nas duas situações, a noite demora a passar e permite mais do que o dia, inclusive, a satisfação dos desejos mais latentes e o tempo passa mais devagar, parece parar. E essa permissividade está na passagem criada como uma paródia do dito popular “porque de noite/ todos os fatos são pardos/ e a natureza fecha/ os olhos coloridos” (GULLAR, 2013, p. 56). E com essa ausência de cores, a noite envolve muitos outros sentidos em detrimento da visão. É um instante sensorial em que a audição é condição tanto para as longas e possíveis conversas

em reunião familiar e de amigos, quanto para a percepção da ausência do barulho, quando todos se recolhem em um sono que prepara o dia seguinte.

Embora, tenha-se duas noites, uma mais escura e outra menos clara, nem todas as noites nessa mesma situação são iguais, a da Baixinha, por exemplo: “a noite/ não tem na Baixinha/ a mesma imobilidade/ porque a luz da lamparina/ não hipnotiza as coisas/ como a eletricidade/ hipnotiza” (GULLAR, 2013, p. 60). Por isso, na Baixinha o tempo não passa tão devagar:

Daí por que na Baixinha  
há duas noites metidas uma na outra: a noite  
sub-urbana (sem água  
encanada) que se dissipa com o sol  
e a noite sub-humana  
da lama  
que fica ao longo do dia  
estendida  
como graxa  
por quilômetros de mangue  
a noite alta  
do sono (quando  
os operários sonham)  
e a noite baixa  
do lodo embaixo  
da casa (GULLAR, 2013, p. 61-62).

Há muitas noites na cidade, na Camboa (avenida principal), na Baixinha (travessa de um bairro suburbano) em São Luís. Há diferentes noites, como há diferentes pessoas, costumes, classes. Enquanto, a realidade “do lodo embaixo da casa” se opõe ao sonho “quando os operários sonham”, também se opõem a realidade das vidas humanas na sociedade.

E, enquanto, “em todas as torneiras da cidade/ a manhã está prestes a jorrar” (GULLAR, 2013, p. 59), na Baixinha “(sem água encanada)”, o que há é o “lodo embaixo da casa” (GULLAR, 2013, p. 61-62). Têm-se noites diferentes na cidade, mas as noites se associam às pessoas que as vivem. Não se pode, portanto, distingui-las, “– porque a noite não é/ apenas a conspiração das coisas –/ nem separá-la da fábrica/onde aquela gente trabalha/ nem do mínimo salário/ que aquela gente recebe” (GULLAR, 2013, p. 63).

Até aqui, pode-se perceber uma experimentação estética que alcança a *poíesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*, pois

o resgate da experiência estética, cujo desdobramento passa pelos três momentos descritos, conclui com a relevância conferida ao processo de identificação. Em primeiro lugar, por esse corresponder à efetiva realização da função comunicativa da arte, dependendo das reações provocadas pela obra e das respostas produtivas do sujeito estético. Depois, por lhe permitir a reflexão sobre dois tópicos controversos,

um deles explicitado no início da discussão do tema, o outro deixado em incubação, porém exigindo detalhamento (ZILBERMAN, 1989, p. 58).

Desde o início, há insistentes questionamentos de tempo e espaço, de inocência e maturidade, de desigualdade social. Esses opostos se entrecruzam e se desvelam à medida que estão em situações do cotidiano e que também se mostram na condição de sonho, uma subjetividade de anseios que não se efetivam ou que ainda estão distantes de se concretizar. Os quais colocam o leitor em processo de identificação, senão pela postura de se sentir presente nas situações, pela necessidade de julgá-las a seu modo.

Assim, perspectivas são apresentadas. Uma delas é que uma coisa está em outra. Perspectiva que se mantém ao longo das estrofes sob a imagem do rio Anil, um rio urbano que banha a cidade de São Luís. Seu curso passa por muitos bairros da cidade, dentre eles, o da Liberdade, no qual se localiza a Baixinha e onde a poluição é intensa por causa do matadouro que deposita os restos, as vísceras e o sangue dos animais.

Resta ainda acrescentar  
– pra se entender essa noite  
proletária –  
que um rio não apodrece do mesmo modo  
que uma pera  
não apenas porque um rio não apodrece num prato  
mas porque nenhuma coisa apodrece  
como outra  
(nem por outra) (GULLAR, 2013, p. 64).

São descritos os variados exemplos de apodrecimento de frutas e parte do corpo (pera, banana, perna de mulher), além do rio. Esse rio Anil que percorre vários bairros da cidade em uma ação concomitante a da poesia, que percorre a cidade nas memórias do poeta.

Essa terceira parte ainda enuncia uma trajetória temática histórica que faz menção ao período de colonização de São Luís que possuía nativos indígenas, os Timbiras, dos quais “nada resta, senão coisas contadas em livros” (GULLAR, 2013, p. 68). E, agora, só restam os pássaros que habitam “ao matos de Maioba ou de Jordoa” (GULLAR, 2013, p. 68) através dos quais muito pode ser entendido sobre a natureza e os homens “e na história dos pássaros/ os guerreiros continuam vivos” (GULLAR, 2013, p. 68).

Muitos pássaros são mencionados: o canário-da-terra, a rolinha fogo-pagô, o bigode-pardo, o galo-de-campina, o anum, o urubu, o bem-te-vi, o pássaro vermelho e azul, curiós, canários belgas, o canário-da-terra e são relacionados a diversas situações de habitantes da cidade, desde a fuga da “filha do barbeiro/ com o filho do carteiro” (GULLAR, 2013, p. 71), passando pela gravidez de Camélia que “pagou caro aquele amor/ feito com dificuldade/

detrás do jirau de roupas” (GULLAR, 2013, p. 73), até uma grande tragédia que se sucedeu quando “seu Neco matou a mulher/ que – dizem – lhe punha chifres” (GULLAR, 2013, p. 74). Em cada acontecimento há uma relação entre os pássaros citados e as histórias contadas. Essa associação é usada como um recurso ótico do tempo a espiar as pessoas e as situações, as quais ficarão de alguma maneira registradas.

Mas essa é a história de pássaros  
já de há muito urmanizados  
pois a história dos pássaros  
pássaros  
só os guerreiros conhecem  
só eles a entendem quando o vento  
(numa lembrança)  
sopra-a nas árvores de São Luís (GULLAR, 2013, p. 74).

O tempo é o fio condutor das mudanças. Por ele transcorrem histórias, pessoas, coisas. O instante é único, mas carregado de tal importância, fica marcado na lembrança. A maneira como se pode percebê-lo é pela relação das memórias e do presente.

Há dinamismo nas relações entre as coisas da natureza e do homem para com essas coisas. Mas, o tempo e o espaço são simultaneamente organizados dentro dessa complexidade, de tal modo a provocar um enredo elaborado e envolvente que até a natureza se urmaniza<sup>15</sup> quando se dá a influência do homem sobre ela.

Dada a importância dessa interação homem-natureza dentro do próprio texto, sendo resposta para perguntas do passado pela similaridade de características e das situações ocorridas entre o homem e os outros seres e coisas, a hermenêutica literária vem como desencadeadora interpretativa por possibilitar a compreensão de respostas que foram dadas às perguntas do tempo original de produção do texto. Cabe então, uma grande importância a compreensão dessas perguntas e das respostas que a elas foram dadas ao longo do poema em tela. Para Zilberman (1989, p. 68): “Eis por que a hermenêutica literária, correspondendo ao questionamento do texto pelo intérprete, depende da experiência estética, quando se efetiva o intercâmbio produtivo entre o sujeito e o objeto estético”. Sem esse processo da experiência estética, a compreensão inicialmente perceptiva e em seguida retrospectiva do texto ficaria prejudicada.

Deste momento em diante observaremos que as demais partes temáticas, que se apresentam ao leitor, são mais sintéticas. São passagens narrativas curtas e que evidenciam de

---

<sup>15</sup> Termo utilizado a partir da palavra usada por Gullar em “já de há muito **urmanizados**” (GULLAR, 2013, p.74, **grifo nosso**).

certo modo a velocidade, o imediatismo da vida moderna, inserida em uma visão de progresso e negligenciada socialmente.

Depois de fazer referência ao dia e à noite, em uma antítese de tempo que permeia a vida social dos moradores da cidade de São Luís, Gullar se refere à tarde no início desta quarta parte do poema. Trata da inércia e do vigor vespertino em várias situações ocorridas na cidade, especialmente na quitanda de Newton Ferreira, onde por exemplo, estava “tudo/ sobre o chão de mosaico verde e branco/ como uma plataforma da tarde” (GULLAR, 2013, p. 75), enquanto “na avenida Silva Maia/ a tarde passava ruidosamente” (GULLAR, 2013, p. 76). A tarde parada da quitanda e, por consequência, de seu dono encostado ao balcão a ler histórias de aventuras, como se o tempo também parasse naquele horário, pelo menos na esquina na qual ficava localizado o comércio de Newton Ferreira, era um contraponto com a efervescência de vida e de movimento em uma avenida próxima, com um comércio mais pujante.

Para resolver essa dicotomia, o eu lírico diz: “É que a tarde tem muitas velocidades” (GULLAR, 2013, p.76) e essas velocidades variam tanto para as pessoas que estão embaixo de telhados encardidos<sup>16</sup> quanto para a natureza em nuvens que percorrem o céu pela ação do vento, “em meio a um outro sistema/ este/ de ventos/ que avançam escuros das bandas do Apeadouro” (GULLAR, 2013, p. 76).

Os ventos que conduzem essas nuvens, que estão bailando no céu, por onde passará um avião vindo dos Estados Unidos, que de tão elevado, seu passageiro não poderá ver o que se passa lá embaixo, é como a vida que corre por entre ruas e vielas da cidade. É a cidade no seu ritmo, no seu tempo, na sua velocidade. Para vê-la, é necessário percorrê-la à pé.

Tal qual a cidade, as conversas na quitanda com portas entreabertas à noite, também passam. Já não se fala de guerra e, agora, as conversas são outras. Tudo passa, em alguma medida e com sua velocidade.

O menino também muda:

Descendo ou subindo a rua,  
mesmo que vás a pé,  
verás que as casas são praticamente as mesmas  
mas nas janelas  
surgem rostos desconhecidos  
como um sonho mau

Mudar de casa já era  
um aprendizado da morte: aquele

---

<sup>16</sup> O eu lírico se refere aos telhados das casas em que viviam os operários das fábricas de São Luís (GULLAR, 2013, p. 77).

meu quarto com sua úmida parede manchada  
aquele quintal tomado de plantas verdes  
sob a chuva  
e a cozinha  
e o fio de lâmpada coberto de moscas,  
nossa casa  
cheia de nossas vozes  
tem agora outros moradores:  
ainda estás vivo e vês, e vês  
que não precisavas estar aqui para ver  
As casas, as cidades,  
são apenas lugares por onde  
passando  
passamos (GULLAR, 2013, p. 79-80).

Aquele menino hoje é um homem e em sua memória muito do que viu está agora entrecortando lembranças em uma metáfora temporal que associa ingenuidade e maturidade. O cotidiano do passado, desde as tardes inertes às aceleradas, desde as vielas à zona do comércio, desde Newton Ferreira (seu pai) até os rostos desconhecidos não podem mais ser vistos, mesmo com muito esforço. Por isso,

o leitor deve compreender que, hoje, mesmo que ele reconheça as ruas e as casas de São Luís, elas já não serão percorridas e habitadas pelas mesmas pessoas evocadas no Poema sujo e, por isso, não poderá ser reconhecida como a cidade da infância e adolescência de Ferreira Gullar (FULY, 2006, p. 79-80).

Compreende-se, então, que o tempo não retorna, tudo de alguma forma se transforma, desaparece. Ficam as lembranças, estas não mudam. O presente não é o que foi, mas é construído pelo passado e pode ser visto do alto: “a cidade no entanto poderás vê-la do alto praticamente a mesma” (GULLAR, 2013, p. 80). A São Luís do poeta: canora (melodiosa) dos muitos ventos que passam por mirantes, campos de futebol verdes<sup>17</sup>. Essa cidade não muda em seus pensamentos:

Desce profundo o relâmpago  
de tuas águas em meu corpo,  
desce tão fundo e tão amplo  
e eu me pareço tão pouco  
pra tantas mortes e vidas  
que se desdobram  
no escuro das claridades,  
na minha nuca,  
no meu cotovelo, na minha arcade dentária  
no túmulo da minha boca  
palco de ressurreições  
inesperadas  
(minha cidade  
canora)  
de trevas que já não sei

<sup>17</sup> Expressões em versos do poema (GULLAR, 2013, p. 81).

se são tuas se são minhas  
mas nalgum ponto do corpo (do teu? do meu  
corpo?)  
lampeja  
o jasmim (GULLAR, 2013, p.81-82).

As imagens que se formam são tão arrebatadoras que invadem o eu lírico de tal forma a não se poder distinguir onde se iniciam e se transformam as sensações. E, assim, tem-se a quinta parte, na qual a vertiginosa atividade do corpo apresenta as mais intensas experiências sensoriais. Essas situações ocorrem com maior ênfase nos versos selecionados abaixo:

Desabam as águas servidas  
me arrastam por teus esgotos (GULLAR, 2013, p. 82).  
[...]  
bebendo a saúde da terra e das plantas,  
buscando  
em mim mesmo a fonte de uma alegria (GULLAR, 2013, p. 83).  
[...]  
Ah, minha cidade suja  
de muita dor em voz baixa (GULLAR, 2013, p. 83).  
[...]  
e rolo eu  
agora  
no abismo dos cheiros  
quase se desatam na minha  
carne na tua, cidade  
que me envenenas de ti  
que me arrastas pela treva  
me atordoas de jasmim (GULLAR, 2013, p. 84-85).

As mais intensas e excitantes imagens se apresentam quando corpo e cidade se associam. Por serem abrigos, guardam o ser e as coisas. Estão dentro e fora em uma relação antitética que se estende por todo o poema. Essa relação se dá de forma contínua, mas não se limita ao espaço. Para Bianchi (2014, p. 200), “[...]no corpo do Poema Sujo, como experiência da forma de vida social e de desejo, o corpo vive, sente e pertence ao universo simbólico da cidade”. Essa associação intrínseca gera um pertencimento do ser no mundo, despertando muitas sensações.

Nesse simbolismo se revelam todas as ações sensoriais dos cheiros, da dor, da voz baixa, das trevas. O eu lírico se envolve em meio às sensações despertadas, a tal ponto de se perder: “Me extravio/ escorrego/ mijo/ cego/ revoltado/ nego/ perco/ berro/ erro” (GULLAR, 2013, p. 85). Esses recortes de versos se associam diretamente a espaços da cidade: rua da Estrela/ beco do Precipício/ Ribeirão/ Fonte do Bispo/ rua do Sol/ rua da paz/ na do Comércio/ na da Alegria/ na rua do Carmo/ na rua Direita” (GULLAR, 2013, p. 85).

Enquanto essa ideia de que uma coisa está em outra (dentro) não se delimita, pois há a inter-relação dos corpos com o ambiente e do ambiente com os corpos para uma completude que se almejada alcançar, há limitações para o corpo, que pela sua própria constituição não se expande. Mas, o externo (fora) está para dar vazão ao que em sua espacialidade corporal não se pode realizar.

Para Fuly (2006, p. 82):

Há o contraste entre a limitação do corpo, que, por causa de sua condição, restringe o sujeito, e a possibilidade de expansão concedida pelo próprio corpo, uma vez que, por meio da imensidão íntima que ele produz, é possível ao homem reaver o passado — o corpo, no poema, é “palco de ressurreições inesperadas”.

O corpo é então, apunhalado, dilacerado, despojado, mas não para sempre. Ele se reconstitui, embora nunca mais venha a ser o mesmo, “(me recomponho mais tarde,/ costuro as partes, mas os intestinos/ nunca mais funcionarão direito)” (GULLAR, 2013, p. 86). Em suas entranhas ficarão as marcas do vivido:

Prego a subversão da ordem  
poética, me pagam. Prego  
a subversão da ordem política,  
me enforcam junto ao campo de tênis dos ingleses  
na Avenida Beira-Mar  
(e os canários,  
nem-se-souza: improvisam  
em sua flauta de prata)

Vendo o que tenho e mudo  
Para a capital do país (GULLAR, 2013, p. 86).

Essas marcas não desaparecerão, mesmo com a mudança para a capital do país. A dúvida do que seria, se tivesse feito ou deixado de fazer alguma coisa, paira sobre seus pensamentos “se tivesse me casado com Maria de Lourdes”, “se tivesse me casado com Marília” (GULLAR, 2013, p. 87). Essas dúvidas se apresentam também nas antíteses dos versos seguintes, nos quais: “muita luz”, “no oculto”, “pouco”, “muito” e “que pouco muito” (GULLAR, 2013, p. 87-88) são usados para enumerar situações de “falta de afeto”, da “busca do amor nas coisas” e “não nas pessoas” (GULLAR, 2013, p. 88).

Uma reflexão rancorosa ocorre quando o eu lírico se vê incompreendido naquela São Luís do passado, a qual percorre hoje nas lembranças para tentar entendê-la e entender-se nela. A cidade da sua infância e adolescência já não é a mesma.

Em uma leitura retrospectiva<sup>18</sup>, o leitor poderá percorrer as vielas do tempo e da incompreensão em que se viu o eu lírico, quando retomado o passado pela sua memória. Poderá, também, perceber o esforço que este faz para a busca de explicações.

Nessa busca por respostas, presentifica-se o tempo e inicia-se a sexta parte, na qual o cotidiano não se apresenta com a mesma intensidade de antes. Seus movimentos são outros, sua velocidade também.

Não tem a mesma velocidade o domingo  
que a sexta-feira com sua azáfama de compras  
fazendo aumentar o tráfego e o consumo  
de caldo de cana gelado,  
nem têm  
a mesma velocidade  
a açucena e a maré  
com exército de borbulhas e ardentes caravelas  
a penetrar soturnamente o rio  
noutra lentidão que a do crepúsculo  
o qual, no alto,  
com sua grande engrenagem escangalhada  
moía a luz (GULLAR, 2013, p. 89).

Os tempos são outros. O presente não tem as mesmas necessidades, nem as pessoas o mesmo cotidiano, nem a natureza os mesmos fenômenos. O tempo é outro, dias e noites têm seus próprios ritmos. Há momentos que, de tão marcantes, parecem não acabar, continuam em uma memória afetiva, por isso “outra velocidade/ tem Bizuza sentada no chão do quarto/ a dobrar os lençóis lavados e passados/ a ferro, arrumando-os na gaveta da cômoda, como/ se a vida fosse eterna” (GULLAR, 2013, p. 89). O armário remete à ideia dos móveis como corpos que guardam e, ao mesmo tempo, quando são abertas suas portas, as coisas estão dentro e fora.

Nessa mesma linha de pensamento sobre o tempo, os dias da semana fazem parte do cotidiano das cidades e das pessoas. Um dia da semana, seja sexta, seja domingo, pode determinar como ver uma cidade? É o menor movimento de pessoas por suas vielas, ruas, avenidas que fazem perceber seus detalhes? Quando é possível se afastar, “é que melhor se vê uma cidade/ quando – como Alcântara –/ todos os habitantes se foram/ e nada resta deles” (GULLAR, 2013, p. 90-91). Dessa forma, usa-se a imagem de Alcântara, uma cidade maranhense das mais antigas, que entrou em decadência no final do século XIX, cujo resquício do seu período mais desenvolvido é o seu acervo arquitetônico, para revelar que muitas pessoas desapareceram e que algumas coisas ainda permanecem.

<sup>18</sup> Quando se dá a interpretação (ZILBERMAN, 1989, p. 68).

Mesmo assim, os dias se seguem, embora muito do que existiu possa se perder no esquecimento. Nem tudo pode ser rememorado e os dias não deixam de existir por causa disso. Essa passagem também remete à situação da morte, da transitoriedade. Certo é, que “tendo cada coisa sua velocidade/ cada coisa se afastava/ desigualmente/ de sua possível eternidade” (GULLAR, 2013, p. 88). Nessa parte, o leitor poderá perceber a ideia de efemeridade dos seres e das coisas, questionando suas próprias prioridades, um possível exercício de autoconsciência. Por isso, Zilberman (1989, p. 69) argumenta: “Jauss espera que, pelo exercício da hermenêutica literária, o intérprete, no questionamento do texto, deixe-se também interrogar”.

O elemento histórico é de grande relevância para a compreensão retrospectiva. Na construção da obra ele não pode ser desconsiderado, pelo contrário, esse é o momento em que “o intérprete verifica seu lugar na cadeia temporal” (ZILBERMAN, 1989, p. 69). Isso o habilita a retomar as perguntas daquele tempo e como elas seriam feitas no presente da leitura.

Prossegui-se a análise e percebe-se que na sétima parte do poema ocorre uma retomada da ideia de velocidade particular de cada coisa, pois “é impossível dizer/ em quantas velocidades diferentes/ se move uma cidade” (GULLAR, 2013, p. 92). O ir e vir das pessoas na movimentação das ruas e na dinâmica de cada cômodo das casas (sala, cozinha, quintal) com seus usos específicos, a concepção existencial de nascimento e de morte, a estratificação social, os instintos físicos de busca do prazer, cada ação com suas velocidades próprias ou necessárias.

As velocidades, de que trata a parte anterior, parecem se aprofundar em exemplos de mudança, de rotação.

Quer dizer da circulação  
da luz solar  
arrastando-se no pó debaixo do guarda-roupa  
entre sapatos?  
e da circulação  
dos gatos pela casa  
dos pombos pela brisa?  
e cada um desses fatos numa velocidade própria  
sem falar na própria velocidade  
que em cada coisa há (GULLAR, 2013, p. 93).

Acrescenta-se que a própria velocidade é ditada pelos ritmos de cada coisa. Que cada situação apresentada no decorrer do poema, referente à cidade de São Luís, ocorreu em seu ritmo “e do mesmo modo/ que há muitas velocidades num/ só dia/ e nesse mesmo dia muitos dias/ não se pode também dizer que o dia/ tem um único centro” (GULLAR, 2013, p. 94). Se

gatos pela casa circulam em ritmo distinto de pombos pela brisa, dias e noites, corpo e cidade não seriam exceções.

