



SIMONE APARECIDA BOTEGA

**LITERATURA E ENSINO: UMA PERSPECTIVA
METODOLÓGICA A PARTIR DA POESIA DE ADÉLIA PRADO**

**LAVRAS - MG
2020**

SIMONE APARECIDA BOTEGA

**LITERATURA E ENSINO: UMA PERSPECTIVA
METODOLÓGICA A PARTIR DA POESIA DE ADÉLIA PRADO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa

Orientador

Prof(a).: Dr(a). Andréa Portolomeos

Coorientadora

**LAVRAS - MG
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca da UFLA,
com dados informados pelo (a) próprio (a) autor (a)**

Botega, Simone Aparecida.

Literatura e ensino: uma perspectiva metodológica a partir da
poesia de Adélia Prado / Simone Aparecida Botega. - 2020.
73 p.

Orientador (a): Vanderlei Barbosa.

Coorientador (a): Andréa Portolomeos.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Ensino. 2. Adélia Prado. 3. Literatura. I. Barbosa,
Vanderlei. II. Portolomeos, Andréa. III. Título.

SIMONE APARECIDA BOTEGA

**LITERATURA E ENSINO: UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA A PARTIR DA
POESIA DE ADÉLIA PRADO**

**LITERATURE AND TEACHING: A METHODOLOGICAL PERSPECTIVE FROM THE
POETRY OF ADÉLIA PRADO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 17 de fevereiro de 2020.

Dra. Rosana Baptista Santos UFVGM

Dra. Francine de Paulo Martins UFLA

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa

Orientador

Prof(a).: Dr(a). Andréa Portolomeos

Coorientadora

LAVRAS - MG

2020

RESUMO

Percebe-se hoje uma formação educacional resultante de uma ordem social pautada na supremacia da racionalidade e da técnica, ou seja, notam-se perspectivas de ensino que não valorizam as sensibilidades e que não atuam na formação de seres autônomos constituídos, também, pela subjetividade. Nesse sentido, há necessidade de uma aprendizagem mais significativa, que estabeleça a consciência de si em um processo de humanização. Diante disso, a arte literária mostra-se profícua, uma vez que, no ato de leitura, devolve aos homens algumas de suas características primordiais, como a sensibilidade, em termos de conhecimento sensível-sensorial. Entretanto, a literatura vem perdendo o seu reconhecimento como área de construção de conhecimento tanto na sociedade, quanto no espaço escolar. Por esse motivo, o objetivo principal desta pesquisa é discutir a abordagem da arte literária na escola e refletir sobre a importância dessa área na formação humana plena. Para tanto, esta pesquisa centra-se na obra de Adélia Prado, que, por sua especificidade, possibilita repensar a colocação do sujeito no mundo, levando em consideração suas singularidades. Propõe-se, então, nesta pesquisa uma metodologia teórico-bibliográfica e prático-documental a fim de atender às demandas do objeto de pesquisa, caracterizado de maneira singular por ser de natureza literária. Pretende-se que a análise estética da poesia de Adélia Prado, bem como toda discussão teórica sobre essa arte, possa embasar caminhos metodológicos de ensino efetivo de literatura; sendo um deles, proposto nesta pesquisa, o trabalho com sequências didáticas, auxiliadoras do processo de planejamento das aulas de literatura.

Palavras-chave: Ensino. Adélia Prado. Literatura.

ABSTRACT

Today, an educational formation resulting from a social order based on the supremacy of rationality and technique is perceived, that is, there are teaching perspectives that do not value sensitivities and that do not act in the formation of autonomous beings constituted, also, by subjectivity . In this sense, there is a need for more meaningful learning, which establishes self-awareness in a humanization process. Given this, literary art proves to be fruitful, since, in the act of reading, it returns to men some of its primordial characteristics, such as sensitivity, in terms of sensitive-sensory knowledge. However, literature is losing its recognition as an area of knowledge construction both in society and in the school space. For this reason, the main objective of this research is to discuss the approach of literary art at school and to reflect on the importance of this area in full human formation. To this end, this research focuses on the work of Adélia Prado, which, due to its specificity, makes it possible to rethink the subject's placement in the world, taking into account its singularities. Therefore, this research proposes a theoretical-bibliographic and practical-documentary methodology in order to meet the demands of the research object, characterized in a singular way for being of a literary nature. It is intended that the aesthetic analysis of Adélia Prado's poetry, as well as any theoretical discussion about this art, can support methodological paths for effective teaching of literature; one of them, proposed in this research, is the work with didactic sequences, aiding the planning process of literature classes.