O termo “centro”, no aspecto considerado pelo eu lírico, corresponde ao ponto de partida, que no movimento de rotação dá continuidade às ações, ou ainda, ao ápice de um acontecimento. Curiosamente, antíteses provocadas quando ocorre a significação contextual do termo.

Esses centros são constituídos por necessidades, chamadas pelo poeta de força de gravitação, como a sede que provoca um giro desordenado em torno do pote de água, exemplo de centro nessa passagem do poema.

Os centros sob os aspectos sociais e políticos também são citados: centros cívicos, espíritas, culturais e também “colégios, igrejas e prostíbulos”, que também se movem “sem sair do lugar” (GULLAR, 2013, p. 95). Considera-se, portanto, esses centros como sistemas necessários para a existência da cidade e que, por isso, são sóis que não podem se apagar. Seu apagamento seria o fim

Porque  
diferentemente do sistema solar  
a esses sistemas  
não o sustém o sol e sim  
os corpos  
que em torno dele giram:  
não o sustém a mesa  
mas a fome  
não o sustém a cama  
e sim o sono  
não o sustém o banco  
e sim o trabalho não pago (GULLAR, 2013, p. 95-96).

São evidências, mais expressivas ainda, de que as necessidades constituem os centros, sejam eles coisas ou instituições. E, que as cidades precisam desses movimentos, dessas velocidades, desses corpos, desses centros para permanecerem vivas. Como em São Luís, “donde as pessoas não se foram/ ainda neste momento a cidade se move/ em seus muitos sistemas/ e velocidades” (GULLAR, 2013, p. 96).

Essa vitalidade estabelece um dinamismo de renovação, pois quando algo se quebra, outro se faz, até “o outro homem/ se faz” (GULLAR, 2013, p. 96), para que não finde o ciclo das coisas e da vida. O recurso de repetição de parte dos versos, como em “não o sustém” e em outros versos seguintes, também reiteram essa dinamicidade.

Sobre isso, Fuly (2006, p. 95-96) reflete que;

Em uma cidade, o homem reunirá várias realidades e dará a elas uma organização capaz de perpetuá-las, porque ele as fabrica, ou pelo menos, outorga a elas uma razão para existirem, impedindo que o fogo da existência se apague. Portanto, mais do que os objetos, cada homem será um centro, um eixo, que será perpassado por outros centros.

De todos os centros, o homem é o que tanto assume essa função quanto o que se utiliza dela. Assim, adapta-se para ser capaz de perpetuar a dinâmica desses movimentos.

Na oitava e penúltima parte do poema, há um destaque importante para o que dentre tantas coisas efêmeras por causa da imprevisibilidade da vida/morte, ainda permanece: as palavras. Para o eu lírico, as palavras “são coisas vivas/ e vibram da alegria do corpo que as gritou” (GULLAR, 2013, p. 97). São tão vivas, que partem de muitas vozes, desde as que se “falavam na cozinha” e que “se ouvia nos quartos de baixo/ na casa vizinha” (GULLAR, 2013, p. 97), até as muitas vozes de uma cidade.

enquanto como um rato  
 tu podes ouvir e ver  
 de teu buraco  
 como essas vozes batem nas paredes do pátio vazio  
 na armação de ferro onde seca uma parreira  
 entre arames  
 de tarde  
     numa pequena cidade latino-americana

E nelas há  
 uma iluminação mortal  
                                     que é da boca  
                                     em qualquer tempo

mas que ali  
 na nossa casa  
     entre móveis baratos  
     e nenhuma dignidade especial  
 minava a própria existência (GULLAR, 2013, p. 98).

Vozes que a qualquer tempo ecoam banalidades, carências, questionamentos existenciais e, por isso, buscam motivos para que as palavras tenham/façam sentido. É uma busca desenfreada e fatigante do poeta para revelar a intrigante conexão do tempo e do espaço que se dá em uma lembrança que se presentifica. Como se uma estivesse na outra e vice-versa.

Estar diante dessas lembranças não implica satisfazer-se com o que se vê. Voltar a São Luís para reviver tais sensações não se considera nesse momento, até porque estando em família, suas memórias são pouco afetivas, o que se revela em: “ríamos, sim,/ mas/ era como se nenhum afeto valesse/ como se não tivesse sentido rir/ numa cidade tão pequena”

(GULLAR, 2013, p. 98). E, encaminhando-se para a última parte, o eu lírico cria uma expectativa sobre sua conclusão a partir do revivido.

Essa conclusão não saía logo. Segundo Gullar, passou-se um tempo até que a inspiração ressurgisse. A respeito disso, ele revelou: “durante quase dois meses, deixei de pensar nele, ocupei-me de outras coisas. Até que um dia, inesperadamente, comecei a murmurar: o homem está na cidade/ como uma coisa está na outra” (GULLAR, 2013, p. 12).

Só então percebeu que não poderia fazer diferente, pois ali estava o cerne de toda a poética da sua obra. A nona e última parte se inicia justamente por estes versos:

O homem está na cidade  
como uma coisa está em outra  
e a cidade está no homem  
que está em outra cidade

mas variados são os modos  
como uma coisa  
está em outra coisa:  
o homem, por exemplo, não está na cidade  
como uma árvore está  
em qualquer outra  
nem como uma árvore  
está em qualquer uma de suas folhas  
(mesmo rolando longe dela)  
O homem não está na cidade  
como uma árvore está num livro  
quando um vento ali a folheia

a cidade está no homem  
mas não da mesma maneira  
que um pássaro está numa árvore  
não da mesma maneira que um pássaro  
(a imagem dele)  
está/va na água  
e nem da mesma maneira  
que o susto do pássaro  
está no pássaro que eu escrevo

a cidade está no homem  
quase como a árvore voa  
no pássaro que a deixa

cada coisa está em outra  
de sua própria maneira  
e de maneira distinta  
de como está em si mesma

a cidade não está no homem  
do mesmo modo que em suas  
quitandas praças e ruas

Buenos Aires, maio/outubro, 1975 (GULLAR, 2013, p. 99-100).

Mesmo diante de todas as reflexões, iniciadas como turvas e que foram se tornando claras, e depois menos claras e mais velozes, o poema retoma o homem como *centro* primordial de todos os acontecimentos.

A cidade não está necessariamente no homem se ele estiver nela, pois ele pode levá-la consigo, tal qual uma coisa está em outra. O fato é que esse estado de permanência não se condiciona ao espaço, mas sim, à dinâmica de interação entre pessoas e coisas. O corpo/ a carne estão a sua medida e a sua maneira dentro e fora dos espaços.

Em uma discussão sobre a motivação das relações, o eu lírico revela que o fato de estar presente não dimensiona o reconhecimento do que se vive e se sente. Essa experiência vai além das questões objetivas, pois se apresenta em uma condição sensorial numa visão subjetiva e crítica dos acontecimentos.

Essa é uma perspectiva prevista na Estética da recepção, pois:

é irrelevante se a literatura, mesmo a mais pragmaticamente realista reproduziu fielmente o universo circundante, perspectiva que, no fundo tem raízes platônicas. Importa antes recuperar o modo como a realidade foi transferida para a ficção, pois a explicitação desse processo permite definir a resposta do artista às necessidades e solicitações de seu público. E, como, ao retomar aquelas expectativas e nível de experiência, ele pode se sujeitar a elas, alterá-las, projetar novos comportamentos, o confronto também o posiciona na época, esclarecendo suas opções, da mais submissa à mais revolucionária (ZILBERMAN, 1989, p. 100).

Assim, ao *Poema sujo* pode ser atribuído o crédito de perpassar pelas categorias de leitura e análise do método recepcional, por justificar seu título, não pela perspectiva denotativa, mas pelas inquietações que promove e pelas provocações que desperta. Além de possibilitar uma experiência estética moderna e original, bem como uma ampliação de indícios interpretativos que não se tornam enfadonhos, mas sim desafiadores. Há grande possibilidade de que se realize uma leitura emancipatória por promover a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, sendo difícil ocorrer, nesse caso, uma leitura conformadora, que apenas atenda às suas expectativas iniciais.

### 3.3 Efeito e recepção do *Poema sujo*

Com o compromisso de realizar uma observação da obra, diante do método estético-recepcional, identificando sua percepção como produto artístico, serão utilizados dois pressupostos para análise: efeito e recepção. Diante dessas condições, serão verificados os

sentidos que foram divulgados e as interpretações que foram realizadas originalmente quando dos primeiros momentos de circulação da obra.

A investigação inicia-se com o “horizonte da pergunta e da resposta” (JAUSS apud ZILBERMAN, 1989, p. 46), por isso faz-se importante constatar os impactos provocados pelo *Poema sujo* quando publicado.

O poema foi publicado em um período de exílio do autor que julgava ser esta sua última produção. Sobre ele o autor afirmou:

à parte qualquer juízo, de valor, tinha noção de que, ao escrevê-lo, vivera uma experiência poética única, por sua longa duração e pelo estado especial em que o fizera, de extraordinária liberdade interior, que tornava atuais, presentes, todas as palavras, todos os cheiros, os sons, os afagos, as sensações experimentadas e as vozes ouvidas elidas, da infância, da família, dos amores, dos poetas (GULLAR, 2013, p. 13).

Observa-se que havia a intenção de desabafar, de explorar todas as possibilidades poéticas, a partir do testemunho da memória, em uma continuidade que permitisse ao leitor uma visualização temporal dos acontecimentos que se sucederam. E, que de maneira concomitante, se apresentaram em mudanças, enunciando uma maturidade proveniente das experiências e da insatisfação diante do que não se pode mudar.

Há trechos que estão propositalmente dispostos em palavras e imagens para despertar as sensações mais intensas no leitor, tal qual quando o poeta se autodescreve através do eu lírico: “corpo meu corpo corpo/que tem um nariz assim uma boca/ dois olhos/e um certo jeito de sorrir/de falar” (GULLAR, 2013, p. 39), para então revelar sua importância no mundo “corpo que se para de funcionar provoca/ um grave acontecimento na família/ sem ele não há José de Ribamar Ferreira/ não há Ferreira Gullar” (GULLAR, 2013, p. 39). O corpo é um dos elementos que tanto compõe as memórias quanto é transpassado por elas, por isso, vê-se a necessidade de isso ser evidenciado no percurso poético da obra.

Além do elemento corporal como estrutura, também ocorre uma vinculação aos desejos e sensações desse corpo quando se evidencia provocação sentimental e sensorial. Isso pode ser descrito quando o menino faz a viagem de trem com o pai e, durante o percurso, o eu lírico solicita a leitura dos versos no ritmo da Bachiana nº2, tocata de Villa-Lobos, encadeando os versos a seguir: “lá vai o trem com o menino/ lá vai a vida a rodar/ lá vai ciranda e destino/cidade e noite a girar/ lá vai o trem sem destino/ pro dia novo encontrar/ correndo vai pela terra/ vai pela serra/ vai pelo mar” (GULLAR, 2013, p.46). A interação com

o leitor é tanto motivada quanto consentida. É um momento que para fazer sentido, as emoções têm que ser partilhadas.

Há uma continuidade visual e sonora que acompanha o dizer das palavras dispostas na sequência dos versos. Há, também, o uso de onomatopeias que retomam o som das engrenagens do trem quando está em movimento “VAARÃ VAARÃ VAARÃ VAARÃ/ tuc tchuc tuc tchuc tuc tchuc” (GULLAR, 2013, p. 47). Esse movimento também promove uma dinâmica para o texto, pois os versos anteriores indicam uma despedida: “que o trem me leva e nunca mais vai parar” (GULLAR, 2013, p. 47). Quando enunciadas as onomatopeias a sonoridade se intensifica como em uma fuga “VAARÃ”.

Outra evidência de participação ativa é quando a ideia de que uma coisa está em outra exige uma retomada ou retrospecto<sup>19</sup> por parte do leitor, em: “Muitos/ muitos dias há num dia só” (GULLAR, 2013, p. 51) “Numa noite há muitas noites” (GULLAR, 2013, p. 56), “que há muitas velocidades num/ só dia/ e nesse mesmo dia muitos dias” (GULLAR, 2013, p. 94), essa uma indicação temporal que se refere à introdução de algumas partes do poema.

Nessas passagens se destacam situações, tais como: todas as lembranças que vêm em um turbilhão de acontecimentos que não se podem delimitar quanto ao tempo, se ocorreram antes ou depois, ou ainda no mesmo dia. Também se descrevem as noites dos bairros que têm e dos bairros que não têm energia elétrica, indicando que o tempo pode transcorrer em diferentes velocidades de acordo com sua maior ou menor incidência metafórica de luz.

Em meio às descrições realizadas, as dos moradores da cidade de São Luís são mais evidentes. Nota-se propositalmente a intenção de desnudá-los quanto aos modos de vida. Seus comportamentos e atitudes são motivos de avaliação do eu lírico em relação às implicações do meio. Como se percebe em: na quitanda onde “o tempo não flui” (GULLAR, 2013, p. 78), talvez por isso “debruçado no balcão/ Newton Ferreira lê/ seu conto policial” (GULLAR, 2013, p. 78). Não há movimento de clientes na quitanda, sendo possível fazer outra coisa, então, o dono se propõe a ler.

Isso também se evidencia quando se trata das noites nos bairros pobres em que não há energia elétrica “como se o tempo/ durante a noite/ ficasse parado junto/ com a escuridão” (GULLAR, 2013, p. 58) e, assim, em meio à penumbra, os operários da fábrica Camboa<sup>20</sup> se amam “sem muito alarde/ para não acordar os filhos que dormem no mesmo quarto”

<sup>19</sup> Termo usado por Zilberman (1989, p.76), indicando a retomada de indícios textuais para promover a interpretação dos acontecimentos do texto.

<sup>20</sup> Fábrica têxtil localizada em São Luís no Maranhão.

(GULLAR, 2013, p. 58). Devido às pequenas e desconfortáveis casas em que se amontoavam pais e filhos, o silenciamento dos seus prazeres se fazia necessário.

Essas indicações ao longo da leitura provocam no leitor a busca pelas respostas das provocações feitas. O porquê de certo pessimismo que avalia os moradores da cidade em uma perspectiva determinista, o porquê de expressões irônicas quanto aos seus comportamentos, tudo isso envolve o espectador nas suas buscas por explicações.

Para enumerar as situações recorrentes na cidade de São Luís, faz-se uma associação frequente das atividades cotidianas dos seus moradores aos locais de onde partem socialmente. Essa perspectiva indica a estratificação social, que poeticamente se revela “nas palafitas da Baixinha/onde não há água encanada” (GULLAR, 2013, p. 60), e de onde suas precárias condições se refletem nas vidas que delas brotam, pois “o punho fechado da água dentro dos canos:/ é o punho/ da vida/ fechada dentro da lama” (GULLAR, 2013, p. 60). As condições des(humanas) se colocam muito próximas às condições de sobrevivência dos indivíduos.

Dramas provenientes de questões culturais também vêm à tona: sexualidade castrada e traição: “Camélia caiu na vida/ Pagou caro aquele amor/ feito com dificuldade/ detrás do jirau de roupas” (GULLAR, 2013, p. 73), e esse fato trouxe consequência: “Seu pai, seu Cunha, o barbeiro/ quase morre de vergonha” (GULLAR, 2013, p. 73). Para um barbeiro que fazia as barbas de todos os homens da rua, talvez fosse constrangedora, para a época, a situação da filha. Também a defesa da honra se mostrou nessa parte do poema, quando “seu Neco matou a mulher/ que – dizem – lhe punha chifres” (GULLAR, 2013, p. 74). Esse acontecimento, de tal modo cruel, invadiu todas as casas da rua e se refletiu em todas as ações dos moradores nesse dia.

Essa constante presentificação do passado traz a ideia do findar das coisas e também das pessoas. Quando se mostra a cidade em suas vielas e avenidas, e também as pessoas em suas ações dentro delas, percebe-se que há um inevitável começo e término para tudo o que existe, “pra tantas mortes e vidas/ que se desdobram/ no escuro das claridades” (GULLAR, 2013, p. 81) e que são desveladas pelo poeta em ressurreições inesperadas<sup>21</sup>.

Os murmúrios da cidade trazem incutidas várias dores e várias sujeiras não desveladas para evitar os julgamentos. O que se vê nem sempre está vivo ou é de verdade, aparências que se criam. Como em “mesa com jarros/ cheio de flores/ de papel crepom/ já empoeiradas”

---

<sup>21</sup> Expressão presente em verso (GULLAR, 2013, p. 81).

(GULLAR, 2013, p. 84). Cria-se para satisfação alheia e perde-se o conhecimento do essencial. Flores artificiais não exalam o perfume natural.

Essa associação que se dá ao logo do poema, numa relação espaço-temporal, no estar em São Luís e em Buenos Aires ao mesmo tempo e do estar no passado e no presente, quando se rememora e se analisa tudo o que foi vivido e sentido, perpassa por lugares comuns. Mas, estes se singularizam pela corajosa e engenhosa composição poética. Essa produção convida o leitor a também corajosamente participar da construção de sentidos que são colocados como indícios para que a compreensão retrospectiva aconteça. Não se propõe ao leitor uma resolução de enigma como é comum em narrativas. Pelo contrário, a verdade está posta, é possível que tão literalmente explícita, que possa causar um impacto perturbador. Em uma proposta prosaica da poesia, vê-se muito das coisas, das pessoas e das relações entre elas.

A questão social é tratada tanto nas relações pessoais quanto de trabalho. Um viés político não passa despercebido quando há um destaque para a sociedade que visa o progresso, sendo este oportunizado pelo capitalismo que gera diversas outras desigualdades e, de onde não se observa, pelo menos não se demonstra, outra opção.

Há um intrigante “dentro e fora” que se refere a espaço, corpo, cidade e coisa que sugere as diversas possibilidades do ser e do estar, em variadas óticas, tais como: “variados são os modos/ como uma coisa/ está em outra coisa” (GULLAR, 2013, p. 99), “o homem não está na cidade/ como uma árvore está num livro/ quando um vento ali a folheia” e “a cidade não está no homem/ do mesmo modo que em suas/ quitandas praças e ruas” (GULLAR, 2013, p. 100). Parte do olhar do eu lírico as formas dos movimentos e das influências de um sobre o outro, mas também cabe ao espectador uma análise dessas sugestões, podendo ele concordar com essas perspectivas ou até concretizá-las a sua maneira em virtude de suas próprias experiências.

A atuação do leitor não parece ser uma prioridade para o poeta, antes sendo um vômito de suas lembranças do que uma história a ser contada. No entanto, quando da sua publicação, fato inclusive que merece uma apreciação, por ser essa obra um passaporte para o retorno de seu autor a terra natal, o público espectador desse poema vivera em situação de ditadura, que lhe impunha, também, um cerceamento de liberdade de expressão, condição que os assemelhava. E, por isso, a linguagem visceral e todas as situações apresentadas poderiam representar muitos desses leitores.

Sabendo-se que, quando o eu lírico trata da infância em São Luís, volta-se às décadas de 1930 e 1940, enquanto o poema é escrito em meados da década de 70, havendo tanto uma distância cronológica quanto político-social. Pode-se entender, inicialmente, que um tempo deságua no outro, inclusive pela busca analítica de suas diferenças ou do que as levou a se estabelecerem como tal. Por isso, o poema apresenta no seu início uma visão “turva” do passado que parecia longínquo e no seu término uma reflexão em forma sintetizada das experiências, considerando a maturidade que elas possam promover e ainda a aceitação da finitude de tudo.

A inovação estética da obra foi também fator determinante para seu reconhecimento, pois com características de escrita do concretismo, movimento em que Gullar participou ativamente e que concebia a arte numa perspectiva menos racional e técnico-científica, julgando que a o valor expressivo deveria estar acima da preocupação demasiada com a forma, a obra apresenta em grande parte indícios estruturais dessa concepção, através da estética visual na disposição dos versos no decorrer do texto. Além da temática que apresenta indícios autobiográficos, mas com uma universalidade pertinente.

Para Viviana Bosi (2017)<sup>22</sup>:

A pluralidade de tempos e vozes que o poema convoca, fazendo irromper o menino e o adolescente dentro do homem, seja em breves sequências narrativas, seja pela imersão nas sensações vivenciadas (fiapos de cor, luz, cheiros que se entramam dentro de si), torna-se igualmente uma multiplicidade de perspectivas que se reflete no próprio processo de composição, elaborado como montagem e colagem de núcleos independentes, mas afinal interagindo e encaixando-se polifonicamente.

Sua composição trata do tempo (a vida, o dia e a noite) e do espaço (o corpo, os móveis, a cidade, o planeta, o sistema solar, a galáxia). Em relação ao tempo, percebe-se uma constância na oposição entre o presente e o passado, havendo grande insatisfação com o presente e uma nostalgia exacerbada em relação ao passado, o que ressalta suas perspectivas memorialistas.

A espacialidade traz uma íntima relação com os sentidos. São inerentes ao corpo: sensações, cheiros, lugares, linguagem. E aos *móveis* são remetidas as características de controle, culpa, proteção, prisão, em uma estreita relação com o que se esconde dentro de si ou até no outro, em uma projeção sexual.

---

<sup>22</sup> Artigo da autora. **Ferreira Gullar**: um poeta comprometido com o tempo. Fronteiras do Pensamento, 2017. Disponível em <https://www.fronteiras.com/artigos/ferreira-gullar-um-poeta-comprometido-com-o-tempo>

Isso provoca um questionamento no leitor quanto aos reais motivos de se escrever sobre um passado que não se espera reviver. Motivação para a busca do desconhecido, do novo que logo se revela nessa trajetória contada.

Resultado de uma produção escrita carregada de influências vivenciadas ao longo da sua vida literária, desde o Parnasianismo até o Neoconcretismo, o *Poema sujo* traz um experiência estética moderna. Talvez, por isso, essa obra se tornou uma possibilidade de leitura agradável. Suas verdades não vêm num entendimento primário, mas em uma construção de sentidos.