keywords: Teaching. Adélia Prado. Literature.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	OBJETIVOS	11
3	METODOLOGIA PROPOSTA	12
4	CAPÍTULO 1 – A LITERATURA E A FORMAÇÃO HUMANA.....	15
4.1	A literatura nos documentos oficiais de ensino	15
4.2	A literatura e a organização social vigente.....	20
4.3	As especificidades da linguagem literária.....	23
5	CAPÍTULO 2 - ADÉLIA PRADO NO CONTEXTO BRASILEIRO	32
5.1	Singularidades da produção poética adeliana.....	33
6	CAPÍTULO 3 – PROPOSTA PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DA POESIA DE ADÉLIA PRADO	57
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS.....	68

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem a sua centralidade no eixo de formação de professores e, por ser assim, busca apresentar-se como subsídio para os docentes que pretendem mediar o acesso efetivo dos estudantes ao texto literário. Nesse viés, advém da problemática que envolve a perda de espaço dessa área do conhecimento na sociedade e no âmbito escolar.

É importante destacar que essa discussão parte das necessidades observadas e vivenciadas por mim, professora de literatura na educação básica. Em cerca de quatro anos de docência, enfrentei alguns desafios no que diz respeito à leitura literária na escola, como ausência de interesse dos alunos por esse tipo de texto e demandas discentes por metodologias mais dinâmicas e breves. Por isso, destaco o quão necessário é a formação continuada do docente de literatura, para que possa buscar alternativas eficientes de introdução do texto literário nas aulas do ensino básico.

Nesse viés, a pesquisadora da UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco), Ginete Cavalcante Nunes, em seu artigo, versa sobre a importância da formação continuada do professor de literatura e propõe planos de atividades práticas para a constante construção desse docente. Para isso, Nunes se ancora nos ideais de Philippe Perrenoud, sociólogo da educação, nas palavras do autor, “Pode ser que a formação contínua torne-se progressivamente laboratório de procedimentos de formação em prática reflexiva” (PERRENOUD apud NUNES, 2017, p. 7). Ou seja, a formação continuada pode possibilitar que o professor ressignifique suas práticas, bem como atualize seus conhecimentos teóricos, tornando suas aulas mais produtivas.

Nota-se a imprescindibilidade de um tipo de formação continuada que disponha de construções teóricas que embasem o trabalho docente no processo de mediação do texto literário em sala de aula e de efetivação desse tipo de leitura no ambiente escolar. Esse conhecimento teórico é necessário para o enfrentamento em relação às dificuldades dos estudantes na leitura do texto literário, de modo que a teoria ajudaria, então, os professores a compreenderem melhor o processo de letramento literário, base para a formação do leitor de literatura, sendo esse processo entendido como:

o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. [...] Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de

internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes (COSSON).

Dessa forma, depreende-se que o letramento literário só ocorre se a leitura literária for executada com certa assiduidade e observando as características próprias dessa linguagem, uma vez que representa um processo e não somente uma ação pontual. Dessa forma, o hábito de leitura desse tipo específico de texto deve ser incentivado e trabalhado em suas particularidades durante as aulas, para que, posteriormente, o discente possa se apropriar dessa prática, familiarizando-se com essa categoria de leitura.

Sabe-se que é de responsabilidade da escola desenvolver uma formação completa dos sujeitos. De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Art. 2º, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996) Esse desenvolvimento “pleno” envolve as dimensões humanas, e entre elas, encontra-se a sensível.

Sendo assim, não se pode negligenciar experiências que favoreçam a sensibilidade do indivíduo assim como a sua subjetividade. Por isso, a literatura apresenta-se como importante meio de aquisição de conhecimentos e construção da plenitude humana, uma vez que ela representa grande agente humanizador. Em concordância com esse fato, o professor Antonio Candido (1995) defende que a arte literária é humanizadora, pois “confirma o homem na sua humanidade” (p. 175), visto que atua no seu imaginário e punge à sua subjetividade.

Ao recorrer a teóricos que, conjuntamente, defendem a importância de se desenvolver uma formação plena, pautada, também, na sensibilidade, verifica-se o quanto é relevante o ensino efetivo de literatura. Entretanto, a sua valoração ainda é insatisfatória, como verifica o professor-pesquisador Antunes (2015) em suas pesquisas sobre o ensino de literatura hoje, o qual, segundo ele, encontra-se deturpado devido à falta de foco no objeto específico literário, problema que poderia ser amenizado por meio do estabelecimento de políticas públicas que objetivem a formação continuada efetiva desse profissional. Vê-se, ademais, na análise de Antunes, a ausência de esclarecimento sobre as especificidades desse campo nos documentos oficiais.

Nessa esteira, o professor-pesquisador Eduardo da Silva de Freitas (2016), em suas investigações sobre a literatura nos documentos oficiais, verificou que essa área de conhecimento não está colocada de maneira clara em relação às particularidades de ensino exigidas por ela. Em suas palavras, o papel da literatura:

[...] é caracterizado de duas maneiras distintas nos documentos que regem a Educação Básica no Brasil. Por um lado, a literatura aparece como conteúdo servil, reduzida a seus aspectos mais utilitários, interessante na medida em que prepara o indivíduo para o trabalho e para a vida prática. [...] De outra parte, partindo da ideia de que a existência humana não se limita ao trabalho e à vida prática, tem-se o entendimento de ser a literatura um tipo de conteúdo capaz de possibilitar ao educando aprimoramento como sujeito (2016, p. 21).

Sendo assim, percebe-se que há lacunas em relação ao tratamento do campo literário nesses documentos, pois alguns defendem sua relevância numa perspectiva utilitária, ao passo que outros ampliam sua função para a formação do sujeito crítico, reflexivo e atuante socialmente, ou seja, é possível ver pontos antagônicos no que diz respeito às propostas de ensino de literatura.

A fim de justificar a necessidade de mudanças em relação ao ensino de literatura, recorre-se, aqui, a produções destinadas a essa área. Gabriela Rodella de Oliveira, pesquisadora da USP (Universidade de São Paulo), apresenta vasta análise em relação às tensões que circundam a leitura literária nas escolas. Por meio de pesquisas qualitativas e quantitativas, Oliveira (2008) constata que professores, quando leitores críticos, conseguem exercer a prática cotidiana de leitura do texto literário com os seus alunos, e, dessa forma, a literatura se torna influenciadora da vida dos discentes. Para isso, defende a “leitura literária aprofundada” e o tratamento da literatura como “fenômeno artístico” (2008, p. 151), pois, assim, consegue-se relacionar os textos apreciados à vida comum, o que confere um carácter significativo ao ensino desse conteúdo.

Nesse mesmo viés, ressalta-se outra produção da mesma autora supracitada, na qual investiga acerca das práticas de leitura entre os adolescentes no ambiente de educação formal. Oliveira (2013), em sua análise de dados, verifica que a mediação, a prática e a construção do repertório dos alunos pelo professor são pontos essenciais no ensino da literatura.

Por essa razão, para melhor investigar a especificidade da linguagem literária e assim propor uma metodologia de ensino dessa arte no ensino básico, seleciona-se o livro *Bagagem*, de Adélia Prado, no qual se encontra um eu-lírico feminino que coloca na poesia a complexidade de sua existência, de forma a refletir sobre sua identidade, seu modo de ser e agir, conforme apontam as considerações de Jaqueline Alice Cappellari, pesquisadora e crítica da obra de Adélia:

A identidade se dá por meio de um processo complexo, vai sendo construída como resultado do turbilhão de subjetividade interior e de informações do

mundo real, porém, só é transformada em poesia devido à sensibilidade desta mulher-poeta (CAPPELLARI, 2010, p.7).

Busca-se, então, por meio do trabalho particular de linguagem, ou seja, da forma literária, refletir sobre essa temática do feminino e suas diversas possibilidades de identificação. Nesse contexto, a poesia de Adélia Prado apresenta possibilidades de reflexão no ambiente escolar, uma vez que dá margem a discussões que permitem valorizar as singularidades, potencializando os processos de percepções de diferenças na constituição dos sujeitos, questão essa tão relevante à escola, que integra a pluralidade em seu meio.