Um estudo crítico da obra de Ferreira Gullar traz em Alcides Villaça (1984), o entendimento de que:

A matéria múltipla do Poema sujo vai absorvendo o leitor numa sucessão de tantos ritmos e imagens que lhe fica difícil a visão mais crítica do conjunto; é com paciência e atenção que se chega a alguns princípios estruturadores do poema e, com eles, à sua qualidade mesma da obra (VILLAÇA, 1984, p.146-147, **grifos do autor**).

O comentário que se popularizou ao se considerar o *Poema sujo* de difícil leitura, não se concretiza necessariamente. Na afirmação de Villaça se percebe que, mesmo diante de uma grande sequência de informações sensoriais, é possível compreender sua composição, desde que se tenha interesse e disposição.

O poema, hoje, emancipa-se à medida que novos questionamentos sociais e políticos se evidenciam. Os leitores sucessivos dão ao texto novas perspectivas: aspectos culturais que a época eram transgressores e alvos de discriminação em relação à condição da mulher em sua sexualidade ou até do homem na subordinação social do trabalho, podem adquirir novas posturas críticas e ainda pertinentes para discussão, por ainda permanecerem incutidos nos comportamentos sociais ou por serem superados através da efetiva luta por direitos.

Com a intenção inicial de apenas escrever para se sentir com vida e com esperança, Gullar termina por deixar “esse legado a um herdeiro (o leitor, o operário, o povo, os filhos, a mulher amada, o próprio poeta; seu legado também se dirige à literatura do qual é, igualmente, herdeiro)” (PAIVA, 2012, p. 19).

Nessa condição, a leitura pertinente da obra aponta para um olhar um tanto diferenciado e menos hipócrita da sociedade que, por vezes, pelas convenções que se impõem, termina por emudecer-se.

Assim, recupera-se a atualidade da obra, buscando suas respostas para a situação em que foi produzida e, a partir daí, localizando-a nas análises retrospectivas e históricas

pertinentes para a sua interpretação. É isto que contorna sua dimensão receptiva: o efeito é orientado pela composição e indução da intencionalidade do autor ao criar e a recepção perpassa por caminhos ainda mais amplos, pois considera tanto os elementos da forma e do conteúdo textuais como o das experiências e conhecimentos particulares de cada leitor. Tanto o leitor que se aproxima temporalmente da publicação da obra, como o que a experimenta em tempos posteriores, participa da cadeia dos leitores sucessivos.

## IV

### AÇÕES DA PESQUISA

#### 4.1 Ideias iniciais

Há um consenso entre os estudiosos da necessidade de motivar mais o ensino de leitura nas instituições de ensino básicas e superiores. A leitura, pelos aspectos elencados durante esta pesquisa, favorece o entendimento do leitor e do mundo, além de promover atuação social autônoma e crítica.

Necessária, também, é uma discussão sobre a importância do protagonista dessa prática: o leitor. Sua atuação no processo dialógico – que se dá entre ele e o texto – é de absoluta importância no contínuo da comunicação.

Para tanto, dentro da instituição de ensino, é imprescindível o preparo dos formadores para que a ação leitora seja exitosa. Muito se discute sobre as metodologias a serem adotadas. Por isso,

uma nova postura pedagógica do professor em sala de aula pressupõe a investigação e o conhecimento das exigências e necessidades das pessoas com quem convive anualmente. Dito de outra maneira, pressupõe que os alunos aprendam a exteriorizar seus interesses e a fazer ouvir sua voz (ZILBERMAN, 1988, p. 118).

Importante perceber que muito se discute sobre o ensino de leitura, geralmente apoiado em métodos que se preocupam apenas com os resultados que satisfaçam os interesses do sistema educacional, voltado exclusivamente para o alcance de metas que sugere crescimento estatístico dos níveis de aprendizagem. No entanto, a voz do aluno muitas vezes é relegada ou pouco incentivada e, por isso, o currículo impositivo corre o risco de se tornar pouco atrativo e desmotivante.

Isso também ocorre com o ensino de literatura, muitas vezes apoiado em um estudo tradicional de obras exaltadas pela crítica literária e que, geralmente, estão fragmentadas em pequenos trechos expostos no livro didático. Para Zilberman (1988, p. 121), “no plano da dinâmica em sala de aula, as expectativas do ensino de literatura são também simultaneamente reprodutoras e seletivas”. É essa a perspectiva que se pretende contestar para que o ensino de leitura, sob o enfoque literário ou não literário seja voltada para a ampliação

das possibilidades de conhecimento dos alunos, tornando-os elegíveis à condição de partícipes sociais e culturais, que tanto recebem quanto contribuem socialmente.

Nesse direcionamento, observa-se que a noção “moderna” de leitura literária aponta para práticas de recepção que foquem na perspectiva da percepção estética e histórica, sem que para isso haja um direcionamento para o estudo exclusivo de vida e obras dos autores, o que, segundo críticos literários do século XX, seria um reducionismo da relevância de uma obra. Para Jauss:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim especialmente, para ser interpretado (JAUSS, 2002, p. 69, **grifo do autor**).

Por isso, entende-se que textos são para leitores e presume-se que estes estariam aptos à leitura, sem que se devesse subestimar sua capacidade leitora, selecionando textos de menor complexidade sob os aspectos linguísticos e composicionais para os alunos/leitores.

Diante do exposto, esta seção tem por objetivo relatar e analisar as experiências de leitura literária realizadas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (IV fase - 8º/9º ano) que participaram da pesquisa, através da leitura do *Poema sujo*, visando à formação crítica e autônoma do sujeito leitor, objetivo maior deste trabalho.

#### 4.2 Sobre a pesquisa de campo

O trabalho de leitura realizado com uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA impulsionou o interesse pela temática desta pesquisa. Muitos alunos apresentavam uma aversão à leitura em sala de aula, pois não tinham o hábito dessa prática. Quando ofertado o texto literário em gênero poesia para os estudantes, percebeu-se certo interesse, mas para a socialização sobre o entendimento do texto lido, houve um travamento. Alguns disseram não terem entendido por causa das palavras difíceis<sup>23</sup> do texto, outros alegaram cansaço para realizar a leitura.

---

<sup>23</sup> Palavras utilizadas pelos alunos em seus depoimentos sobre a leitura de um trecho do poema *Morte e vida severina* de João Cabral de Melo Neto contido no livro didático da EJA.

Sabe-se que o trabalho realizado com o público dessa modalidade de ensino deve ser pautado em conteúdos que se aproximem da realidade vivenciada por eles, dados os diversos fatos que os levaram a não terem acesso à educação regular em nível de escolaridade e faixa etária correspondentes. Por isso, surgiram várias inquietações e questionamentos sobre como possibilitar a leitura literária na EJA.

Na tentativa de introduzir um trabalho pedagógico com a leitura, mais textos literários foram ofertados e percebeu-se uma melhor aceitação da turma. No entanto, ainda assim havia uma lacuna interpretativa que os angustiava causando insegurança na exposição oral do que conseguiram compreender e, quando ocorria a verbalização do entendimento, este se apresentava superficial ou deslocado da temática.

Da observação das dificuldades apresentadas pelos alunos de EJA nas atividades de prática de leitura é que surgiu a motivação para este estudo. E, uma investigação apenas teórica limitaria o objetivo principal dele, que busca desenvolver as habilidades de leitura literária nesses alunos. Então, realizou-se uma pesquisa teórica que desse condições de viabilizar o trabalho pedagógico de modo a obter êxito nos resultados das atividades propostas, o que se evidenciaria de forma mais concreta em uma ação interventiva que propusesse, direcionasse e analisasse os resultados obtidos. Dessa forma, uma nova perspectiva para o ensino de leitura literária mais dinâmica e atrativa se efetivaria.

Para tanto, o planejamento de algumas etapas se fez necessário. O primeiro momento foi o de observação dos alunos em sala de aula, ação que gerou um diagnóstico, que será relatado em um dos tópicos desta seção, e que serviu de orientação para a estruturação dos encaminhamentos planejados.

Utilizando o método estético-recepcional, foi realizada uma atividade denominada Horizonte de expectativas, preparatória para o início da intervenção. Nessa atividade foi aplicado um questionário para verificação dos conhecimentos e experiências de leitura do alunos, além de um posterior debate em sala de aula sobre as informações obtidas.

Esse momento possibilitou a escolha do *corpus* da pesquisa, o *Poema sujo*, realizada de acordo com as etapas da metodologia do método estético-recepcional, diante das necessidades apresentadas pelos alunos. Em seguida, o poema foi analisado sob a ótica da estética da recepção e, na sequência, foram elaboradas as atividades da intervenção.

Posteriormente, deu-se a intervenção, na qual foram realizadas atividades de leitura (individual e compartilhada), debates, exibição de vídeo, audição de músicas, produção oral e

escrita das experiências interpretativas em um período de seis meses, junho a novembro de 2019, durante as aulas de Língua Portuguesa. Vale salientar que, por ser longo, o poema foi lido em um tempo correspondente a 12h/a e sua interpretação se prolongou para seguir a sequência de atividades elaboradas<sup>24</sup>, visando contemplar as etapas de compreensão: perceptiva, retrospectiva e histórica proposta por Jauss em seus estudos sobre a Hermenêutica literária.

Finalmente, foram analisados os dados obtidos diante das categorias de análise elencadas, que estarão presentes tanto nas reflexões realizadas diante dos resultados como nas considerações finais.

#### 4.2.1 Critérios de escolha dos participantes

Inicialmente, cabe informar que a opção por esta pesquisa surgiu da observação de 12 (doze) alunos, com faixa etária entre 18 e 50 anos, da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Freire Filho, localizada no município de Arcoverde – PE, os quais, durante uma das aulas de Língua Portuguesa, demonstraram interesse pela leitura individual e em seguida coletiva de um poema. No entanto, não ocorreu uma satisfatória interpretação das ideias apresentadas naquele texto. Chamou-nos a atenção o fato de os alunos apresentarem insegurança quanto à exposição do que pensavam sobre o texto lido, e mesmo quando ocorreu a oralização das ideias, não se percebeu uma conexão temática e interpretativa.

Esses alunos estavam no último ano do ensino fundamental, pois a IV fase corresponde ao 8º e 9º anos. Essa modalidade de ensino possibilita que a cada ano letivo sejam cursados dois módulos, correspondentes a duas séries. Nessa escola, local da pesquisa, só é ofertado o ensino fundamental para a EJA, portanto, esse foi o último ano desses alunos nessa instituição de ensino. No município de Arcoverde, há escolas estaduais próximas que ofertam o nível médio, tanto regular como supletivo, e esses alunos são direcionados para a escola de preferência deles, geralmente, escolhidas pelo critério de proximidade de suas residências.

---

<sup>24</sup> As atividades contemplaram a leitura silenciosa, oral e compartilhada do poema, intercaladas com momentos de exposição oral dos alunos sobre a temática abordada e a sua estrutura composicional e estética, bem como a audição de músicas, a exibição de vídeos e a leitura de poema com temática semelhante. Também foram realizadas atividades escritas com o intuito de registrar a compreensão perceptiva, retrospectiva e histórica apresentadas pelos alunos.

Como os participantes desta pesquisa pertencem à Educação de Jovens e Adultos, cabe neste momento referenciar essa modalidade e sua proposta de ensino sugerida nos documentos oficiais. Para tanto, recorreremos à uma breve retomada histórica da criação do Departamento para a EJA, aqui no Brasil, no início do século XXI.

Na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do governo federal, foi criado um Departamento para Educação de Jovens e Adultos, o qual visa minimizar os prejuízos causados aos cidadãos que não tiveram acesso à conclusão de etapas do sistema educacional. Esse departamento, por meio de documentos oficiais tais como o caderno temático *Alunos e Alunas de EJA*, orienta o trabalho a ser desenvolvido nessa modalidade. Traz para tanto a responsabilidade inerente aos docentes, destacando em sua apresentação que:

é fundamental que os professores e professoras dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades. Esse olhar voltado para o aluno como o sujeito de sua própria aprendizagem, que traz para a escola um conhecimento vasto e diferenciado, contribui, efetivamente, para sua permanência na escola e uma aprendizagem com qualidade (BRASIL, 2006, p. 1).

Portanto, a necessidade de uma prática docente empenhada na valorização desse aluno e buscando a melhor metodologia para o êxito dos resultados da aprendizagem é orientada no documento. De acordo com suas diretrizes, o ensino não deve se desvincular das especificidades desse público, mas também não se pode subestimar sua capacidade de aprendizagem reduzindo ou pormenorizando os conteúdos a que ele possa ter acesso.

Para esses alunos, não é fácil ter uma primeira experiência ou retornar à escola quando adultos, pois muitos são os desafios que estes enfrentam, tais como: o cansaço depois de um dia de trabalho que muitas vezes exige bastante esforço físico (ajudante ou pedreiro, carregador de frete, cuidador(a) de crianças ou idosos, faxineiro(a), vendedor(a), donas de casa e outros) e o déficit de aprendizagem ao longo da trajetória escolar.

Muitos são os motivos que os impediram do acesso às instituições de ensino, dentre eles são relatados: a necessidade de ajudarem a sustentar a família desde muito jovens, o ingresso tardio na escola devido à distância a ser percorrida (zona rural/zona urbana), constituição familiar precoce que acarretou responsabilidades domésticas e do cuidado com filhos<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> São exemplos expostos pelos alunos durante as aulas. Eles falam sobre os motivos pelos quais não tiveram acesso ao ensino regular ou ainda que os fizeram evadir-se da escola na infância ou adolescência.

Mesmo assim, esses alunos quando iniciam ou retornam à vida escolar, trazem consigo ricas experiências, histórias de vida reais carregadas de valores e permeadas de crenças estabelecidas pela formação cultural de que fazem parte. São jovens, adultos e idosos sequiosos por aprender, tendo objetivos pessoais para estarem ali, muitos deles para melhorarem a qualidade de vida por meio da formação e de novas oportunidades no mercado de trabalho, outros apenas para aprenderem a ler e se sentirem partícipes das realizações sociais do cotidiano que exigem a habilidade leitora: assinar documentos, utilizar transporte público, fazer compras, utilizar serviços de atendimento eletrônico, produzir mensagens para divulgação, ler textos religiosos (Bíblia) e outros.

A praticidade que buscam está em observar para aprender e em agir para concretizar o que é apreendido, por isso esse público também é provido de criatividade, que se apresenta no desejo de aprender e na determinação para conquistar os objetivos peculiares de cada um.

Como são pessoas que têm nas experiências prévias grande parte de seus conhecimentos, “os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional” (BRASIL, 2006, p. 5). Por isso, a importância de um trabalho pedagógico que contemple essas especificidades e amplie as experiências de aprendizagem desses alunos.

Nessa realidade, “os alunos buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita” (BRASIL, 2006, p. 11).

Também a proposta curricular para EJA, trata sobre essa dificuldade:

Geralmente, os alunos de EJA que ingressam no Segundo Segmento do Ensino Fundamental têm pouco domínio da escrita e da leitura, já que, muitas vezes, o tipo de trabalho ou as situações sociais das quais participam não favorecem o desenvolvimento dessas atividades. [...] Definir estratégias e procedimentos que envolvam leitura e escrita para fazer do aluno um leitor competente e autônomo, capaz de reconhecer e utilizar textos de diferentes gêneros, e fazer com que ele desenvolva a capacidade de expor seus pensamentos na forma escrita são tarefas em que devem estar empenhados os professores de todas as áreas, não apenas os de Língua Portuguesa (BRASIL, 2002, p. 131).

E, por isso, o propósito maior do ensino de jovens e adultos é a formação que possibilita acesso irrestrito à atuação social. Essa modalidade deve oferecer ao aluno matriculado, “tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania”

(BRASIL, 2002, p. 11). Para tanto, além de uma orientação pedagógica adequada, o currículo deve estar em consonância com esses objetivos de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ainda, de acordo com esse documento, “é preciso promover uma revolução profunda nas propostas curriculares para a EJA, e não se limitar a meras adaptações ou recortes de propostas pensadas e elaboradas para adolescentes de 11 a 14 anos” (BRASIL, 2002, p. 118), pois o público atendido nessa modalidade possui vivências e maturidade diferentes desses adolescentes. Essa passagem nos dá indícios de como é importante selecionar obras para leitura que provoque a atenção e o interesse dos alunos, motivando-os para o desenvolvimento de habilidades leitoras e também para a produção crítica de conhecimento.

Portanto, respaldados nas orientações dos documentos oficiais, o critério utilizado para a escolha dos participantes da pesquisa, que foram os alunos da IV fase (8º/9º anos), foi a observação em sala de aula, que demonstrou a dificuldade de leitura dos alunos, como exposto anteriormente. Também foi considerado o quantitativo reduzido de alunos na turma, já que dos vinte e cinco matriculados, apenas doze frequentavam as aulas. Essa evasão é recorrente ao longo dos anos letivos em turmas de EJA e também é um dado preocupante, já que eles têm a oportunidade de estudar, a qual por diversos motivos, não foi aproveitada antes. Mesmo assim, há uma desistência significativa a partir do segundo semestre de cada ano letivo.

#### 4.2.2 Objetivo e critérios de escolha do *corpus* da pesquisa

Diante da exposição das observações realizadas na sala de aula e de questionamentos quanto ao desenvolvimento de habilidades de leitura literária, buscou-se uma orientação metodológica que direcionasse a escolha do *corpus* para a realização das atividades de intervenção.

De acordo com Thiollent (1986), em *Metodologia da pesquisa-ação*, uma das sugestões para a escolha temática por parte dos especialistas e dos participantes da pesquisa é a comparação temática:

Num primeiro momento os participantes são levados a descrever a situação ou o problema que estão focalizando, com aspectos de conhecimento (busca de explicações) e de ação (busca de soluções). A descrição dá lugar a uma lista de temas que são ponderados em função da relevância que lhes é atribuída pelos participantes. Por sua vez, os especialistas estabelecem a sua própria temática

relativa ao mesmo problema ou assunto, com indicação de sua ponderação (THIOLLENT, 1986, p. 68).

Essa abordagem de Thiollent nos remete aos problemas relacionados ao saber formal e ao saber informal, motivos de divergências interpretativas dentro de uma pesquisa, mas que aqui foi utilizada como possibilidade de escolha temática do *corpus*.

Os participantes da pesquisa, por serem alunos de EJA, cujos referenciais que orientam a modalidade indicam que estes alunos devem ter acesso aos conteúdos relacionados às suas vivências cotidianas, participaram de uma atividade de sondagem, denominada por Jauss como Horizonte de expectativas, na qual foram realizados alguns questionamentos orais relacionados a seguir:

- 1) Você gosta de ler?
- 2) O que costuma ler?
- 3) Você já leu um livro? Qual ou quais?

Em uma conversa inicial com a turma, esses questionamentos foram realizados oralmente, intermediados pelas respostas mais ou menos longas de cada aluno. A opção por esse momento mais descontraído, à princípio, teve por propósito deixar os alunos mais à vontade para a exposição de suas experiências. Assim, não se sentiriam pressionados a responderem as perguntas por conveniência ou obrigação. Esse momento se prolongou um pouco mais do que o planejado, pois quando um respondia, o outro queria interferir ou até falar de suas próprias experiências de leitura.

Em um segundo momento, outras indagações foram feitas. Dessa vez, escritas no quadro para que, à medida que a professora fosse escrevendo, provocasse a curiosidade deles:

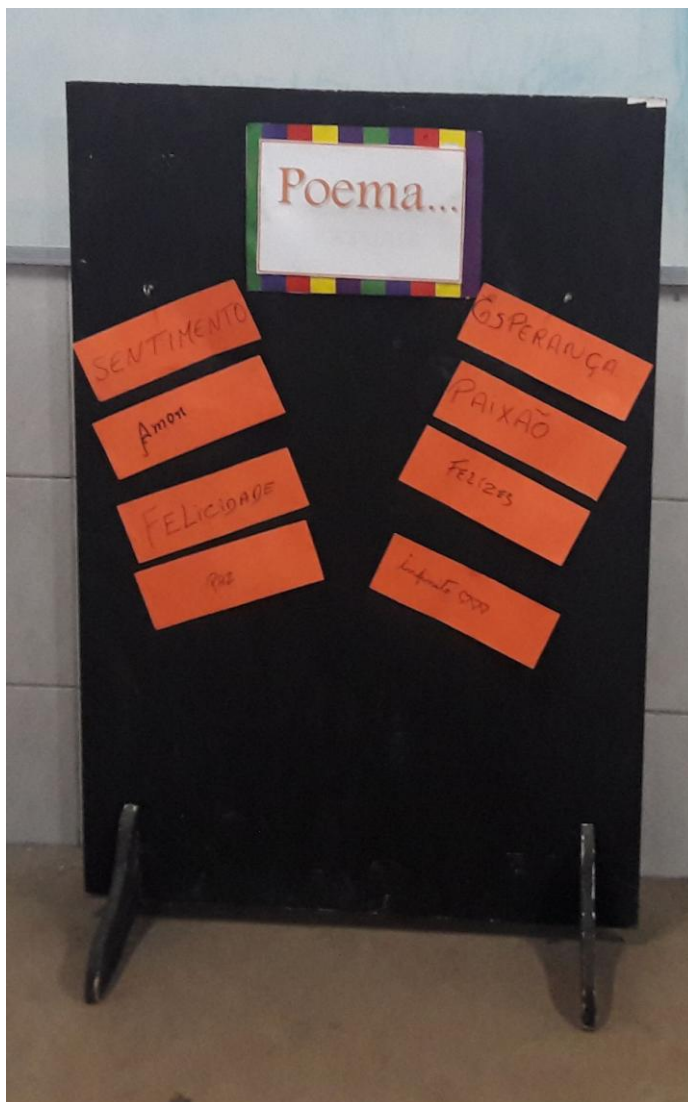
- 4) O que é um poema?
- 5) Você já leu algum poema? Qual ou quais?
- 6) O que não pode faltar em um poema?