Diante disso, a poesia de Adélia Prado pode representar um forte caminho para o ensino de literatura. Por isso, propõe-se aqui analisar a sua obra com a base teórica literária necessária para discutir a relevância da arte poética na formação humana. Pretende-se, também, que este trabalho exerça o papel de subsídio para os professores trabalharem em sala de aula com o texto literário, explorando ao máximo as suas potencialidades.

2 OBJETIVOS

Apresenta-se, como objetivo principal desta pesquisa, discutir sobre o trabalho significativo/ efetivo do ensino da literatura – quando abordada levando em consideração as peculiaridades dessa linguagem – na formação humana, ao valorizar saberes sensíveis e singularidades.

Nessa esteira, busca-se, também, verificar o contexto atual para o trabalho efetivo com a arte literária: contexto social e contexto escolar (documentos oficiais de ensino e práticas metodológicas adotadas).

Além disso, objetiva-se reconhecer a obra de Adélia Prado e o seu fazer poético (estética, estilo, temáticas) como importante material para o processo de letramento literário na escola. Outrossim, propor um encaminhamento metodológico de prática de ensino de literatura, embasado na teoria literária, a qual trata das especificidades desse campo. Tal metodologia trata-se de uma sequência didática, elaborada no sentido propor planos de aula que vinculem a teoria literária aos poemas de Adélia, visando atividades de leitura literária com alunos de Ensino Fundamental, 9º ano.

3 METODOLOGIA PROPOSTA

O presente estudo adere à pesquisa qualitativa como referência metodológica, uma vez que se dispõe a investigar teorias, analisar documentos, obras e, a partir disso, tecer novas possibilidades de trabalho com o ensino de literatura, mais especificamente, da poesia. Para tanto, utiliza-se de métodos diversificados a fim de atender às demandas dos objetivos desta proposta.

Fundamenta-se, então, no que estabelece Uwe Flick sobre o pesquisar de forma qualitativa. Para ele, a pesquisa de base qualitativa envolve a reflexão do pesquisador e todo o processo de produção e análise, o que permite que os métodos sejam moldados de acordo com as necessidades requeridas pelo objeto do estudo. Em suas palavras,

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Ao selecionar os métodos a serem desenvolvidos aqui, considera-se a relação estabelecida entre os objetivos da pesquisa, e por essa razão, os caminhos metodológicos se entrelaçam. Com isso, confirma-se a ideia defendida por Flick de que nesse

[...] tipo de pesquisa, o processo da pesquisa pode ser habilmente organizado em uma sequência linear de etapas conceituais, metodológicas e empíricas. Cada etapa pode ser tomada e considerada uma após a outra e separadamente. Se o pesquisador quiser fazer pesquisa qualitativa, precisará levar em consideração, ainda mais, o fato de que há uma interdependência mútua das etapas isoladas do processo de pesquisa (FLICK, 2009, p. 95).

Diante disso, é válido esclarecer que o primeiro passo desta pesquisa se centra em um método prático-documental. Prático por basear-se na experiência da pesquisadora em questão no contexto escolar com o ensino de literatura; documental, pois visa a investigar, inicialmente, o contexto no qual a literatura está inserida nos documentos oficiais de ensino que norteiam a atividade docente.

Nessa etapa, após partir de um relato pessoal e crítico acerca da experiência da autora com o ensino de literatura na escola, efetua-se a seleção dos documentos oficiais de ensino a serem analisados. O processo de leitura e compreensão do conteúdo dos documentos tem como foco verificar o papel da literatura e a importância que essa recebe ou não nas práticas de ensino. Justifica-se, assim, esse método com o que afirma Sá-Silva, Almeida e Guindani “A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa” (2009, p. 10)

Concomitantemente, esta pesquisa utiliza-se da metodologia teórico-bibliográfica, uma vez que se embasa em autores que estudam a configuração ideológico-cultural do contexto atual e, conseqüentemente, o espaço ocupado pela literatura nessa conjuntura. Para tanto, parte da análise bibliográfica e teórica das produções que permeiam essa questão para averiguar a perda de valorização da esfera literária na sociedade atual, e, por conseguinte, no âmbito escolar.