Novamente aberto o relato das experiências, os alunos prontamente participaram da atividade. Observou-se que, quando eles estavam falando sobre si, sentiam-se mais disponíveis para se expressar.

Em seguida, foram distribuídas tarjas de papel e lápis permanente para que eles escrevessem sobre os possíveis temas de um poema. Nessa atividade, eles poderiam escolher uma palavra que sintetizasse o assunto.

Houve grande motivação para a escolha dos temas e muitos ficaram escondendo o que tinham escrito para não permitir que o colega fizesse igual. Isso provocou expectativa para a construção do mural.

Figura 1 – Mural de palavras



Fonte: autora.

Diante das respostas, um fato nos chamou atenção: todas as palavras-tema referiam-se a temáticas positivas, tais como: amor, paz, felicidade, esperança, paixão, as quais revelam que, para os alunos, os sentimentos são o assunto principal de um poema.

No terceiro momento, foi solicitado que os alunos respondessem um questionário<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Disponível na seção apêndices.

com as mesmas perguntas, elencadas nas discussões orais anteriores. O propósito era condensar as respostas em quadros para posterior análise.

Algumas respostas foram dispostas em quadros de sistematização (a seguir) e, na aula seguinte, foi promovido um debate de ideias que partiu dos dados obtidos. Para fins de organização da análise, os alunos serão identificados em uma sequência alfanumérica, equivalente à ordem alfabética dos seus nomes, para não serem expostos. Também foram selecionadas as perguntas que, nesse questionário, serão relevantes para a análise, diante da escolha do objeto de pesquisa. Nessa aula, apenas oito alunos estavam presentes.

#### Quadro 1a – Você gosta de ler?

|    |                                                                                                     |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | Não. Porque sou preguiçoso. ( <i>sic</i> )                                                          |
| A2 | Sim gosto de ler livro de culinária. ( <i>sic</i> )                                                 |
| A3 | Sim. Pouco. ( <i>sic</i> )                                                                          |
| A4 | Sim. Gosto de ler um pouco. Mais quando ha um tempo eu leio um pouco. ( <i>sic</i> )                |
| A5 | Sim, por que eu acho legal. ( <i>sic</i> )                                                          |
| A6 | Sim porque é muito bom ler. ( <i>sic</i> )                                                          |
| A7 | Eu gosto de ler mais ou meno por que não tenho muita paciencia quero ver logo o fim. ( <i>sic</i> ) |
| A8 | Sim, gosto de ler. Porque a leitura é um despertar pra vida futuramente. ( <i>sic</i> )             |

Fonte: autora.

Vê-se que apenas um aluno se pronunciou negativamente sobre o gosto pela leitura. Os demais disseram gostar, mas dois alunos apresentaram justificativas que demonstraram que essa prática é pouco frequente em virtude de falta de tempo ou impaciência.

Os alunos que afirmaram gostar de ler, sem restrições, justificaram que é legal e que serve para despertar para a vida. Essas foram respostas reveladoras e positivas em sua maioria. Indicaram uma boa perspectiva para receptividade da proposta de leitura literária que seria apresentada após o debate.

Sobre a próxima indagação, obtivemos as seguintes respostas:

#### Quadro 1b – O que costuma ler?

|    |                                                            |
|----|------------------------------------------------------------|
| A1 | mensagem do <i>Whats</i> . ( <i>sic</i> )                  |
| A2 | livro reseita pequeno livrinho de cantico. ( <i>sic</i> )  |
| A3 | almanaque ou gibis ( <i>sic</i> ).                         |
| A4 | Revista. Biblia. Livros. ( <i>sic</i> )                    |
| A5 | as mensagens no celular. ( <i>sic</i> )                    |
| A6 | as mensagens do dia. ( <i>sic</i> )                        |
| A7 | as vezes a Bíblia Eu gosto de ler os samos. ( <i>sic</i> ) |
| A8 | Livros de poemas e a blibia. ( <i>sic</i> )                |

Fonte: autora.

Os gêneros apresentados como os mais frequentes em suas práticas leitoras são: mensagens eletrônicas nas redes sociais, com (3) ocorrências, que coincidentemente foram as respostas dos três estudantes mais jovens da turma, com faixa etária entre 18 e 20 anos. O que, de certa forma, evidencia que são eles os que têm maior contato com esse tipo de tecnologia.

Em seguida, temos (3) ocorrências de leitura da Bíblia e (1) ocorrência para cada um dos gêneros a seguir: gibis (história em quadrinhos) e poemas, além dos portadores de textos como almanaque, revista e livros.

Esses dados demonstram que os alunos leem, com maior ou menor frequência, mas leem. O que chama a atenção é que apenas uma aluna afirma que lê poemas, o que indica um menor conhecimento ou a falta de acesso ao gênero poesia.

Essa observação também evidencia a necessidade da realização de uma intervenção voltada para a leitura literária desse gênero, pois a intenção é promover a ampliação do Horizonte de expectativas desses alunos, desafiando-os para as mais diversas possibilidades leitoras, fazendo-os perceber a importância do conhecimento que se dá através da apreensão do novo, através das observações críticas fundamentadas em experiências de linguagem e de subjetividade, características da linguagem literária.

O terceiro quadro demonstra respostas preocupantes sobre o contato com livros. As respostas serão transcritas a seguir:

**Quadro 1c – Você já leu um livro? Qual ou quais?**

|    |                                                          |
|----|----------------------------------------------------------|
| A1 | não lembro. (sic)                                        |
| A2 | já um pequeno livrinho de cantico. (sic)                 |
| A3 | Sim. Turma da mônica. tio patinhas. (sic)                |
| A4 | Não! Por não Gosta muito de leitura. (sic)               |
| A5 | sim, coração de Tênta. (sic)                             |
| A6 | não pq tenho preguiça de ler um livro. (sic)             |
| A7 | nunca lir um livro completo (sic)                        |
| A8 | já Vinicius de Moraes, poemas, sonetos, e baladas. (sic) |

Fonte: autora.

Dos oito alunos que responderam, apenas 50% leu pelo menos um livro, o que denota ainda mais a necessidade de realização de um trabalho com práticas de leitura em sala de aula.

Outro dado que chamou a atenção é que mesmo os que já leram um livro por completo, citaram obras que não são extensas, como histórias em quadrinhos, cânticos.

Duas obras literárias foram citadas: *Poemas, sonetos e baladas* de Vinicius de Moraes e *Coração de tinta* de uma escritora alemã chamada Cornelia Funke, que é um livro infanto-juvenil traduzido para o português e que faz parte de uma trilogia adaptada para o cinema em 2008.

Um detalhe em duas das respostas é interessante: a primeira é que a aluna 2 disse ter lido “um pequeno livrinho” e a aluna 7 diz “nunca ler um livro completo”. O que demonstra, mesmo na afirmação de leitura, a ideia de que apenas conseguem ler pequenos textos ou que não concluem a leitura pela extensão das obras.

Esse resultado corrobora a hipótese do não acesso às obras e/ou a ausência de incentivo à prática leitora, tornando um trabalho efetivo com a leitura em sala de aula, uma necessidade.

O próximo quadro, desse questionário, correlaciona duas perguntas com suas respectivas respostas e será organizado sequencialmente para explicitar as associações realizadas pelos alunos quanto ao conhecimento sobre o gênero e, se, tiveram alguma oportunidade de leitura de um poema.

A intenção, inicial, foi a de dimensionar o quantitativo de alunos que tiveram contato com o gênero para definir o planejamento das ações interventivas.

#### Quadro 1d – Dois questionamentos associados

|    | O que é um poema?                                                                          | Você já leu algum poema?<br>Qual ou quais?            |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| A1 | é uma mistura de rimas. (sic)                                                              | Sim, mais não lembro o nome. (sic)                    |
| A2 | é um sentimento que fala de amor felicidade paixão paz (sic)                               | já um projeto de matematica que foi muito lindo (sic) |
| A3 | É algum que desperta sentimento (sic)                                                      | não. por não ter tempo (sic)                          |
| A4 | Fala muito de sentimento Amor tanben fala de odio traição ETC.. (sic)                      | nunca li um poema não. (sic)                          |
| A5 | é uma mistura de rimas. (sic)                                                              | não que me lembro. (sic)                              |
| A6 | não lembro (sic)                                                                           | Nunca lir um poema (sic)                              |
| A7 | O poema pra mim e Amor Paixão Saudade Felicidade poemas são muitos citimentos juntos (sic) | Já mais não terminei de ler Era da Escravidão (sic)   |
| A8 | Poema é um desabafo através das palavras citadas (sic)                                     | Sim, Poesia em Matemática e Poesia em Português (sic) |

Fonte: autora.

Diante das respostas, pode-se perceber que os alunos associam o poema a rimas, sentimentos e até desabafo. E, mesmo apresentando características de um poema, com exceção do aluno 6 que afirma não lembrar o que é, 50% dos alunos declaram nunca terem

lido um poema. O que causa estranhamento, pois eles reconhecem suas características, mas sem terem lido. Outro fato curioso é que no livro didático que eles têm, há trechos de poemas ou poemas curtos de escritores brasileiros, tais como: Ferreira Gullar, Cora Coralina, Manoel de Barros e no livro didático do ano anterior tem poemas de João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Mario Quintana.

Uma das possíveis explicações é que alguns alunos não cursaram a III fase nessa escola no ano anterior ou ainda não consideram que a leitura de um poema no livro didático representa ler um poema. Possivelmente, há um equívoco no entendimento do que representa a leitura de um só poema e de um livro de poesias.

Como dito, essas indagações foram escolhidas para a apresentação do diagnóstico por se relacionarem diretamente à escolha do objeto de pesquisa. Têm-se, então, alguns elementos que sugerirão os próximos encaminhamentos.

Quando esses dados foram levados para debate em sala de aula, algumas dúvidas foram esclarecidas, uma delas se refere às experiências de leitura, cujas respostas indicaram pouca ou nenhuma frequência da leitura literária: poemas e narrativas. Eles relataram as seguintes informações: “no nosso tempo, nós só *estudava* o alfabeto e as *palavra*” (*sic*), “minha mãe falava umas quadrinhas *pra* gente lá no *lajero* do sítio”, “livro só vim conhecer aqui na cidade” (*sic*), “faz tempo que não estudo” (*sic*).

Quando indagados sobre as respostas relacionadas à leitura do poema, eles confirmaram que para dizer que leram, “tem que ser a leitura de um livro todinho”, “eu não vi isso de poema no ano passado, não” ou ainda “ah... então se é só um, eu li!”<sup>27</sup>.

Em um quarto momento, recorremos a uma comparação das ideias da pesquisadora e dos participantes. Por isso, foi solicitado que os alunos folheassem o livro didático na seção *Para além da leitura*, na qual havia um poema de Ferreira Gullar, intitulado *O açúcar*<sup>28</sup>. Foi solicitada a leitura individual e, em seguida, houve a exposição oral do que compreenderam. Um dos relatos foi de surpresa por perceber que um poema não somente fala de amor.

A atividade não propunha uma análise aprofundada do texto. A intenção era apresentar o gênero e desmitificar a ideia das temáticas que os alunos relacionavam exclusivamente ao poema. Já que, em *O açúcar*, o eu lírico faz um percurso investigativo desse material desde o

<sup>27</sup> As falas dos alunos foram transcritas tal qual foram enunciadas.

<sup>28</sup> Disponível na seção anexos.

momento em que ele o tem para adoçar seu café da manhã até a busca de sua origem nas usinas escuras, nas quais trabalhadores de vida difícil o produzem.

Para Bastos, em seu artigo sobre a estética da mercadoria nesse poema:

O leitor d' "O açúcar" de Ferreira Gullar acompanha o trabalho de construção do poema, ao mesmo tempo em que acompanha retrospectivamente o processo de produção dos bens de consumo. Poema e açúcar são produzidos segundo as leis do capitalismo avançado e são também prazerosos. A pureza do açúcar (como também do poema) esconde a exploração presente em toda produção. O poema é o doce (prazer) final da produção capitalista, como tal pode acabar legitimando-a. Mas o poeta se recusa a ser cúmplice da escamoteação, procura contaminar o leitor com sua recusa (BASTOS, 2002, p. 86-87).

Quando concluída a leitura desse poema, abriu-se espaço para que os alunos expusessem suas primeiras impressões. Houve interesse tanto pela leitura como pela participação na expressão oral de suas opiniões.

Assim, obtivemos elementos suficientes para a escolha do *corpus*: obra literária cujos alunos não tinham o hábito de ler, gênero poesia pelo interesse apresentado tanto nas observações iniciais quanto na atividade do Horizonte de expectativas e poema extenso, já que os alunos liam, em sua maioria, textos curtos.

Tornou-se, a partir de então, um desafio trabalhar com texto poético em sala de aula.

Não se trata de valorizar mais este ou aquele gênero literário. Trata-se de estar atento a procedimentos e cuidados específicos que convém a cada gênero. Tendo em vista que a poesia é, entre os gêneros literários, dos mais distantes da sala de aula, a tentativa de aproximá-la dos alunos deve ser feita de forma planejada (PINHEIRO, 2018, p. 21).

A aproximação do alunado com o texto poético perpassa pelo trato do professor com a poesia, sua prática de leitura, a seleção dos textos e o levantamento diagnóstico que ele faz dos interesses dos alunos.

Após a realização dos procedimentos relatados e com base nas avaliações realizadas, optou-se pelo *corpus* da pesquisa: o *Poema sujo* do autor Ferreira Gullar. Essa obra foi criada em 1975 e publicada pela editora Civilização Brasileira. Sua escolha se justifica por possibilitar uma leitura densa e impactante, dando ao alunado uma possibilidade de contato com uma leitura literária instigante, bem como a aplicabilidade das propostas de ação da teoria eleita.

A análise do objeto de pesquisa foi realizada com base nos princípios teórico-metodológicos da Estética da Recepção, os quais também nortearão as categorias de análise na avaliação dos resultados obtidos na intervenção.

### 4.3 Metodologia adotada na intervenção e as categorias de análise

Como etapa posterior, centrada na intervenção, será adotada para aplicação metodológica a Teoria da Recepção (JAUSS, 1967), tendo em vista a ênfase dada ao leitor. Com a evidenciação do *corpus*, as categorias teóricas que utilizaremos para a efetiva análise do texto escolhido para a intervenção são: a recepção e o efeito do *Poema sujo*. Essa análise será possível através observações e comprovações teóricas das atividades realizadas na sala de aula com os alunos. Essas atividades serão de leitura individual e coletiva, aplicação de questionários, realização de produções textuais e preenchimento de fichas de leitura.

Nesses estudos também são contempladas a diferenciação entre compreensão perceptiva (inicial) e interpretativa (posterior), examinando três horizontes da leitura: de percepção estética (compreensão perceptiva), de interpretação retrospectiva (compreensão interpretativa) e a histórica.

O que realmente importa, na explanação, é que o leitor tenha um posicionamento de aceitação e participação na realização da leitura literária. Por isso, a contribuição de Jauss é grande no cenário literário que se apresenta nas mais diversas manifestações artísticas e de épocas das mais diversas e sua assimilação no mundo atual.

#### 4.3.1 Elaboração das atividades e aplicação da intervenção

Para a elaboração de todo o processo de intervenção foram utilizadas as etapas metodológicas sugeridas por Bordini e Aguiar em *Literatura – A formação do leitor: alternativas metodológicas* (1993).

Nela, as autoras discorrem sobre a estética da recepção e esclarecem o método recepcional diante das teses criadas e fundamentadas por Jauss. No capítulo, há sugestões de atividades organizadas em cinco etapas, enumeradas a seguir:

- 1) determinação do horizonte de expectativa;
- 2) atendimento ao horizonte de expectativa;
- 3) ruptura do horizonte de expectativa;
- 4) questionamento do horizonte de expectativa;
- 5) ampliação do horizonte de expectativa.

Cada etapa será explicada diante das sugestões metodológicas e serão apresentadas as ações planejadas para cada uma. Sabe-se que, embora o planejamento oriente a sequência das atividades, por ser flexível e dinâmico, na posterior análise dos resultados, suas possíveis mudanças ou adaptações que surgirem em virtude da interação com os alunos, serão relatadas.

A determinação do horizonte de expectativa baseado no método recepcional deve partir das experiências de leitura que os alunos possuem.

Esse horizonte de expectativas conterá os valores prezados pelos alunos em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura. As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 88).

É possível, após essas observações, identificar as preferências temáticas e de gênero que lhes são mais conhecidas. E, assim, em uma segunda etapa de aplicação das estratégias metodológicas, atender a essas expectativas para a promoção de uma leitura inicial que contemple o que é mais familiar ao aluno em seu universo de conhecimento.

Lembrando que para na atividade que foi realizada com os alunos da EJA, participantes desta pesquisa, buscou-se contemplar dois propósitos: o reconhecimento das suas expectativas e a possibilidade de escolha do *corpus*, o *Poema sujo*.

Para o atendimento do Horizonte de expectativas é necessário buscar tanto textos quanto temáticas com as quais os alunos se identifiquem. Para tanto, as autoras exemplificam: “Quanto ao material literário, o professor proporá textos cujos (temas e/ou composição) sejam muito procurados, ou na própria literatura ou em outros meios de expressão, como televisão, quadrinhos, folclore, espetáculos, etc.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 88). Essa escolha também está intrinsecamente relacionada à temática. Pode-se, inclusive, selecionar textos literários que correspondam a esses interesses: humor, drama, questões sociais e do cotidiano e sentimentos. Assim, a realização da prática leitora pode ser variada, contemplando a leitura individual e em seguida partilhada da obra, bem como intervalada por discussões que surjam a partir das pistas textuais e que se relacionem a outras experiências já vivenciadas pelos alunos leitores. Concluído esse processo inicial, progride-se para o próximo momento em sala de aula.

A ruptura do horizonte de expectativas será a próxima etapa e ocorrerá da seguinte maneira:

[...]pela introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Entretanto os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo a que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 89).

Com uma maior complexidade, os alunos se verão exigidos e motivados para os desafios de leitura. Há a possibilidade de inserção desses no planejamento de leitura a ser adotado, tanto pela ação introspectiva, quanto partilhada e pelas interferências discursivas que se fizerem necessárias ao longo da leitura.

Essa atividade também vislumbra o desenvolvimento do olhar crítico, pois provoca a tomada de posicionamento do aluno nos debates realizados e na percepção do texto em meio ao contexto em que se insere. Essa ação ocorre em uma relação dialógica e comunicativa.

Essa etapa foi a que contemplou a leitura do *Poema sujo* pelos alunos. Todas as experiências dessa leitura serão relatadas no próximo tópico dessa seção.

Quanto à etapa de questionamento do horizonte de expectativas, as autoras dizem ser uma

decorrência da comparação entre as duas anteriores. Sobre o material literário já trabalhado, a classe exerce sua análise, decidindo quais textos, através de seus temas e construção, exigiram um nível mais alto de reflexão e diante da descoberta de seus sentidos possíveis, trouxeram um grau maior de satisfação (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 90).

É nesse momento que os alunos irão expor sobre a experiência leitora, apontando suas limitações, seus progressos na compreensão, autoanálise em relação às dificuldades que persistirem, recursos que utilizaram para favorecer o entendimento do texto, inclusive a ocorrência de pesquisas sobre informações presentes na obra.

Neste momento, também serão observadas, na discussão participativa<sup>29</sup>, as técnicas utilizadas e relatadas pelos participantes para a compreensão da obra, partindo do conhecimento que já possuíam tanto das experiências de vida quanto das experiências na escola.

Também, nessa etapa, serão aplicadas atividades escritas de identificação da sistemática de compreensão perceptiva, retrospectiva<sup>30</sup> e da percepção histórica da obra.

<sup>29</sup> Expressão utilizada por Bordini; Aguiar (1993, p. 90).

<sup>30</sup> Atividades propostas disponíveis em apêndices.

Após essas proposições, segue-se para a ampliação do horizonte de expectativas que é a última etapa metodológica proposta pelas autoras.

Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o desconhecido foi aumentada (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 90-91).

As autoras ainda salientam que essa atitude de exposição crítica de sua possível evolução compreensiva e interpretativa do texto deve ser uma iniciativa do aluno, embora provocada pelo professor através dos momentos de debates sobre a obra estudada.

Assim, o aluno tomará consciência da sua importante participação na relação dialógica com o texto. Esse processo se repetirá a cada desafio de leitura que ele tiver e à medida que os desafios se tornarem mais complexos, sua capacidade de buscar técnicas leitoras para a superação dessas dificuldades encontradas será maior. Então,

conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam as suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos. Desse estágio em diante, reinicia-se todo o processo do método, com a ressalva de que a etapa inicial já conta com a participação dos estudantes e, portanto, proporciona uma carga de motivação bem mais elevada (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 91).

Com um nível de consciência cada vez mais elevado sobre a prática leitora, da literatura ou da vivência social, o aluno poderá diante de alguns requisitos, tais como: discernimento das muitas informações que recebe e reflexão sobre os elementos estruturais e composicionais do texto literário, ampliar sua capacidade de entendimento sobre o lido.

Essa é uma atividade que se reinicia a cada nova leitura, diante de horizontes de expectativas cada vez mais ampliados e por consequência mais exigentes.

Dessa forma com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com uma visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 91).

Suas possibilidades de evolução nessa atividade são grandes e partem tanto do seu interesse quanto da motivação proporcionada pelas orientações dadas pelo professor, a qual é fundamental para essa sequencial internalização do método, tornando-se hábito sua realização.

Essas estratégias que foram elencadas nesse tópico foram adotadas para a experiência de leitura literária realizada com os alunos da IV fase da EJA, participantes desta pesquisa e serão relatadas a seguir.

#### 4.3.2 Relato das experiências de leitura literária

Como a leitura é um ato de comunicação, pressupõe-se que ela não se dá apenas nos limites do texto, mas em suas múltiplas possibilidades de interação com o leitor. Desde o momento de realização da atividade em que foram observados os horizontes de expectativas dos alunos, até a efetiva apresentação do *Poema sujo* em sala de aula, percebeu-se um grande interesse dos alunos pela leitura do poema.

Por isso, após a realização das duas primeiras etapas que foram expostas no tópico Objetivo e critérios de escolha do *corpus*, propôs-se aos participantes, um primeiro contato com a obra *Poema sujo*.

Todos foram convidados a fazerem uma visita à sala de leitura da escola, onde puderam observar as obras do pequeno acervo de que a instituição dispõe, e sentaram-se em cadeiras ordenadas em formato de U – esse formato permite a atividade individual dentro do contexto coletivo do espaço escolar – ao mesmo tempo em que coloca o professor como mediador da proposta pedagógica e não como o centro dela.

No momento da proposição de leitura literária orientada pela professora, cada participante recebeu uma obra e foi sugerido que inicialmente ficassem à vontade para folheá-la. Em seguida, pediu-se que eles comentassem sobre suas primeiras impressões. Os alunos apresentaram surpresa em relação às expressões utilizadas na primeira folha do poema e emitiram algumas gargalhadas ou sorrisos discretos. Consideraram que aquelas expressões não poderiam fazer parte de um poema. Então, algumas reações foram registradas: “Professora!”. Que coisa. Essas palavras dentro do poema?”(sic). Outros demonstraram interesse pela disposição dos versos e, também, pela quantidade deles: “Parece que eles tão dançando”, “fica em ziguezague”, “É grande, hein” (sic).

Nesse momento foi sugerido que ouvissem a leitura da primeira parte do poema realizada pela professora. A intenção era enfatizar a expressividade dos versos, motivando os

alunos para a continuidade da leitura, já que após esse momento inicial, seria sugerida aos alunos a leitura partilhada da obra.

Dada a prolongada extensão do poema, essa prática perdurou por 12 aulas. Levando-se em consideração que a carga horária de Língua Portuguesa é de seis h/a semanais, utilizamos em média duas semanas para a leitura integral do poema. Fato que se justifica, pois surgiram questionamentos, leitura de outros textos associados tematicamente e visualização de vídeos que também se associaram a imagens presentes no poema. Esses momentos serão relatados ao longo deste tópico.

Iniciada a leitura, os alunos acompanharam, ainda tímidos, os versos ao longo das estrofes e não interromperam. Foi uma contemplação de algo muito novo. Em alguns momentos, a professora desviou o olhar para observá-los. Estavam tão atentos que alguns acompanhavam a leitura percorrendo com os dedos os versos dispostos ao longo das páginas do livro para não se perderem. Vale ressaltar que muitos ainda não leem com fluência, têm um ritmo mais lento na leitura devido ao déficit de aprendizagem provocado por longos anos longe do espaço escolar.

Quando terminada a primeira parte, sem que fosse dito nesse momento aos alunos que o poema estava dividido em nove partes temáticas, surgiram as primeiras impressões sobre a obra.

De imediato, houve certa surpresa quanto à linguagem empregada pelo autor, a qual os alunos se referiram como “grosseira”, “palavrão”, “dá vergonha de ouvir” (*sic*) e outros, mas para surpresa da professora, uma aluna disse: “A gente fala assim. Só porque tá no poema é feio? E quando a gente fala, não é? Ele devia tá é com muita raiva” (*sic*). Os períodos curtos também foram destacados: “Ele escreve uma palavra e bota ponto”, “É verdade. Palavra, ponto. Palavra, ponto. Tá certo, professora?” (*sic*).

Além da linguagem empregada, outra passagem também chamou a atenção. Foi quando o eu lírico se autodescreveu, expondo sua altura, as partes do seu corpo, sua filiação, seu nome completo e como era conhecido, sua origem, sua atuação política. Nesse momento, alguns alunos se identificaram, mesmo que de forma distanciada das descrições lidas. Alguns, inclusive, descreveram-se para os colegas, seguindo as descrições do poeta e adaptando-as às suas características. Esse momento foi espontâneo na fala dos alunos.

Além disso, houve uma compreensão inicial da ideia de efemeridade da vida corporal, quando um aluno disse: “Essa parte que diz corpo que se para de funcionar provoca/ um grave

acontecimento na família<sup>31</sup> quer falar da morte. Nesse mundo a gente fica pouco tempo, é um sopro e não sabe qual o dia de partir dessa pra melhor”, “Será que ele *tava* com medo de morrer?” (sic) indagou outro aluno. Oportunamente a professora não respondeu às indagações, sugerindo que as respostas poderiam estar no decorrer da obra e que isso seria uma motivação para a leitura.

Já em sala, nas aulas do dia posterior, a leitura foi partilhada. Os alunos revezaram-se, espontaneamente, na leitura dos versos, mas não de maneira desorganizada. A sequência pela qual optaram foi que cada um leria duas páginas e daria a oportunidade ao colega seguinte.

Uma iniciativa dos alunos expôs o interesse despertado pela leitura realizada, já que alguns haviam pesquisado na internet sobre o autor Ferreira Gullar. Ficaram interessados em conhecê-lo e compartilharam algumas informações que obtiveram, tais como: seu exílio, sua atuação política e as obras que escreveu. Para esclarecimento, não houve um planejamento inicial para a pesquisa da vida e obra do autor, pois a Estética da Recepção, teoria que baseia a metodologia desta pesquisa, não parte desse aspecto para o contato com a obra a ser lida. Embora, em um momento posterior à primeira leitura integral da obra, em que ocorrem a compreensão retrospectiva e a percepção histórica, possa acontecer uma recorrência aos elementos extratextuais para entender a historicidade que permeia a obra.

Os alunos não foram impedidos de expor o que pesquisaram para não haver constrangimento, mas essa exposição não se prolongou e iniciou-se, então, a leitura da segunda parte do poema.

Nela, a sistemática de divisão da oralização dos versos foi bem-sucedida, quatro alunos participaram dessa leitura e os demais acompanharam com o livro em mãos. Os aspectos que mais chamaram a atenção foram: a passagem do tempo e os acontecimentos relacionados às pessoas, à natureza e às coisas – todas elas dentro da cidade – e a primeira viagem de trem feita pelo menino e por seu pai. A sonoridade provocada por uma série de onomatopeias também se destacou.

Quanto à passagem do tempo, os alunos se remeteram à ideia de que ele sempre apresenta os acontecimentos distantes, no passado, que alguns não parecem ser coisas boas de lembrar e outros parecem provocar saudades. Algumas falas trouxeram essas ideias: “Ele fala de lama, de tá sozinho”, “Parece que era amargurado”, “Fala também de comer merda” (sic). Mas, as passagens que se referem à nostalgia, saudade, não foram esquecidas: “Essa viagem

---

<sup>31</sup> Versos do *Poema sujo* (GULLAR, 2013, p. 39).

dá vontade de ir também”, “Parece que naquela época, o povo só viajava pra longe de trem” (*sic*). Outro aluno acrescentou “Podia ter trem de novo aqui pra gente andar, tem até os trilhos, mas não tem trem” (*sic*). Esses comentários se referem aos versos que tratam da viagem de trem que o pai e o menino fizeram.

As onomatopeias tiveram destaque, como dissemos. Muitos alunos ficaram repetindo os sons que representavam o trem em movimento: tchi tchi/ trã trã trã/ tará TARÃ TARÃ TARÃ/ tchi tchi tchi tchi tchi/ TARÃ TARÃ TARÃ TARÃ TARÃ TARÃ<sup>32</sup>. Mas, uma solicitação contida nos versos seguintes não passou despercebida. A indicação (Para ser cantada com a música da Bachiana nº 2, Tocata, de Villa-Lobos)<sup>33</sup> causou curiosidade quanto à possibilidade de cantar os versos com a melodia da música sugerida. Um aluno iniciou cantarolando sem se aproximar muito da melodia original.

Diante disso, a professora que já havia antecipado em seu planejamento essa possível reação da sala, reproduziu a música no computador. Dois dos alunos disseram que em algum momento já tinham ouvido a música. Em seguida, todos cantaram acompanhando a letra no poema. Foi um momento de grande interação, no qual os alunos demonstraram muita satisfação em estarem participando. Isso trouxe uma rememoração de suas próprias vivências.

Um aluno disse que lembrou da sua infância quando saiu do sítio para morar “na rua” (*sic*), referindo-se a morar na cidade. Ele disse que veio em um caminhão e que os pais estavam saindo do sítio por causa da falta de água e os bichos (galinha, garrote, porco) estavam morrendo de sede e de fome. Como era muito pequeno, não tinha criado nenhuma expectativa, mas lembrava do “balançado” (*sic*) do carro na estrada de terra e do medo que sentia em ir para cidade: “achava que era grande, eu queria a minha casa lá no sítio” (*sic*).

O fim da viagem, expresso nessa parte do poema, chamou a atenção deles, pois visualmente traz a significação dos versos e reforça a ideia de que “nós não é nada mesmo nessa vida. Um sopro e ‘pum’, acabou” (*sic*). Essa ideia partiu de outro aluno, o mais velho da sala, que se expressou assim por causa do seguinte trecho:

nada  
vale  
nada  
vale  
quem  
não  
tem  
nada

<sup>32</sup> GULLAR, 2013, p. 46.

<sup>33</sup> GULLAR, loc. cit.

no  
v  
a  
l  
e

TCHIBUM!!! (GULLAR, 2013, p. 50).

Ele julgou que a chegada do trem, “TCHIBUM!!!”, representaria o fim da vida e que não se leva nada do que se construiu aqui sob o ponto de vista material. E, então, complementou: “a gente só leva o que fez de bom” (*sic*).

Nessa primeira leitura integral do poema não houve interferência por parte da pesquisadora, como a indução dos seus comentários, pois para que a leitura compreensiva se dê, não pode haver interferência.

Na aula seguinte, foi iniciada a leitura da terceira parte e dessa vez os alunos solicitaram que a professora deixasse uma colega ler. Eles justificaram o pedido com a explicação de que antes da aula essa aluna havia lido um “pedaço do poema com muita emoção” (*sic*), e acrescentou: “precisa vê como ela leu, arrepiou!” (*sic*). A aluna citada ficou um pouco tímida, mas disse que leria e todos aguardaram o tempo de ela iniciar. Concentrados, acompanharam atentos.

Essa terceira parte possui mais de vinte páginas. Por ser relativamente longa, houve uma interrupção na sexta página. A aluna leitora parou e disse que havia cansado, mas outra aluna prontamente se ofereceu para continuar. Quando terminou de ler, a pedido da professora/pesquisadora, foi solicitado que comentassem sobre o trecho lido. Alguns folhearam para retornar ao princípio da leitura daquela aula. Os comentários surgiram após algumas folheadas na obra e pequenas leituras individuais e silenciosas, percebidas pelo correr dos olhos dos alunos pelas palavras nas páginas. Um disse: “Agora tá mais difícil de entender” (*sic*), outro sorriu dizendo: “Essa história de muitos dias num dia só. Parece que muita coisa aconteceu”, “ele lembra muito do passado, sei não... parece que sofreu” (*sic*).

É nesse momento do poema que o autor nitidamente encadeia uma sequência temporal de situações do passado e do presente que concomitantemente se apresentam. Tal qual no verso “dias que vazam agora ambos em pleno coração” (GULLAR, 2013, p. 52). Esse entendimento não foi exposto por nenhum participante.

Mas, algo chamou a atenção de uma aluna. Ela destacou os versos: “Um urubu/ que é ele mesmo um dia preto farejando carniça” (GULLAR, 2013, p. 54) e comentou: “pode representar a fome porque come tudo que vê pela frente” (*sic*). Outra participante disse que “a

fome é triste e o extinto faz a gente nem pensar nas coisas, se tá boa ou pode” (sic). Outros comentários a partir desse se seguiram. A ideia de agir por instinto desencadeou uma série de exemplos, tais como: para salvar um filho, para matar a fome, por se sentir traído, para se defender de algo. Por isso, surgiu a ideia de trazer um poema de Manuel Bandeira, intitulado *O bicho*<sup>34</sup>, e esse foi o texto escolhido para iniciar o quarto momento de leitura promovido nessa sala de aula. A intenção era a de retomar a ideia discutida na aula anterior, sob o aspecto da temática do instinto levantada pelos alunos.

A professora/pesquisadora distribuiu uma cópia do poema pesquisado e iniciou a leitura de *O bicho*. Eles acompanharam a leitura de forma silenciosa e comentaram que era um poema bonito e triste ao mesmo tempo, pois falava de como o ser humano é capaz de tudo para sobreviver, até comer restos de alimentos retirados do lixo. E bonito porque “deixa a gente emocionada”, “parece que a gente tá vendo a pessoa pegando a comida no lixo” (sic). Outro aluno acrescentou: “dá vontade até de chorar” (sic).

Isso não passou despercebido, a sensibilidade independe de conhecimento mais apurado sobre a literatura, ela é uma atitude do leitor despertada pelos indícios que a obra dá na sua composição. É uma relação dialógica que se estabelece entre texto e leitor.

Os alunos foram então convidados a dar continuidade à leitura da obra. E, para isso, foi preparado um espaço no pátio da escola para mudar o ambiente da realização dessa atividade. A mudança de espaço poderia motivá-los ainda mais. Como o pátio é coberto, bastante ventilado e iluminado, pois as aulas ocorrem em horário noturno, pensou-se em localizar as cadeiras em forma de círculo para a continuidade da leitura do *Poema sujo*.

Nesse momento, solicitou-se que os alunos lessem silenciosamente as quatro páginas seguintes para que houvesse um primeiro contato com o texto que não fosse norteadado pela oralização dos versos. Esperava-se uma atitude mais individualizada do leitor em uma perspectiva internalizada da experiência leitora. É necessário enfatizar que a terceira parte do poema é prolongada e que o trecho a ser lido nessa aula ainda contemplaria essa parte. Após essa leitura silenciosa foi solicitado que espontaneamente os alunos se pronunciassem sobre o que leram.

Dois aspectos foram destacados pelos alunos: a referência aos índios timbiras e aos vários pássaros citados ao longo dos versos, os quais são comparados a histórias vividas pelos homens e mulheres da cidade de São Luís.

---

<sup>34</sup> Disponível em anexo.

Sobre os índios, um aluno disse: “Na cidade dele tinha índios e parece que não têm mais” (*sic*), e outro acrescentou: “É porque o índio vive diferente hoje. É como a gente” (*sic*). E outro ainda: “É mesmo. Só tem uns que mora distante. Passa na televisão” (*sic*). Mas, uma aluna retrucou dizendo que nas cidades vizinhas a Arcoverde, como Pesqueira e Buíque, existem tribos de índios, ainda hoje.

Essa passagem do poema trata sobre a formação da cidade de São Luís, sua origem no século XVII e os índios timbiras que ali viviam, bem como destaca o rio Anil que atravessa a cidade e que está poluído em decorrência da ação do despejo de óleo pelas embarcações e de dejetos pelos esgotos da cidade.

Para melhor descrever a natureza do lugar em relação às ações danosas que as pessoas provocaram ao longo do tempo, o eu lírico apresenta os pássaros como símbolos de resistência daquele lugar.

Por isso, a variedade de pássaros foi observada pelos alunos. Esta passagem foi destacada por um aluno: a do barbeiro, seu Cunha que tinha três filhas e uma delas quase o matou de vergonha por ter engravidado sem se casar, o que para a época era uma falta moral grave que maculava a imagem da família. Esse fato foi associado ao canto do curió “que nem-seu-souza”. Não por acaso essa expressão do poema chamou a atenção dos alunos e tivemos que pesquisá-la para compreendê-la. Pesquisa que foi exposta para a turma na aula seguinte.

Trata-se de uma expressão popular, sem origem determinada, que significa não dar importância, não estar nem aí. Um dicionário sobre o falar típico maranhense, intitulado *O ABC bem humorado de São Luís*, possui uma nota sobre a definição e uma origem anedótica para a expressão:

E ele nem aí; não dá atenção a alguém ou coisa. A expressão teria se originado quando um comerciante chamado Sousa abriu um restaurante no centro de São Luís e, à semelhança do turco Nacib de Gabriela, não via – ou fingia não ver – o batalhão de marmanjos que davam em cima de sua esposa que tomava conta do restaurante. Quando perguntada por que não tinha filhos ela respondia: “Nem eu nem Sousa gostamos de crianças”, mas, no cair da tarde, era sempre surpreendida no colo de algum rapazote na mesa mais oculta do restaurante. (NETO, 2018, **grifo do autor**).

Quando exposta a possível interpretação para a expressão, os alunos afirmaram compreenderem melhor os versos, pois essa expressão se repetiu pelo menos quatro vezes e condizia com a ideia de que embora diversas situações ocorressem com as filhas de seu Cunha, ele poderia estar alheio ou não a elas, mas o seu curió com certeza “nem-seu-souza”.

Outro fato que marcou esse momento de leitura foi a morte da mulher de seu Neco, que a matou por descobrir que ela o traía. Tanto nos versos seguintes quanto em sala de aula,

esse fato provocou comoção. Se, na obra “a morte se alastrou na rua, / misturou-se às árvores da quinta” (GULLAR, 2013, p. 74), na sala de aula a discussão se propagou de maneira veemente: “Ele tá é certo. Traiu, morreu” (*sic*), um aluno se exaltou. O outro rebateu: “Tá é louco. Isso num é motivo” (*sic*). Uma aluna acrescentou: “Nós mulher é traída e não sai matando, não! Por isso, que tem um monte de homem matando mulher” (*sic*). Outros comentários calorosos se seguiram em um embate de opiniões.

As demais partes temáticas com uma extensão menor de versos foram lidas nas quatro aulas seguintes. É necessário relembrar que a divisão temática da obra não foi informada para os alunos nessa leitura compreensiva.

O penúltimo momento de atividade leitora foi realizado na sala de leitura. Iniciamos com uma conversa sobre as considerações que os alunos faziam sobre sua cidade. A pretensão era sondar os aspectos positivos e negativos elencados por eles para, então, entender seu pertencimento e satisfação. Pois, a parte seguinte do poema inicia-se por “Ah, minha cidade verde/ minha úmida cidade/ constantemente batida de tantos ventos” (GULLAR, 2013, p. 81). Essa conversa poderia fazê-los entender o olhar do poeta sobre sua São Luís que, não por acaso, poderia ser qualquer cidade, nossa cidade.

Após a leitura partilhada, agora com maior número de alunos se dispondo a ler, pois nos momentos anteriores só acompanharam silenciosamente, retomamos a discussão.

Para uma aluna, os versos destacados foram: “Ah, minha cidade suja/ de muita dor em voz baixa” (GULLAR, 2013, p. 83). Ela disse que em uma cidade tem muitas pessoas e que não podemos saber sobre tudo que elas passam. Muitas escondem seu sofrimento por vergonha do julgamento das outras. As necessidades de cada um, “de tanta gente humilhada/comendo pouco” (GULLAR, 2013, p. 83), não passaram despercebidas. Um aluno falou sobre desigualdade social e citou um famoso dito popular “Uns com tanto e outros sem nada” (*sic*). E, outra acrescentou “A vida não é fácil, a minha não é” (*sic*). Muitas outras declarações foram surgindo, inclusive algumas bem particulares sobre as dificuldades que cada um vivia. Momento que ficou marcado pela maneira espontânea como falaram sobre si.

Dando continuidade à leitura do poema, houve um comentário que chamou a atenção. Um aluno percebeu que os versos da página anterior estavam dispostos até a metade da página e que na página seguinte havia mais versos. Ele disse que o poeta iria falar sobre outra coisa. Isso foi um indício de que ele estava mais atento, inclusive, percebendo a mudança temática estabelecida entre as partes.

Velocidade, este mistério do tempo é contemplado na sexta parte. Cada coisa se move no seu próprio tempo, aliás, coisas e pessoas se aproximam e se afastam e se aprofundam e somem. Os dias e as situações acontecem para desencadear um fim. Por isso, uma fala pertinente de uma aluna surgiu: “Tudo acaba. A gente só não sabe quando” (*sic*) e outra disse: “E a gente torce pra demorar. Mas, não sabe quando vai partir dessa pra melhor” (*sic*). A ideia de transitoriedade, efemeridade foi contemplada. Afinal, “cada coisa se afastava/ desigualmente/ de sua possível eternidade” (GULLAR, 2013, p. 90), cada qual em sua particular velocidade.

Essa mesma ideia contempla a sétima parte que se inicia por “É impossível dizer /em quantas velocidades diferentes/ se move uma cidade” (GULLAR, 2013, p. 92). Essa concepção agora está intrinsecamente relacionada ao espaço em que se vive, um cotidiano cheio de tudo: dias da semana, tráfego, bairros, casas, corpos, animais, cheiros, “todos em diferentes ritmos”<sup>35</sup> e em diferentes formas.

Os alunos perceberam que há uma sequência de coisas que se relacionam nessa parte do poema. E, que se apresenta em uma percepção sensorial aguçada dos movimentos dessas coisas em conexão com o tempo, relativamente apontado como começo e recomeço de tudo. Dito, assim, pelos alunos: “Ele fala de sentir as coisas” (*sic*), “Fala do sol que acende e apaga” (*sic*), “Que as coisas acontecem e a gente às vezes não vê” (*sic*). E, ainda que “Várias coisas acontecem. Várias coisas giram umas nas outras” (*sic*). Esta última se referindo aos versos “como, por exemplo, o pote de água/ em torno do qual/ desordenadamente giram os membros da família” (GULLAR, 2013, p. 94). Essa imagem do pote remetendo à ideia de sede, de desejo, de necessidades de cada indivíduo.

Para o último momento da leitura compreensiva, as duas últimas partes do poema foram contempladas. Percebeu-se certo alívio dos alunos por saberem que terminariam de ler o livro, mas também, uma grande satisfação por finalmente poderem afirmar que leram um livro completo.

Assim, em uma leitura oral realizada pela professora, a pedido dos alunos, a penúltima parte foi apreciada e acompanhada silenciosamente por eles.