Partindo da insuficiência do ensino de literatura no ensino básico, busca-se, aqui, por meio do estudo da estética de Adélia Prado, pensar alternativas para prática de leitura literária que permita a discussão de temas próximos dos estudantes e essenciais à sua formação, como a questão identitária do sujeito que não necessita obedecer a padrões de comportamento, que pode valorizar sua subjetividade, sua singularidade. Para que tal proposição seja passível de se aplicar em sala de aula, é preciso que se reconheça o contexto de produção da obra de Adélia. Para isso, recorre-se a críticos que estudaram os períodos de produção literária, os quais são base para se entender as possíveis relações da poesia de Adélia com a tradição literária, bem como identificar a singularidade de sua produção.

É preciso recorrer a autores estudiosos da literatura e dos períodos de produção literária, a fim de que se possa situar a escrita de Adélia e entender melhor sua estética, sua relação com poetas anteriores e com os de seu tempo.

Para realizar a proposição de investigar a peculiaridade da linguagem literária que o professor precisa dominar para uma efetiva aula de literatura, este estudo baseia-se em teóricos, como Chklovski, Mukarovsky, Wellek, Iser, que investigaram, durante anos, o objeto literário que se diferencia, em sua natureza e função, dos textos pragmáticos. Sendo assim, é necessário que se volte à teoria da literatura, bem como à fortuna crítica que circunda a obra de Adélia para fundamentar a análise de suas poesias e propor práticas que, de fato, atinjam objetivos satisfatórios em relação à formação literária dos alunos.

Dessa forma, este texto se divide em três capítulos, sendo que no primeiro são apresentados os contextos de abordagem da Literatura; tanto o social, quanto o escolar, bem como apresentam-se breves concepções teóricas a fim de embasar o trabalho docente. Em um segundo capítulo, há um estudo acerca das especificidades da poética de Adélia Prado inserida em um momento de produção literária contemporânea. No último capítulo, tem-se a sequência didática elaborada com o ensejo de propor sugestões para trabalho efetivo com a Literatura na escola.

4 CAPÍTULO 1 – A LITERATURA E A FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo apresenta uma breve reflexão sobre o contexto social atual e também sobre o contexto escolar, no sentido de investigar qual é espaço ocupado pela literatura tanto na sociedade quanto na escola. Reflete-se, então, acerca da configuração social contemporânea e analisa-se como ela influencia no lugar ocupado pela arte literária. Além disso, busca-se discutir acerca das especificidades da linguagem literária, como forma de subsídio para professores do ensino básico que enfrentam dificuldades no que diz respeito à promoção da leitura literária na escola.

4.1 A literatura nos documentos oficiais de ensino

Parte-se aqui da premissa que defende a literatura como área do conhecimento, favorável ao processo de humanização, por permitir que os leitores vivenciem diferentes situações e experimentem distintos sentimentos, conforme pontua Candido (1995), acionando a sensibilidade de quem a ela tem acesso efetivo. Justifica-se tal pensamento a partir do que discute, também, Roland Barthes (2004) em entrevista na qual afirma que, por meio da literatura, é possível abordar muitas áreas do conhecimento. Nesse sentido, nas palavras do autor, essa área constitui, então, “um campo completo do saber” (2004, p. 336).

Entretanto, tendo em vista as lacunas em relação a políticas públicas que efetivem a formação continuada dos professores de literatura, a concretização do ensino dessa área torna-se comprometido. Para entender melhor esse cenário, tomam-se análises realizadas por profissionais formadores de professores, como João César de Castro Rocha, professor da UERJ, citado por Leyla Perrone-Moises em seu artigo *Literatura para todos*:

Nas aulas que ministro de literatura comparada, sempre ocorre um ritual incômodo. No início de cada semestre, busco identificar o repertório de leitura dos alunos, a fim de estabelecer o diálogo intertextual que justifica a disciplina. Contudo, o resultado da iniciativa é melancólico. [...] Na pós-graduação, o saldo é semelhante. O necessário viés da especialização transformou-se em vício. Formam-se doutores em crítica e teoria literária que não conseguem sustentar uma hora de conversa sobre autores de sua estima (ROCHA apud PERRONE-MOISES, 2006, p. 18).