Os últimos versos da parte anterior são referências para a introdução da conversa na cozinha e em outros ambientes que ecoavam pela vizinhança, pelas ruas, paredes e quartos em uma nítida relação com a difícil permanência do segredo, do desconhecido. Todos saberão,

---

<sup>35</sup> Verso do *Poema sujo* (GULLAR, 2013, p. 93).

em alguma medida, “e são coisas vivas as palavras/ e vibram da alegria do corpo que as gritou” (GULLAR, 2013, p. 97).

Nesse momento, uma aluna se pronunciou sobre os versos dessa passagem: “Professora, será que ele não está falando dele mesmo? Por que parece que é dele. Ele disse tudo que quis” (*sic*), e outro acrescentou: “Também lembrou de novo da família e das pastilhas de hortelã” (*sic*). Esta última fala se refere ao verso “em torno da mesa de aniversário coberta de pastilhas/ de hortelã enroladas em papel de seda colorido” (GULLAR, 2013, p. 98) e depois desses versos, o eu lírico afirma que, embora rissem ou aparentassem alegria, não havia naquele lugar um sentido para a demonstração de afeto, como se não houvesse motivos para tanto.

Uma aluna solicitou a leitura das duas últimas páginas. Prontamente leu, arriscando certa emoção na entonação da voz. Isso provocou olhares dos demais alunos no sentido de admiração. O trecho foi iniciado por “O homem está na cidade/ como uma coisa está em outra/ e a cidade está no homem/ que está em outra cidade” (GULLAR, 2013, p. 99). Retomou-se a ideia de lugar, homem, natureza e coisas e a relação entre eles. Mas, em uma abordagem de comparação metafórica, que implica uma compreensão mais aprofundada do leitor, foi observada certa dificuldade de interpretação dos alunos.

Assim, alguns comentários foram mais questionadores do que de tentativa de entendimento. E, assim seguiram: “Agora complicou. Só entendi que o homem não tá na cidade” (*sic*), “Será que agora ele não sabe mais o que vai dizer e tá enrolando?”, e outro disse: “Só entendi que não é da mesma maneira. As coisas tão em outras coisas. Como ele tava longe da cidade e não esqueceu da cidade. Sei lá, alguma coisa assim” (*sic*). Essa afirmação pode se relacionar aos versos da última página do poema, “a cidade está no homem/ quase como a árvore voa/ no pássaro que a deixa (GULLAR, 2013, p. 100). Dessa forma, remete-se ao princípio de que as lembranças são elementos vivos da memória, que permanecem na mente como registro de experiências.

Houve aplausos ao final dessa aula. Eles disseram que depois iriam emprestar seus livros para que outras pessoas pudessem ler. Concluiu-se, então, essa etapa de leitura.

A “ruptura do horizonte de expectativas” se deu pela apresentação, leitura e discussão da obra. Como dito, foram 12h/a utilizadas para a leitura integral do poema. Após essa etapa, foi aplicada uma atividade escrita<sup>36</sup>. Nela, foi solicitado ao aluno um comentário sobre o que

---

<sup>36</sup> Disponível em apêndices.

havia compreendido sobre o poema. Os resultados obtidos serão analisados no próximo tópico dessa seção.

As etapas seguintes contemplaram o questionamento do horizonte de expectativas. Foi proposta a compreensão retrospectiva que consiste, como dito na segunda seção desta pesquisa, em uma ação não linear, que não parte necessariamente do início do texto, admitindo uma leitura da última parte para o seu princípio, relacionada a questões específicas que mereçam atenção por parte do leitor.

Assim, os procedimentos foram organizados de modo a captar mais informações que pudessem demonstrar a interpretação dos alunos diante do poema.

Por isso, as demais atividades escritas só foram aplicadas após algumas retomadas de trechos do poema para análise compartilhada, bem como da exibição de vídeos em que o autor recita o poema e comenta a sua produção<sup>37</sup>.

Para a execução das aulas posteriores, pediu-se aos alunos que observassem as suas marcações no texto lido, realizadas ao longo desses dias dedicados à leitura e que as expusessem para os seus colegas. Isso foi solicitado, pois eles haviam sublinhado alguns versos ao longo do poema.

À medida que foram lendo e dizendo o porquê de essas passagens terem chamado a atenção, eles foram questionando sobre as possíveis explicações dadas. Um aluno destacou estes versos: “Te cubro de flor, menina, e te dou todos os nomes do mundo:/ te chamo aurora/ te chamo água/ te descubro nas pedras coloridas nas artistas de cinema/ nas aparições do sonho” (GULLAR, 2013, p. 34). Ele revelou que sente um grande amor por outra aluna. Os dois já moram juntos, mas ele disse que não costumava falar para ela sobre seus sentimentos. Então, começou a cantarolar para ela uma música da qual se lembrou: “Moça bonita do laço de fita” (*sic*). Ela ficou envergonhada, mas emocionada com a declaração. Em seguida, pesquisamos a música na internet e todos cantaram. Trata-se de uma música intitulada *Laço de fita*<sup>38</sup> do cantor e compositor Edson Duarte. A canção empolgou os participantes e logo surgiram mais comentários.

Uma aluna destacou que o poeta fala do corpo, da cidade e que uma coisa está dentro da outra. Disse também que fala dos dias, das tardes e das noites. Foi solicitado, então, que essa aluna mostrasse em quais partes do poema ela observou essas temáticas. Ela leu trechos

---

<sup>37</sup> Vídeos referenciados em anexo.

<sup>38</sup> Disponível em anexo.

que havia marcado e esses trechos iniciavam partes do poema. A pesquisadora pediu, então, que os alunos observassem que há partes do poema que têm um assunto determinado, que constrói um sentido para o encadeamento do texto. E, os alunos começaram a percebê-los e enunciá-los: “No início fala dele. Um pouco complicado, com muita palavra feia” (*sic*), “Fala também da viagem de trem” (*sic*), “Dos dias, dos muitos dias” (*sic*). E, seguiram-se as afirmações e a leitura de trechos. Dois alunos, só acompanhavam o que os colegas diziam, não formulavam opinião, apenas reproduziam o que ouviam, mudando as palavras ou até mesmo repetindo-as. Nessas aulas, também foi aplicado o questionário da compreensão retrospectiva, no qual os alunos poderiam expor sua interpretação a respeito do tema em respostas discursivas.

Nas aulas do dia posterior, foram exibidos os vídeos em que o autor fala sobre como construiu o poema e também recita partes dele. Os participantes ficaram atentos e tiveram reações, emitindo algumas falas ao longo da exibição.

Para a análise dos vídeos, propôs-se que os alunos retomassem a ideia de poema, sua composição e sua estrutura, bem como o contexto em que está inserido. Essa atividade propôs também uma percepção histórica de construção da obra, pois na sua fala, o poeta enuncia seus motivos, sua inspiração, além de evidenciar como a obra foi recebida pelo primeiro público leitor sendo fundamental para seu retorno ao Brasil, após exílio de muitos anos. Houve ampla discussão, pois disseram finalmente entender porque o autor estava com “tanta raiva” (*sic*), segundo eles.

Houve relatos de dificuldades para entender o poema, muitos citaram as palavras difíceis, outros que não sabiam sobre o que o autor queria dizer, e ainda sobre aspectos que só poderiam entender se conhecessem a história da cidade de São Luís.

Em meio as falas, uma aluna disse que gostaria de escrever poemas. Outra disse que eles poderiam fazer um poema sobre o que aprenderam no *Poema sujo*. Então, a atividade de produção escrita que, inicialmente, não estava programada no planejamento da intervenção, foi realizada a pedido dos alunos.

Nas aulas posteriores, os alunos fizeram rascunhos de versos, ensaiaram algumas rimas e produziram o poema da turma<sup>39</sup> que foi passado a limpo pela aluna que sugeriu sua construção. Essa mesma aluna é a que na etapa de “construção do horizonte de expectativas” disse ter lido um livro de Vinicius de Moraes.

---

<sup>39</sup> Disponível em apêndices.

Esse poema apresentou algumas temáticas presentes no *Poema sujo*, tais como: os tempos: passado e presente, a vida e a morte, a desigualdade social e os sentimentos demonstrados pelos seres humanos.

A ampliação do Horizonte de expectativas dos alunos foi contemplado, em princípio, pela iniciativa da produção coletiva do poema, mas sua efetiva concretização só poderá ocorrer à medida que novas leituras forem realizadas.

Eles ficaram orgulhosos de sua produção e demonstraram o desejo de recitá-lo na aula de despedida da turma, pois como estavam na IV fase e última do ensino fundamental da EJA, aquele seria seu último ano na escola. No ano seguinte, teriam que ingressar em um curso supletivo em outra escola do mesmo bairro para receberem a certificação do nível médio.

Como combinado, esse momento se realizou em uma aula muito especial para todos, com a leitura do poema, com discursos de despedida e de agradecimentos. Mais que o término de uma etapa de estudos, para os alunos da EJA, uma vitória em meio às adversidades que tiveram que superar.

No próximo tópico desta seção, será realizada uma ponderação sobre os resultados obtidos nas atividades escritas, observando-se a Recepção e o Efeito que são as categorias de análise elencadas nesta pesquisa.

#### 4.3.3 Análise dos dados coletados

A análise dos dados obtidos será realizada mediante a experiência de leitura literária realizada nas etapas propostas, bem como nas atividades aplicadas ao longo do processo de intervenção no que concerne à compreensão retrospectiva realizada.

É necessário salientar que foram selecionadas sete atividades escritas para análise. A escolha se deu em virtude da participação frequente dos alunos nas etapas de leitura literária, bem como nas atividades de produção escrita e nos questionamentos propostos.

Essa seleção contempla os princípios da representatividade qualitativa baseada em *Metodologia da pesquisa-ação* (1986) de Michel Thiollent:

Na prática da pesquisa social, a representatividade dos grupos investigados se dá por critérios quantitativos (amostragem estaticamente controlada) e por critérios qualitativos (interpretativamente ou argumentativamente controlados). Mesmo em pesquisa convencional, ao planejarem amostras de pessoas a serem entrevistadas com alguma profundidade, os pesquisadores costumam recorrer às chamadas ‘amostras intencionais’.

Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas representam em relação a um determinado assunto (THIOLLENT, 1986, p. 62).

Assim, a amostragem foi selecionada com base nos seguintes critérios: assiduidade às aulas, participação nas discussões ao longo da leitura literária e participação nas atividades escritas propostas.

Dos doze alunos da turma, sete contemplaram esses critérios e, portanto, terão suas participações consideradas diante das categorias de análise elencadas.

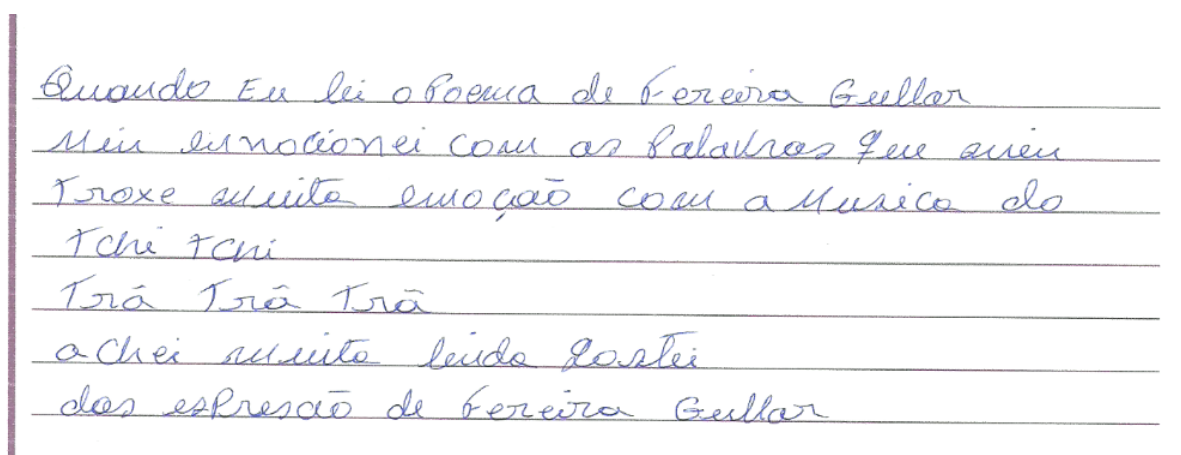
Com o término da primeira leitura do poema, que corresponde à compreensão perceptiva, foi aplicada uma atividade que solicitava a produção de um comentário. Esse gênero foi escolhido por possibilitar uma escrita mais espontânea do aluno, como também por ser uma opinião inicial sobre a leitura realizada. Para isso, foi explicado como proceder utilizando-se um modelo de orientação para construção do gênero comentário<sup>40</sup>.

O enunciado da atividade solicitava a produção de um comentário com as impressões do aluno sobre o texto. As produções serão apresentadas seguindo a ordem dos alunos pela indicação alfanumérica como realizado na escolha do *corpus* desta pesquisa.

Dessa forma, será possível observar ao longo da análise as percepções iniciais dos alunos sobre o *Poema sujo*. Um aspecto a ser considerado é a dificuldade de grafia das palavras que eles apresentam, mas que não impede o entendimento do texto.

A seguir, há a explanação sobre 5 (cinco) comentários:

**Figura 2 – Comentário A1**

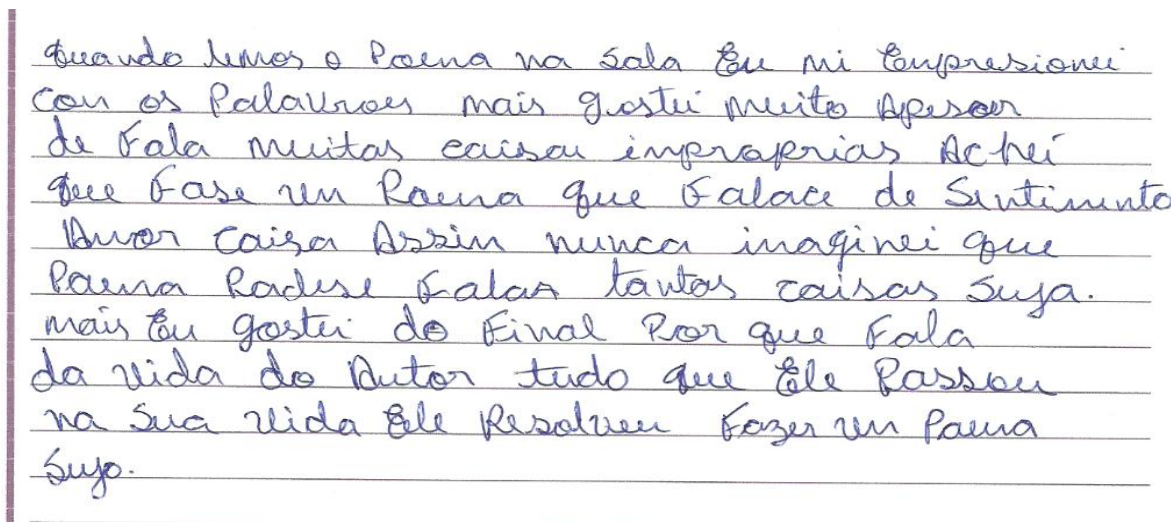


Fonte: autora.

<sup>40</sup> Disponível em anexo.

Percebe-se que, a princípio, o poema despertou um envolvimento pela sonoridade, transcrita nas onomatopeias presentes na obra. Houve preocupação do aluno em dispor a citação em versos. E, ainda, uma demonstração de satisfação quanto à leitura realizada.

**Figura 3** – Comentário A2



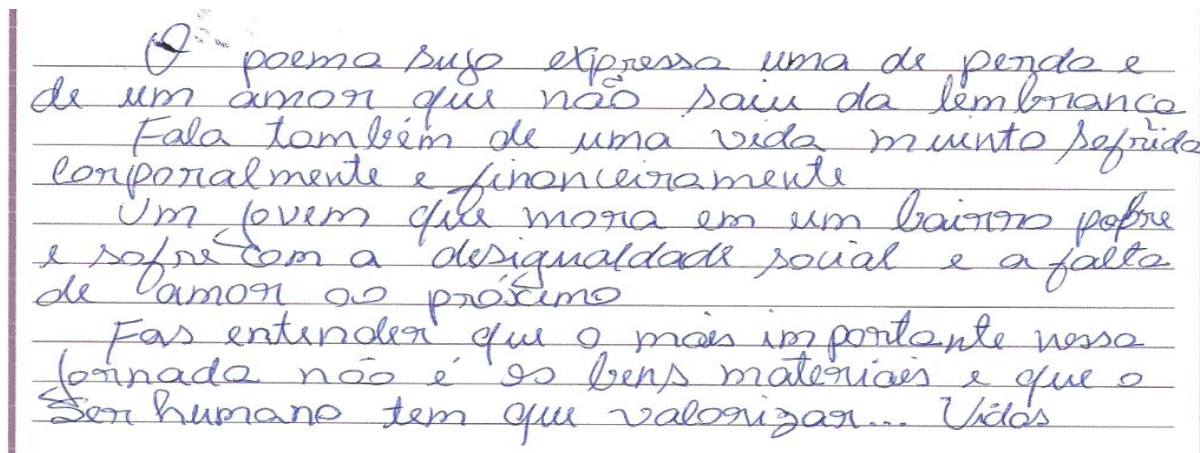
Fonte: autora.

Essa aluna apresentou surpresa com a linguagem apresentada no poema e considerou que, por isso, não remetia à ideia de sentimento. Mesmo assim, diz ter gostado por julgar interessante a exposição que o eu lírico faz sobre si.

Sobre a recepção, Bordini e Aguiar destacam:

A atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange as convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84).

Assim, o A1 demonstrou maior identificação com a obra dentro de um contexto de emoções despertadas. Já a A2 diz ter gostado quando tratou de temática com a qual se aproximou, mas demonstrou distanciamento por convenções culturais quando se referiu à linguagem apresentada.

**Figura 4 – Comentário A3**


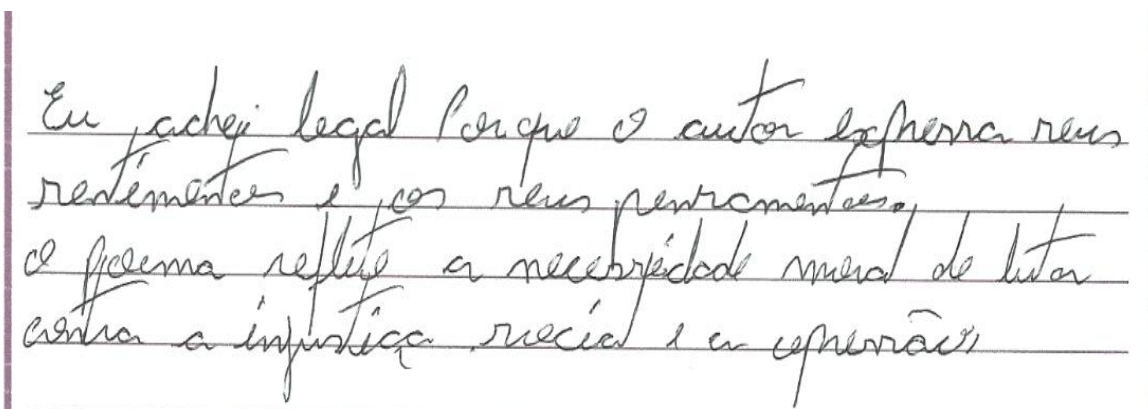
O poema sugere expressa uma de perda e de um amor que não saiu da lembrança. Fala também de uma vida muito sofrida corporal e financeiramente. Um jovem que mora em um bairro pobre e sofre com a desigualdade social e a falta de amor ao próximo. Faz entender que o mais importante nessa jornada não é os bens materiais e que o ser humano tem que valorizar... Vidas.

Fonte: autora.

O comentário de A3 é mais elaborado por apresentar as diversas temáticas de que trata a obra. Foi realizado por uma aluna muito participativa e leitora de trechos do poema em sala de aula. Ela percebe a memória, a noção de corpo, a visão de sistema capitalista através da desigualdade social e a efemeridade da vida, presentes na obra em estudo. Sua percepção se deu em uma sequência muito próxima daquela apresentada no texto.

Diante de um texto que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, precisa adotar uma postura de possibilidade, permitindo à obra que atue sobre o seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84).

Essa postura foi evidenciada pela aluna que apresentou criticidade ao elencar os temas e argumentou sobre seus efeitos quando elaborou uma análise sobre o valor da vida.

**Figura 5 – Comentário A4**


Eu achei legal porque o autor expressa seus sentimentos e por seus pensamentos. O poema reflete a necessidade moral de lutar contra a injustiça social e as opressões.

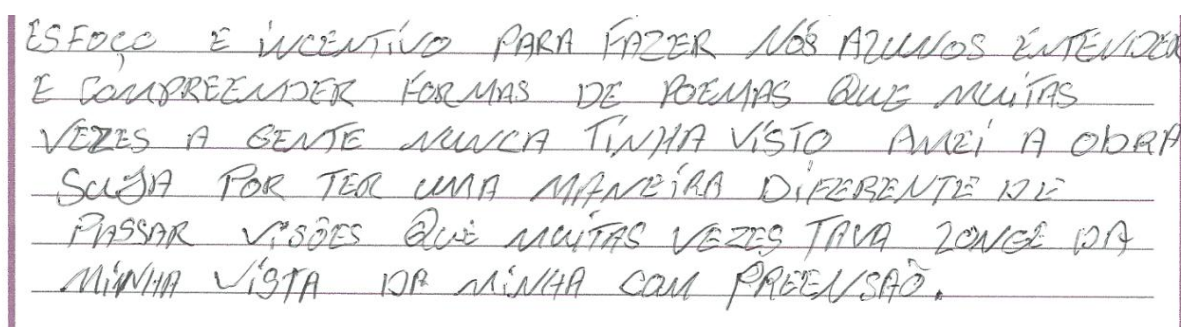
Fonte: autora.

Esse comentário surpreendeu por apresentar uma análise madura do poema, dada a retomada das ideias de sentimento e de pensamento apresentadas, que são pistas de leitura sugeridas nessa composição poética. Também, deve-se considerar a percepção do aluno sobre a possibilidade de influência que a obra provoca quanto à reflexão moral, promovendo participação social efetiva.