Verifica-se, assim, que mesmo no ensino superior - destinado à formação do profissional em Letras, o qual poderá atuar como professor de literatura – há um déficit importante no que diz respeito à leitura literária, afetando, conseqüentemente, a prática do docente de literatura.

Conjuntamente à perda do espaço destinado à leitura literária nas universidades, outro fator que acentua as dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento literário na escola é a falta de habilidade com que esse conteúdo é abordado nos documentos norteadores da educação. Identificam-se falhas que impactam negativamente o ensino de literatura na educação básica, como constata Castanho (2012) em sua pesquisa sobre o ensino de literatura na atualidade

é inevitável a percepção da ausência de considerações sobre a importância da literatura, tanto no ensino fundamental quanto no único nível em que sua presença é garantida pela escola como componente curricular, o ensino médio. Desse modo, fica claro que, na legislação atual, não há menção explícita sobre o lugar ocupado pela literatura no currículo escolar, mas apenas se presume que esteja inserida na disciplina de Língua Portuguesa (CASTANHO, 2012, p. 95).

Sendo assim, os hiatos na delimitação acerca do trabalho com a literatura como área do conhecimento podem estar comprometendo a prática de leitura literária na escola, culminando em sua desvalorização. Dessa forma, justifica-se a imprescindibilidade de uma reflexão mais significativa sobre esse campo e sua influência no processo formativo social.

Ao adentrar nessa discussão, é importante direcionar a atenção ao campo da educação, a fim de situar a posição ocupada pela literatura na sala de aula do ensino básico, bem como nos documentos oficiais. Problematisa-se, inicialmente, o fato de a área literária ser concebida sem a sua especificidade no documento que norteia o ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000). Na perspectiva de tal documento, os estudantes devem ser formados para exercerem o trabalho de forma técnica, por essa razão, destacam-se conhecimentos mais objetivos. Nesse sentido, engloba conhecimentos que instrumentalizam os discentes, priorizando a linguagem pragmática, o que ocasiona a ausência de espaço no documento para a apresentação da peculiaridade literária, sua diferenciação dos demais estudos da linguagem. Tal abordagem pode gerar problemas ao professor que busca esse documento para ancorar as preparações de suas aulas.

Em contrapartida, quando se busca o que pode ser relacionado ao campo literário nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encontra-se a seguinte informação no artigo segundo, o qual afirma que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1996). Subentende-se, assim, que, ao tratar de desenvolvimento pleno, volta-se indiretamente à literatura, uma vez que essa favorece o aprimoramento da sensibilidade – elemento também constituinte do ser – como visto anteriormente. Dessa forma, defende-se a abordagem desse conteúdo por meio do documento-base que garante o direito à educação que deve formar sujeitos plenos, não somente instruídos para o trabalho.

Em consonância com essa aceção, observa-se o artigo III, o qual relata que à escola cabe “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Desse modo, a partir desse regulamento, é possível refletir sobre a capacidade de ressaltar o humano nos indivíduos e leva-los a tornarem-se seres com maior senso crítico (BRASIL,1996).

Além dessa perspectiva, retoma-se a abordagem desse conteúdo a partir do que preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais ao discutirem a integração da literatura ao estudo dialógico do texto; o que suprime a concepção de literatura como um campo individual de conhecimento. Está presente, então, no documento que a “perspectiva dialógica da linguagem engloba literatura ao estudo do texto – aos estudos da linguagem” (BRASIL, 2000, p. 23).

Nesse ponto, é importante sublinhar a crítica produzida pela professora e pesquisadora Leyla Perrone-Moisés em relação à concepção dialógica de Bakhtin presente nos Parâmetros supracitados. De acordo com Perrone-Moisés, a ideia de dialogismo, em tal documento, encontra-se banalizada e reduzida apenas ao “diálogo entre diferentes códigos e diferentes usuários” (p.21), desconsiderando então a aplicação dessa teoria na especificidade literária, por exemplo.