Fica evidenciado nos comentários de A3 e de A4 uma percepção semântico-interpretativa da obra. Não houve preocupação com sua estrutura composicional como nos comentários de A1 e de A2.

Para o êxito dos objetivos de leitura, um em especial deve ser contemplado: “Efetuar leituras compreensivas e críticas” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86). Por isso, os alunos que apresentaram visão crítica sobre o texto contemplaram esse objetivo.

**Figura 6 – Comentário A5**



ESFOÇO E INCENTIVO PARA FAZER NÓS ALUNOS ENTENDER  
E COMPREENDER FORMAS DE POEMAS QUE MUITAS  
VEZES A GENTE NUNCA TINHA VISTO AMEI A OBRA  
SÓ POR TER UMA MANEIRA DIFERENTE DE  
PASSAR VISÕES QUE MUITAS VEZES TAVA LONGE DA  
MINHA VISTA DA MINHA COM PREENSAO.

Fonte: autora.

Esse comentário pode ser considerado superficial por não abordar nenhuma passagem específica da obra. No entanto, apresenta uma consideração importante: a possibilidade de ampliação da percepção de mundo. Contempla-se aqui um outro objetivo da leitura no método recepcional: “Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como as do professor, da escola, da comunidade familiar e social” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86). A afirmação do aluno: “[...]passar visões que muitas vezes tava longe da minha vista, da minha compreensão” (*sic*) traz um entendimento de que novas informações foram apreendidas e conhecimentos foram construídos, aspectos que indiscutivelmente promovem aprendizagem.

Após essa atividade, foi realizada a etapa de questionamento do Horizonte de expectativas dos alunos, nela foram observadas a compreensão retrospectiva e as atividades escritas promovidas em sala de aula, como relatadas no tópico anterior.

No questionário aplicado, foram elaboradas seis perguntas que solicitavam informações sobre a interpretação que os alunos fizeram da obra. Para análise, foram escolhidos quatro questionamentos com suas respectivas respostas, os quais se relacionam diretamente à compreensão retrospectiva.

A seguir, apresentam-se as perguntas com suas respectivas respostas, dispostas em quadros.

**Quadro 1e – O que você compreendeu por *Poema sujo*?**

|    |                                                                                                   |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | <i>O que eu entendi que o eu lírico não<br/>saber o que quer de vida e chega a essa conclusão</i> |
| A2 | <i>Um muito Palavrão Sujo de sangue Sujo<br/>de covardia.</i>                                     |
| A3 | <i>Um passado que está sempre presente e<br/>com vários tipos de problemas</i>                    |
| A4 | <i>for ver um poema que tem palavras.</i>                                                         |
| A5 | <i>compreendi que durante a história ele muda de<br/>fases por algumas vezes</i>                  |
| A6 | <i>A desigualdade no país</i>                                                                     |
| A7 | <i>que é um título de um poema<br/>e também da obra em que foi publicado do escritor</i>          |

Fonte: autora.

O primeiro questionamento buscava identificar a visão geral do aluno sobre o poema lido. Por mais que tenham sido incentivados para a escrita, não se percebe a mesma desenvoltura obtida na participação oral dos alunos. Com respostas curtas, eles buscaram

resumir o que para eles foi compreendido. A A1 julga que o autor não é consciente do que escreve. Já a A2 e o A4 destacam a linguagem como foco de sua atenção, embora a A2 tenha uma perspectiva semântica da linguagem empregada, relacionando-a a passagens da obra. Os alunos A3, A5 e A6 apresentam uma concepção mais abrangente sobre o poema, pois consideram aspectos composicionais e temáticos: o tempo, as fases de construção da obra e a desigualdade social. Já o A7 apenas apresenta visão superficial sobre a obra, sem minimamente se posicionar sobre a leitura realizada.

Essas perspectivas contemplam a maneira variável com que cada leitor experiencia o texto. Assim:

O sujeito, ao defrontar-se com o texto, traz consigo toda sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe. Por sua vez, essa representa uma determinada organização de sentidos, efetuada através de procedimentos de composição, que restringem os procedimentos de interpretação aos recortes linguísticos, formais ou ideológicos nela executados (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86-87).

Os alunos, ao relacionarem a linguagem e a composição temática presentes no texto ao seu julgamento crítico, limitam uma possível ampliação das possibilidades de leitura. No entanto, os leitores aprendem a lidar em alguma medida com os desafios ao reconhecer o que lhes é familiar e buscar explicações para o que ainda não é. E, assim, tomam um posicionamento de aceitação ou rejeição ao que lhes é dito.

**Quadro 1f – Quais informações chamaram a sua atenção?**

|    |                                                                                                                      |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | <u>O que me chamou atenção foi o modo</u><br><u>fervoroso a Gullar e muito Perturbado</u>                            |
| A2 | <u>me chamou a atenção por que ele fala muitas</u><br><u>palavras fala em sabimento! ele estava com muita raiva.</u> |
| A3 | <u>que o tempo passa e tudo vai ficando para</u><br><u>trás, e que nada é para sempre</u>                            |
| A4 | <u>a lembrança do passado</u>                                                                                        |
| A5 | <u>ASPECTOS TEMÁTICOS QUE MAIS ME CHAMAM ATENÇÃO</u><br><u>NO TEXTO É QUE A GENTE VAI CAIR A LAMA</u>                |
| A6 | <u>Da idade que o autor nasceu e do corpo</u><br><u>humano e da família</u>                                          |
| A7 | <u>foi as palavras</u><br><u>vagas</u>                                                                               |

Fonte: autora:

O segundo questionamento buscava identificar as informações que chamaram a atenção dos alunos e seu objetivo era perceber o impacto sentido por eles. A princípio, essas informações provocam interesse para continuidade da leitura. Assim, sucederam-se as respostas à indagação: a A1 não se atém especificamente a partes do texto, mas caracteriza o autor como perturbado pelo contexto, embora não justifique sua opinião claramente. Subtende-se que sua opinião advenha da sua primeira resposta na tabela anterior, na qual julga que o autor não tem consciência do que escreve; A2 e A7 mantêm a atenção na linguagem empregada e novamente há uma tentativa de justificá-la, agora em A2 quando relaciona o uso

de palavrão pela expressão de raiva que ele possa evidenciar; já A3 aponta a efemeridade da vida, aspecto temático que perpassa muitos momentos do poema e que condiz com sua linha de pensamento da resposta anterior, quando também trata de um passado que se faz presente; o A4 revela que a rememoração do passado também lhe chama atenção; o A5 não expressa com nitidez seu pensamento, mas se refere ao caos e à lama, com indícios de transtornos pelos quais se pode passar ao longo da vida; e ainda A6, apresenta como destaques: a cidade, o corpo e a família, partes que são importantes na progressão do texto ao longo desse poema-prosa.

De maneira geral, percebe-se a particularidade da recepção do texto por esses alunos. Nessa percepção, incute-se a ideia de que suas experiências estéticas se dão em medidas distintas, tal qual suas bagagens culturais. Essa relação experiência estética/recepção “[...]significa interpretar o texto literário enquanto resposta tanto para as expectativas de tipo formal, quanto para as questões de sentido, decorrentes de seu posicionamento diante do mundo e as vivências históricas de seus primeiros leitores” (ZILBERMAN, 1989, p. 69).

Assim, o reconhecimento das respostas dadas pelo texto, conduzem às perguntas que inicialmente foram feitas para serem respondidas por ele. E, dessa forma, o leitor se insere no contexto de seu entendimento, alçando novas possibilidades significativas diante do que conhece e do que passa a conhecer, a partir dessas perguntas.

**Quadro 1g – Você consegue se identificar com o que leu?**

|    |                                                                                                                        |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | <i>sim tem uma musica muito engraçada<br/>cantando Pelo Sertão do luar correndo entre as estrelas<br/>a voar no ar</i> |
| A2 | <i>não consegui me identificar com<br/>o que li!</i>                                                                   |
| A3 | <i>Sim, ele fala sobre Traição, e outras formas<br/>de sentimentos, que até hoje ainda presenciamos</i>                |
| A4 | <i>Sim</i>                                                                                                             |
| A5 | <i>SIM SEMPRE TEM ALGO SEMELHANTE</i>                                                                                  |
| A6 | <i>Sim. q. desigualdade, desilusão, falta de Amor<br/>ao próximo, periferia</i>                                        |
| A7 | <i>sim porque fiquei muito<br/>Triste com as coisas que aconteceu.</i>                                                 |

Fonte: autora.

O terceiro questionamento tinha por propósito observar uma possível identificação dos alunos com o poema. A intenção não era, necessariamente, obter respostas afirmativas, pois a rejeição ao exposto pode ocorrer, já que o leitor também pode estabelecer a crítica sobre o lido na posição de distanciamento.

Nas respostas obtidas, percebe-se que seis alunos identificaram-se de alguma forma com o poema, apenas a A2 afirma o contrário dos demais. A A1 cita um trecho do poema com versos que foram musicados por indicação do autor, os participantes A4 e A5 foram vagos nas respostas, A6 cita sua identificação com as questões sociais e sentimentais de que trata o poema e A7 afirma que o sentimento de tristeza foi seu foco de identificação, fato que

demonstra como a mensagem do texto o envolveu. Diante dessas respostas, é viável entender dentro do método recepcional a perspectiva de identificação:

A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação desse com o texto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com seu destinatário. Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar (ZILBERMAN, 1989, p. 110).

Essa percepção conduz à ideia de que, de alguma forma, há uma provocação ao leitor que se vê envolvido em um horizonte que o impressiona e desafia e, portanto, também o motiva. Isso, em certa medida, está associada a uma conceituação anterior do mundo e da vivência do leitor, mas também parte dos indícios deixados pelo texto, de sua composição estética e de uma percepção histórica e social de criação. Elementos que se atualizam na dinâmica dos leitores sucessivos.

O questionamento seguinte é uma tentativa de evidenciar o nível de provocação proporcionado pela obra. É uma investigação que se vincula mais ao efeito e à recepção, buscando de forma mais incisiva, o relato do aluno sobre suas descobertas de leitura.

**Quadro 1h – O que mais lhe impressionou nessa leitura?**

|    |                                                                                          |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | O que mais me impressionou foi o poeta falou com uma grande osando                       |
| A2 | min impressionou muito palavras que o autor falou!                                       |
| A3 | O modo que o poeta se expressa ao falar da forma de se entregar no amor                  |
| A4 | Que o autor expressa, necessidade moral de lutar contra a injustiça racial e a repressão |
| A5 | Como o POETA FAZ A GENTE VER AS COISAS DE UM JEITO DIFERENTE                             |
| A6 | A forma com que ele se expressa na época quando fala nas partes íntimas da mulher.       |
| A7 | O que mais impressionou foi os palavras usadas                                           |

Fonte: autora.

Essa abordagem reafirmou o impacto causado pela linguagem empregada pelo poeta com recorrente apego a essa referência por A2 e A7. A impressão relacionada ao sentimentalismo, referida por A3, apresenta uma particularidade: possivelmente pelo uso de expressões literais relacionadas à sexualidade. A opção pelo uso da ação verbal “se entregar ao amor” repercute como uma atitude sem reservas. Isso pode favorecer uma identificação ou um incentivo sob a ótica da leitora. Vê-se, também, a possibilidade da expansão das visões de mundo, relatadas por A1 e A5, como novas oportunidades de conhecer o novo, evidenciadas em “[...]o poeta falou como era grande o mundo” (sic) e “faz a gente ver as coisas de um jeito diferente” (sic).

Um fato social identificado por A4 causou inquietação. É uma construção bem elaborada linguisticamente e semanticamente e contempla a percepção política e social do poema, quando trata da desigualdade social que permeia várias partes da obra. Um posicionamento crítico do participante que, não por acaso, foi um dos que mais se posicionaram durante as discussões realizadas em sala de aula.

Também há uma referência cultural e histórica que norteia a resposta de A6, a qual diz: “a forma com ele se expressa **na época** quando fala das partes íntimas da mulher” (*sic*) (**grifo nosso**). Quando se remete à ideia de época, infere-se o julgamento da aluna quanto à maneira como o eu lírico se refere às partes íntimas da mulher, considerando-a muito ousada. Isso pode ter ocorrido diante dos referenciais de tempo que ela tem sobre a publicação da obra. Essa ótica traz uma percepção histórica importante dessa produção literária e está presente na perspectiva de dimensionamento de recepção, sendo um dos componentes avaliados diante da compreensão perceptiva, retrospectiva e histórica da leitura.

Para Jauss, o que realmente importa na sua explanação é que o leitor tenha um posicionamento de aceitação e participação na realização da leitura literária. Isso ocorreu em sala de aula, quando se pôde observar a disponibilidade dos estudantes para o estudo do texto, seus olhares contemplativos e por vezes intrigados com as primeiras leituras dos versos em uma demonstração de surpresa e ansiedade, principalmente quando se deparavam com vocábulos que julgavam inadequados para uma construção poética.

As atividades compreensivas e interpretativas, realizadas após a leitura integral do poema, foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2019, correspondente a 36 h/a de Língua Portuguesa na turma da IV fase da EJA.

Quanto aos questionamentos realizados, percebeu-se que a interpretação dada ao título do poema apresentou ideias denotativas (coberto de sujeira) e conotativas (moralmente condenável). Em relação aos aspectos que se tornaram foco da atenção dos alunos, enumera-se a intensidade das palavras usadas pelo autor, tanto na realização gráfica quanto semântica, o que causa um impacto significativo para a compreensão da mensagem, além de um sentimento de revolta que os alunos julgaram estar presente nas estrofes iniciais do poema.

Também merece destaque a sensibilidade demonstrada por eles, quando da leitura dos versos que localizam o eu lírico numa espacialidade de corpo e de memórias afetivas, tratando da família e da terra natal. Constituindo-se o trecho mais apreciado na leitura realizada.

Muitos questionamentos surgiram por parte dos alunos, os quais promoveram momentos de discussão que perduravam e, por vezes, pausavam a continuidade da leitura. Mas, os participantes não foram tolhidos nas suas intervenções para que não ocasionasse desinteresse pela atividade leitora. Quanto mais envolvidos estivessem, mais êxito o processo de ensino-aprendizagem teria.

Quanto às atividades escritas, observa-se a maneira sintetizada como elaboram as respostas, visto que ainda apresentam dificuldades para transcrever seus pensamentos. Fato que na oralidade não ocorre, pois em suas participações discursivas houve interação, exposição de argumentos e partilha de experiências pessoais.

Pensa-se que, embora com algumas dificuldades quanto à aplicação da intervenção, principalmente relacionada à assiduidade dos alunos nas aulas, pois em Educação de Jovens e Adultos esse é um grande entrave, houve satisfatória participação e interesse. Esses são indícios de que não se deve subestimar a capacidade de aprendizagem dos alunos, apresentando-lhes apenas obras de menor complexidade interpretativa. Assim:

A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação desse com o texto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com seu destinatário. Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar (ZILBERMAN, 1989, p. 110).

Em uma perspectiva de leitura literária, a formação do leitor crítico, autônomo e exigente perpassa pelo dimensionamento amplo de experiências leitoras. O método corrobora significativamente para o desenvolvimento das habilidades leitoras e a ampliação do Horizonte das expectativas do leitor, conduzindo a maiores desafios dentro dessa atividade, que pode e deve se tornar prática cotidiana. Embora, essa não seja uma realidade que se efetiva em todo o sistema educacional brasileiro. Constatação que não deve ser justificativa para o empenho docente na oportunização de práticas dessa natureza.

Assim, também não se deve negar a importância da leitura literária, sendo ela uma apreciação artística em primeira medida, mas também uma atitude social, pois o indivíduo leitor é um ser social que traz consigo experiências empíricas e valores ético-morais, como também uma cultura (modo de vida) a ser considerada. Por isso, esse ser socioleitor não se desvencilha de suas vivências quando pratica a leitura. Ele se vale dessas aprendizagens para compreender e interpretar o lido na experiência dialógica que se dá entre texto e leitor, em

uma contextualização indicada pelo texto, mas também reconstruída por ele (leitor). Suas deduções podem ser aceitas ou negadas, mas precisam ser analisadas.

## V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura na escola, embora esteja em risco por mudanças estruturais de currículo e pela incompreensão de sua importância para a formação do homem como ser e indivíduo social, deve ter espaço significativo nas aulas de Língua Portuguesa, pois sua permanência implica no acesso à formação crítica, promovendo visão de mundo ampliada e posicionamento social consciente.

Na EJA, temos alunos com faixas etárias diversas, cada um com suas particularidades de aprendizagem e com limitações, tanto pelo déficit de aprendizagem devido à ausência na escola por longos anos, quanto por fatores externos à escola, tal como o cansaço pelo dia exaustivo de trabalho, geralmente braçal. Por isso, o desenvolvimento do pensamento crítico e a valorização das suas capacidades nos âmbitos da cultura, da intelectualidade e da atuação social são importantes para ampliar suas expectativas e seu poder de atuação. Faz-se necessário, então, subsidiar informações para que esse leitor atue efetivamente em sua formação que vai além do espaço escolar.

Muitas dúvidas surgiram durante o percurso desta pesquisa: limitações do trabalho com alunos de EJA, considerando suas especificidades de aprendizagem. Também, foram feitos questionamentos sobre a problemática identificada e sobre o objeto de pesquisa a ser utilizado. O intuito era o de contemplar um plano de intervenção pertinente, com vistas à contribuição de uma proposta de ensino de leitura literária, que pudesse ser efetivada na prática, bem como replicada nas instituições de ensino brasileiras. Tais pretensões eram audaciosas, mas possíveis.

Realizado o diagnóstico da problemática apresentada pela turma, que tinha grandes dificuldades na leitura e na interpretação, como mencionado na seção *Ações da pesquisa*, decidiu-se contemplar os objetivos elencados para a superação desse entrave de aprendizagem apresentado pelos alunos. Para tanto, a princípio, o objetivo foi o de propiciar a leitura literária para os alunos de EJA, com o intuito de formar leitores críticos e autônomos, promoção esta que possibilitaria o alcance dos demais objetivos específicos, que tinham por propósito incentivar a prática da leitura literária, visando tornar-se hábito recorrente sua realização.

Por fim, aplicar uma metodologia que aproximasse o aluno das experiências de leitura crítica, através de um plano de intervenção pedagógica que promovesse a condição de ensino de textos literários em uma proposta que mobilizasse a atenção e o interesse do estudante para a leitura proficiente.

Assim, para o entendimento do leitor que se buscava formar, realizou-se uma série de leituras investigativas sobre o papel do leitor, sua importância, a constituição da leitura como atividade emancipadora, sobre literatura, já que o direcionamento era dado à leitura literária, bem como sobre a leitura e a literatura na realidade brasileira, sob a perspectiva do ensino. Isso fortaleceu a concepção, inicialmente suposta e em seguida afirmada teoricamente, da centralidade do leitor no processo de leitura. A perspectiva da função comunicacional do texto, a qual evidencia locutor e interlocutor, sem os quais não se realiza a ação comunicativa, também foi considerada.

Então, também se tornaram necessárias buscas teóricas quanto à teoria literária que respaldassem os anseios de pesquisa, possibilitando uma investigação pedagógica que não apenas indicasse uma proposta de ação metodológica, mas que também orientasse uma perspectiva de leitura efetivamente literária, não se restringindo em qualquer medida a uma análise meramente constitutiva do texto, mas ampliando as habilidades leitoras, dando-lhes mais que informação ou prazer estético. Uma leitura que promovesse desafios de entendimento e que provocasse novas experiências para romper com a mediocridade do ensino conteudista. Isso reafirma a perspectiva deste trabalho, que se encaminha para o viés literário de estudo acadêmico com intencionalidade de associação teórica e prática. Dessa forma, contempla-se também a proposta do Programa de Mestrado Profissional – Profletras que tem por finalidade ampliar as possibilidades de ensino de Língua Portuguesa qualitativo no ensino fundamental.

Assim, fez-se o encaminhamento das ideias e, por isso, foram pesquisadas em diversas obras que discorrem sobre leitura, literatura, ensino e em pesquisas realizadas nos repositórios de trabalhos científicos de universidades brasileiras dispostos na internet, metodologias que embasassem essa pesquisa-ação. Observou-se a Estética da recepção como teoria que pudesse contemplar o leitor que se buscava formar. Um leitor como elemento central da leitura literária, que para contemplar sua função social precisa promover uma relação entre texto, seus leitores e os leitores entre si em uma relação dialógica.

Mas, para o entendimento da teoria creditada ao alemão Hans Robert Jauss, cujas principais premissas elaborou e desenvolveu, embora com contribuições teóricas de outros pesquisadores que o antecederam ou que realizaram pesquisas concomitantes a sua, foi necessário recorrer a autora brasileira Regina Zilberman, estudiosa dessa teoria e com obras publicadas com o intuito de esclarecê-la.

Dessa forma, observou-se as implicações teóricas que se referiam à análise da obra a ser lida com categorias de análise de efeito e recepção. Também as questões metodológicas, implicadas a partir da teoria, contemplavam os horizontes de expectativas que deveriam ser identificados, atendidos, rompidos, questionados e ampliados para a contemplação da experiência estética do leitor e da hermenêutica literária, disposta em compreensão perceptiva, retrospectiva e histórica da atitude leitora. Essas categorias evidenciariam os resultados obtidos na experiência de intervenção.

Em um estudo sobre as três últimas teses de Jauss, consideradas como plano de ação pela sua estrutura de cunho metodológico, percebeu-se que na aplicação da pesquisa seria necessária uma sequência de experiência de leitura que contemplasse a ordem proposta. Essa intenção buscava minimizar as dificuldades da prática e associar os resultados obtidos a uma análise que, por ser subjetiva em maior proporção, poderia se distanciar da teoria, o que não se considerava como aceitável diante do esforço de investigação teórica realizado. Esperava-se, assim, a aproximação da teoria e da prática para uma efetiva tentativa de promoção pedagógica de ensino literário.

Com isso, nova investigação se deu em busca de metodologias desenvolvidas a partir do método recepcional, e a partir daí o contato com a obra *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas* de Bordini e Aguiar, uma edição de 1993, que contemplava os anseios dispostos anteriormente e permitia a sistematização da intervenção.

Organizadas as seções teóricas e planejadas as atividades de intervenção, realizaram-se, inicialmente, a identificação do Horizonte de expectativas dos alunos participantes desta pesquisa e o atendimento desse horizonte. Em seguida, realizou-se a escolha do *corpus* através de atividades de leitura promovidas ao longo da diagnose. O objeto de pesquisa escolhido, o *Poema sujo* de Ferreira Gullar, trouxe grande apreensão, por sua extensão e por ser considerado pela crítica como um poema de difícil interpretação. No entanto, o grande desafio era a ruptura do “horizonte de expectativas” do leitor e essa seria uma oportunidade pertinente para isso.

Então, foi produzido um tópico sobre a fortuna crítica do autor, em que são dispostas suas experiências de produção literária analisadas por pesquisadores de relevância, tais como Alcides Villaça (1984) e Viviana Bosi (2016). Essa produção permitiu um olhar mais aguçado sobre o estilo de escrita do poeta, que apresenta inspirações autobiográficas, inspirações essas provenientes do “espanto”, termo ao qual Gullar se remete quando fala sobre a criação poética, sugerindo que ela nasce a partir das provocações, as quais estamos suscetíveis neste mundo.

Esse indício de características direcionou a análise do *Poema sujo*, inicialmente sob as perspectivas temática e composicional com grande contribuição da pesquisa de Fuly (2006). Em seguida, a análise se deu a partir da teoria Estética da Recepção, em uma acepção direcionada para o efeito proposto pelos indícios de interpretação que a obra apresenta e a recepção desta, percebida por seus primeiros leitores e por seus leitores sucessivos, em uma situação que permite a reconstituição histórica de sua produção para a sua reatualização.

Quanto à prática interventiva, percebeu-se um posicionamento de aceitação e participação na realização da leitura literária, houve interação dos alunos e uma relação intrínseca de comunicação literária.

E, assim, pode-se chegar a algumas observações pertinentes. Dentre elas, a importância de se trabalhar com textos literários considerados mais complexos com estudantes de EJA, pois alguns alunos não haviam tido acesso à leitura integral de textos poéticos e esse contato os motivou, o que demonstra que as capacidades/técnicas de leitura são desenvolvidas no hábito contínuo de sua prática. Portanto, não é coerente subestimar a capacidade de aprendizagem desse público, fato que se comprova no êxito da atividade de leitura, compreensão, interpretação e socialização do texto lido.

O poema estudado, na perspectiva dos alunos, apresenta linguagem pouco habitual para um texto poético. Isso provocou uma inquietação entre eles, que se mostraram surpresos com a presença de vocábulos que conhecem e até utilizam, mas que não esperavam encontrar no texto lido.

A temática social abordada no poema contribuiu para a leitura, discussão e socialização de temas do cotidiano do aluno de EJA. Essa contemplação, inclusive, atende à proposta curricular dessa modalidade de ensino que entende esse aluno como um possuidor de experiências culturais e sociais e que a ampliação do seu conhecimento se dá de forma mais efetiva quando o conteúdo a ser trabalhado é significativo para ele.

É evidente que, mesmo com demonstração de interesse e curiosidade, os alunos se sentiram em algum momento enfadados com a leitura, visto que não é hábito sua prática e também por ser um poema extenso e com uma composição linguística e contextual que requerem muita atenção e pesquisa.

No entanto, os resultados obtidos e analisados tanto no relato da experiência literária como nas propostas de atividades escritas, provenientes das leituras compreensiva, retrospectiva e histórica realizadas, apontam para o êxito dessa atividade leitora. Em dada proporção, a turma da IV fase de EJA protagonizou reflexões sobre a leitura da obra, bem como alcançou aspectos interpretativos mais aprofundados no decorrer da compreensão perceptiva, fato que não era esperado inicialmente, mas que surpreendeu pela efetiva comunicação que se estabeleceu entre o texto e os leitores.

Sabe-se, também, que não há o alcance da totalidade de aproveitamento dessa atividade por todos os alunos, visto que a falta de regularidade na frequência as aulas é um grande empecilho para a continuidade da leitura do objeto de pesquisa. Muito embora, o interesse provocado pelo poema, fez com que os alunos tivessem maior presença na escola durante as semanas de leitura.

Mas, mesmo diante dessa dificuldade, considera-se possível um trabalho pedagógico literário dimensionado na importância do leitor, como figura central da comunicabilidade de uma produção textual. O “para quem” se escreve orienta a intencionalidade do que se diz.

Este trabalho contempla alguns aspectos da teoria, pelo menos sua coluna de sustentação, mas ainda se limita em uma programação de atividades desenvolvidas em uma sala de aula, apenas. Suas limitações podem ser percebidas até pela inovação do trabalho com esse público leitor. Dá-se ainda, de forma mais perceptível, na compreensão retrospectiva que exige um conhecimento mais aprofundado do contexto, da percepção estética e dos componentes linguísticos da obra.

No entanto, este trabalho também apresenta uma possibilidade pertinente de estudo literário, sendo uma oportunidade de demonstração da permanência de atendimento às demandas existentes da EJA, promotora de inserção social. Também apresenta uma orientação teórica aplicável e dinâmica, a qual redimensiona a perspectiva de leitura. Propõe, como legado, uma proposta de intervenção pedagógica, sistematizada nas *Ações da pesquisa*, através da sequência apresentada no relato de leitura literária e nas atividades orais e escritas propostas, disponíveis em apêndices e anexos, que podem auxiliar os docentes em sua prática.

É importante considerar a ampliação desta pesquisa para os demais níveis de ensino, em uma experiência que possa produzir dados comparativos, promovendo melhoria na aplicação do método, incluindo-se a leitura de outros textos literários ou não literários. Também se fazem pertinentes, o acréscimo de outras atividades a serem experienciadas, a fim de expandir o leque de opções que não seja engessado, mas que acolha variações de aplicabilidade. E, que não se torne uma atividade repetitiva e padronizada, pois pela própria concepção de ensino, métodos devem ser adequados às mais diversas realidades dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Hermenegildo José. **A estética da mercadoria no poema “O açúcar” de Ferreira Gullar**. Usinas escuras X locus amoenus . Revista Crítica Marxista. Campinas, 2002.

Disponível em:

[https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo8785\\_merged.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo8785_merged.pdf).

Acesso em 14 de junho de 2019.

BIANCHI, Marcia. O Poema sujo na operação expressiva do corpo. Dossiê: Teorias do Processo Criativo. Vol. 10, nº 1. **Nau Literária**: crítica e teoria de literaturas. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/PROFESSOR/Downloads/46896-196908-1-PB.pdf>.

Acesso em junho de 2019.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura – A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Alfredo. Roteiro do poeta Ferreira Gullar. In: \_\_\_\_\_. **Céu e Inferno**: ensaios de crítica literária e ideologia. São Paulo: Duas cidades: Editora 34, 2003. p. 171-186.

BOSI, Viviana. **Ferreira Gullar**: um poeta comprometido com o tempo. São Paulo: Fronteiras do Pensamento, 2017. Disponível em <https://www.fronteiras.com/artigos/ferreira-gullar-um-poeta-comprometido-com-o-tempo>. Acesso em junho de 2019.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Volume1. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf). Acesso em 26 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Alunas e Alunos da EJA. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf). Acesso em 26 de dezembro de 2019.

BREMER, Lígia Maria. **A imagem da realidade – poesia “O bicho” de Manuel Bandeira**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Ligia%20Maria%20Bremer.pdf>. Acesso em 08 de novembro de 2019.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEIA, Carlos. **O poder da leitura literária** (contra as formas de impoder). Lisboa: Casa da leitura, 2009.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias? In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. (Orgs.) **Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 23-38.

DOMINGUES, Thereza de C. A. Ferreira Gullar e a palavra poética. **Verbo de Minas: letras**, Vol. 6, nº. 11/12, 2007.

DUARTE, Edson. **Laço de fita**. Disponível em <https://www.ouvirmusica.com.br/edson-duarte/1722901/>. Acesso em 23 de setembro de 2019.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **A leitura dialógica e a formação do leitor**. 536 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2004.

FIGURELLI, Roberto. **Hans Robert Jauss e a Estética da Recepção**. Letras. Curitiba: UFPR, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo: Autores associados, 1989.

FULY, Suzana M. de A. Ruela. **Leitura do Poema Sujo de Ferreira Gullar**. Minas Gerais: UFMG, 2006. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6WEJZE/leitura\\_do\\_poema\\_sujo\\_de\\_ferreira\\_gullar.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6WEJZE/leitura_do_poema_sujo_de_ferreira_gullar.pdf?sequence=1). Acesso em 28 de fevereiro de 2019.

GULLAR, Ferreira. **Sobre arte Sobre poesia: (uma luz do chão)**. 2ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

GULLAR, Ferreira. **Poema Sujo**. 15ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

GULLAR, Ferreira. **Autobiografia poética e outros textos**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GULLAR, Ferreira. **A luta corporal**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GULLAR, Ferreira. **Dentro da noite veloz**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997, p. 708.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **EDUCAÇÃO: 2018**. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso em 14 de outubro de 2019.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. (Sel. Coord. Trad.) **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. 2ª edição, revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 67-84.

JAUSS, Hans Robert. 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**. 2ª edição, revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 85-103.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Traduzido por Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução por Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. 1ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2012.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In: DAVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide L. de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

LAFETÁ, João Luiz. Traduzir-se: ensaio sobre a poesia de Ferreira Gullar. In: \_\_\_\_\_. **A dimensão da noite e outros ensaios**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004, p.114-212.

LAJOLO, M. Sociedade e Literatura: Parceria sedutora e problemática. In: ORLANDI, E. Puccinelli; LAJOLO, Marisa; IANNI, Octavio. **Sociedade e linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1997.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2008.

LIMA, Luiz Costa (Introd. e seleção). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e escola**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATTOSO, Antônio; CAMPOS, Antônio Queirós. Sobre a arte poética: Aristóteles. Trad. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MELO, Cimara Valim de. A **resistência poética de Ferreira Gullar**. Porto Alegre: Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Dossiê: a literatura em tempos de repressão PPG-LET-UFRGS – Vol.1, 2005.

NETO, José Ewerton. ABC bem humorado de São Luís. Maranhão: EDUFMA, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli; LAJOLO, Marisa; IANNI, Octavio. **Sociedade e linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1997.

PAIVA, Marcélia Guimarães. **Espaço e espectralidade na poesia de Ferreira Gullar**. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco**. Caderno de Linguagens. Recife, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURR%C3%8DCULO%20DE%20PERNAMBUCO%20%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20-%20CADERNO%20DE%20LINGUAGENS.pdf>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE. **Diretrizes operacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos**. Recife, 2016. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10122/DIRETRIZES%20OPERACIONAIS\\_vers%C3%A3o%20final%20\(2\).pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10122/DIRETRIZES%20OPERACIONAIS_vers%C3%A3o%20final%20(2).pdf). Acesso em 31 de janeiro de 2019.

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 1987.

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

SANTOS, Leonaldo Batista dos. **O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor**. 166p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 4ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Críticidade e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

TADIÉ, Jean-Yves. Sociologia da literatura. In: **A crítica literária no século XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UNICAMP. **Comentário crítico**. In file:///C:/Users/Aluno/Downloads/7308453c-a7c4-467b-bf76-808812328fbd%20(1).pdf. Acesso em 28 de maio de 2019.

VILLAÇA, Alcides. **A poesia de Ferreira Gullar**. São Paulo, 1984. Disponível em: file:///C:/Users/PROFESSOR/Desktop/Banco%20de%20referências/417555401-A-Poesia-de-Ferreira-Gullar-Alcides-Villaca-tese-de-doutorado-USP-1984.pdf. Acesso em 20 de maio de 2019.

YOUTUBE. **Ferreira Gullar lê "Poema Sujo"**. Duração: 9m37s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JZzJWITLL1U>. Acesso em: 30 de set. de 2019.

YOUTUBE. **Villa-Lobos - Bachianas Brasileiras Nº 2 - IV. Tocata (O trenzinho do caipira)**. Duração: 5m25s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wIG4h7lvj4Y>. Acesso em 30 de outubro de 2019.

YOUTUBE. **Edu Lobo - O Trenzinho do Caipira**. Duração: 3m25s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2uzIY59aJO0>. Acesso em 30 de outubro de 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 1988.

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

# APÊNDICES

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA –  
HORIZONTE DE EXPECTATIVAS**

**Proposta de atividades – Horizonte de expectativas**

1) Você gosta de ler?

---

---

2) O que costuma ler?

---

---

3) Você já leu um livro? Qual ou quais?

---

---

4) O que é um poema?

---

---

5) Você já leu algum poema? Qual ou quais?

---

---

6) O que não pode faltar em um poema?

---

---

7) Quais os temas que podem estar em um poema?

---

---

---

---

8) O poema pode despertar algo em quem lê? Se a resposta for sim, justifique com exemplos.

---

---

---

---

**APÊNDICE B - ATIVIDADE APLICADA AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA –  
COMPREENSÃO PERCEPTIVA**

**Leitura da obra *Poema sujo* de Ferreira Gullar  
Proposta de atividades – Compreensão perceptiva**

- ✓ Após a leitura do *Poema sujo*, do autor Ferreira Gullar, produza um comentário destacando suas impressões sobre o texto.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA –  
COMPREENSÃO RETROSPECTIVA**

**Leitura da obra *Poema sujo* de Ferreira Gullar  
Proposta de atividades – Compreensão interpretativa**

1) O que você compreendeu por “*Poema sujo*”?

---

---

2) Quais informações chamaram a sua atenção? Justifique.

---

---

3) Quanto aos aspectos temáticos e de composição foi possível entender o texto?

---

---

4) Essa temática é diferente ou semelhante com as situações diárias? Justifique.

---

---

5) Você consegue se identificar de alguma forma com o que leu?

---

---

6) O que mais lhe impressionou nessa leitura?

---

---

## APÊNDICE D - ATIVIDADE APLICADA AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – PRODUÇÃO ESCRITA

**Leitura da obra *Poema sujo* de Ferreira Gullar**  
**Proposta de atividades – Produção escrita**

- ✓ Construção coletiva de um poema sobre os temas, sensações e sentimentos despertados pelo *Poema sujo*.

[illegible]

Alunos:

---

---

---

# ANEXOS

**ANEXO A – MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE AS ATIVIDADES DA PESQUISA****Poema: O açúcar**

Ferreira Gullar

O branco açúcar que adoçará meu café  
nesta manhã de Ipanema  
não foi produzido por mim  
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro  
e afável ao paladar  
como beijo de moça,  
água na pele,  
flor que se dissolve na boca.  
Mas este açúcar  
não foi feito por mim.

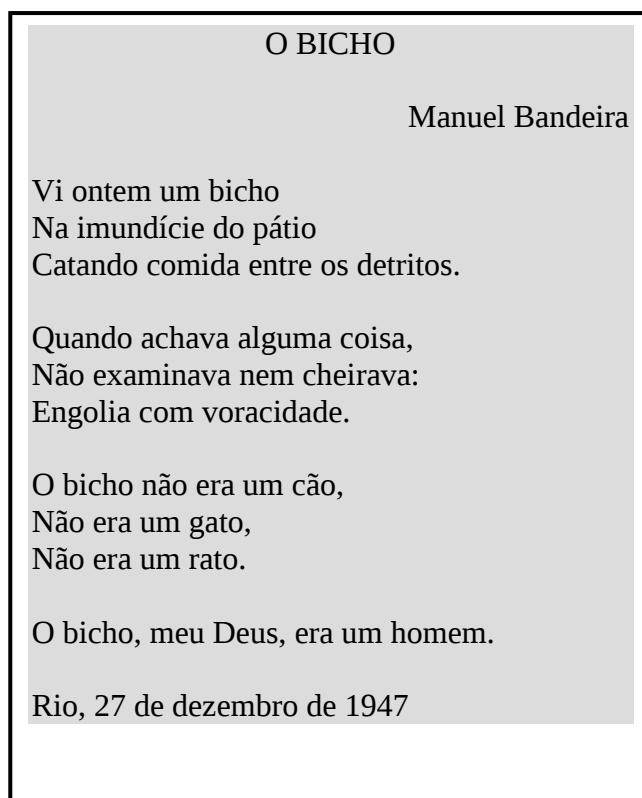
Este açúcar veio  
da mercearia da esquina  
e tampouco o fez o Oliveira,  
dono da mercearia.  
Este açúcar veio  
de uma usina de açúcar em Pernambuco  
ou no Estado do Rio  
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana  
e veio dos canaviais extensos  
que não nascem por acaso  
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há  
hospital nem escola,  
homens que não sabem ler e morrem  
aos vinte e sete anos  
plantaram e colheram a cana  
que viria a ser o açúcar.

Em usinas escuras, homens de vida amarga e dura  
produziram este açúcar branco e puro  
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

BASTOS, Hermenegildo José. **A estética da mercadoria no poema “O açúcar” de Ferreira Gullar**. Usinas escuras X *locus amoenus*. Disponível em [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo8785\\_merged.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo8785_merged.pdf). Acesso em 14 de junho de 2019.

**ANEXO B – MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE AS ATIVIDADES DA PESQUISA**

BREMER, Lígia Maria. **A imagem da realidade – poesia “O bicho” de Manuel Bandeira.** Disponível em:  
[http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Ligia%20Maria%20Bremer.p](http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Ligia%20Maria%20Bremer.pdf)  
df. Acesso em: 08 de nov. de 2019.

**ANEXO C – MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE AS ATIVIDADES DA PESQUISA**

YOUTUBE. **Ferreira Gullar lê "Poema Sujo"**. Duração: 9m37s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JZzJWITLL1U>. Acesso em: 30 de set. de 2019.

**ANEXO D – MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE AS ATIVIDADES DA PESQUISA**

YOUTUBE. **Villa-Lobos - Bachianas Brasileiras Nº 2 - IV. Tocata (O trenzinho do caipira)**. Duração: 5m25s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wIG4h7lvj4Y>. Acesso em: 30 de out. de 2019.

**ANEXO E – MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE AS ATIVIDADES DA PESQUISA**

YOUTUBE. **Edu Lobo - O Trenzinho do Caipira**. Duração: 3m25s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2uzIY59aJO0>. Acesso em: 30 de out. de 2019.

**ANEXO F – MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE AS ATIVIDADES DA PESQUISA****Laço de Fita****Edson Duarte**

Menina bonita do laço de fita  
Vestido de xiita amarela  
Não vem a rua, namora a lua  
Somente em sua janela  
Menina linda não sabe ainda  
O segredo do amor  
E sofrendo tão só  
Menina bonita tem dó  
E venha apagar essa dor

Esperei tanto menina  
Só pra te ver  
Coração aberto esperando por você  
Tem dó de mim não deixa morrer essa ilusão  
E vem me entregar o coração  
Que eu te dou o meu cheio de paixão

DUARTE, Edson. **Laço de fita**. Disponível em <https://www.ouvirmusica.com.br/edson-duarte/1722901/>. Acesso em 23 de setembro de 2019.

## ANEXO G – POEMA PRODUZIDO PELOS ALUNOS

Leitura da obra *Poema Sujo* de Ferreira Gullar  
Proposta de atividades – Produção escrita

- ✓ Construção coletiva de um poema sobre os temas, sensações e sentimentos despertados pelo *Poema Sujo*.

"Um Dia Após o Outro"

|                                                                                                                                             |   |                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se não há vidas<br>Não tem como se<br>Movimentar as coisas                                                                                  | { | A desigualdade é tanta<br>Através de bens materiais<br>Tem uns com muito dinheiro<br>E outros pouco demais                        |
| Arriscar a vida entre<br>Becos afastados<br>Assombrado com o medo<br>De a qualquer momento perder                                           |   | Uns moram na periferia<br>Outros vivem em um palácio<br>No sangue somos iguais<br>Na carne desilusão<br>Para os que sofrem demais |
| Estamos unidos<br>Tem união pra sobreviver<br>Pra fortalecer e encorajar<br>Uns aos outros                                                  | { | O tempo passa depressa<br>Você precisa entender<br>Que não levamos nada<br>Do mundo... Quando morrer                              |
| O que passou<br>Fica pra trás<br>Mas continua presente<br>Na mente ou no coração<br>Lembranças que não voltam<br>Não podem ser mais vividas |   | Com a passagem do<br>tempo.<br>A vida também<br>mudou.<br>A tristeza não é<br>Existe... a felicidade                              |

## ANEXO H – MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE AS ATIVIDADES DA PESQUISA

| <p style="text-align: center;"><b>GÊNERO COMENTÁRIO</b><br/><b>Características estruturais e semânticas</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O gênero textual “comentário” apropria-se do tipo dissertativo-expositivo-argumentativo. É um texto, geralmente, curto – mais rápido e mais econômico que o Artigo de opinião;</li> <li>✓ É preciso esclarecer que “criticar” significa tecer considerações positivas e negativas acerca de um fato/evento. Isso também se estende ao comentário – uma peça crítica por natureza;</li> <li>✓ estilo semiformal da língua, o que, em tese, lhe garante respeitabilidade/credibilidade;</li> <li>✓ períodos curtos e médios;</li> <li>✓ possibilidade de escrever um único parágrafo;</li> <li>✓ autenticidade – opiniões generalizadas têm pouco ou nenhum valor;</li> <li>✓ condução em 1.<sup>a</sup> pessoa do singular; no entanto, é preciso evitar intromissões grosseiras, tais como: <i>eu acho; detesto; no meu modo de pensar;</i></li> <li>✓ não é intitulado.</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>Modelo UNICAMP</b></p> |

UNICAMP. **Comentário crítico**. In: file:///C:/Users/Aluno/Downloads/7308453c-a7c4-467b-bf76-808812328fbd%20(1).pdf. Acesso em 28 de maio de 2019.