Em concordância com essa afirmação, traz-se aqui o que presumem as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, ao tratarem o ensino da literatura no reconhecimento de suas especificidades. Nessa esteira, é construída, nesse documento, a problematização acerca da maneira como vem-se trabalhando com a leitura literária em sala de aula. Encontra-se, assim que

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja

de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes (BRASIL, 2006a, p. 63).

Sendo assim, nota-se que a experiência efetiva de leitura do texto literário está comprometida, devido à abordagem das obras de maneira fragmentada, reduzida; muitas vezes, enfatizando o período histórico de produção, as escolas literárias, negligenciando o processo de leitura, a apreciação e análise das obras, a potencialidade da leitura em si.

Volta-se, então, ao ponto inicial de necessidade da educação literária no processo formativo dos estudantes, desde a graduação pois negligenciar uma leitura produtora do texto, isto é, que valorize suas potencialidades de humanização, desenvolvimento do senso crítico e da alteridade e, conseqüentemente, a experiência estética, é descuidar de parte do processo formativo

Esse quadro geral de deslocamentos só será revertido se se recuperar a dimensão formativa do leitor, em processo iniciado no ensino fundamental, que, no ensino médio, se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos, que, mais para o mal que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade. Acreditamos que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia. Se isso ocorrer, os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livros (BRASIL, 2006b, p. 64).

Diante dessas discussões apresentadas, entende-se a urgência de uma reflexão sobre a função da literatura na sociedade, bem como na comunidade escolar. Sobre tais asserções, Leyla Perrone-Moisés (2006) sustenta que a falta de delimitação da arte literária nos documentos oficiais acarreta um certo artificialismo no tratamento dessa área na escola. De acordo com a pesquisadora e crítica, a junção da literatura ao grupo “Linguagens, códigos e suas tecnologias” negligencia as particularidades do texto literário, apagando-o da sala de aula. Por essa razão, defende que os professores devem agir de maneira a pensar em formas de inserir a leitura especificamente literária em sala de aula, como um passo para democratizar esse ensino e aumentar o repertório dos alunos.

Em relação aos documentos oficiais mais recentes, encontra-se a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), que surge como uma proposta para melhoria do planejamento geral da educação. Em relação ao ensino de literatura, tem-se algumas modificações em comparação aos documentos citados acima. Para melhor aclarar a colocação dessa área no BNCC, cita-se a pesquisa de Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto publicada pela UNISC em 2018. Segundo as pesquisadoras, apesar de a BNCC propor a abordagem dos textos literários no Ensino Fundamental, não há delimitação dos gêneros especificamente literários; isto é, esse documento reforça a abordagem geral dos gêneros textuais digitais, identificando-os, mas não enumera gêneros literários diversos para que o professor possa se basear para preparar as aulas.

Outro ponto importante destacado pelas pesquisadoras é o fato de que as práticas de leitura literária, de acordo com o que pontua o documento, devem possibilitar que o estudante se mostre “interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou outros textos jornalísticos que circulam em várias mídias” (BRASIL, BNCC, 2017, p.72 apud PORTO, 2018, p.20). Diante disso, a crítica ocorre, uma vez que estar interessado, simplesmente, não engloba a formação do leitor de literatura dentro das particularidades desse tipo de leitura, ou seja, não garante que ele conhecerá acerca da linguagem literária e nem terá habilidades para diferenciá-la das leituras pragmáticas, já que o BNCC as coloca na mesma categoria, afirmando ser satisfatório que do aluno resulte o interesse, sem orientar encaminhamentos teóricos para que isso ocorra. Ademais, apresenta-se o termo “fruição¹ estética”, sem diferenciá-lo em relação aos outros tipos de textos.

a literatura é apresentada como um elemento cultural que pode promover o desenvolvimento da fruição estética. Contudo, o texto é lacunar quanto a uma definição de leitura literária e de estratégias de abordagem assim como de gêneros literários que devem ser de contato e apreciação pelos alunos (PORTO, 2018, p.20).

Depreende-se, então, que há insuficiências na discussão sobre a literatura nesse documento destinado, também, ao ensino básico, principalmente no que diz respeito às suas especificidades e metodologias para embasarem práticas mais efetivas de letramento literário.

¹ Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem~.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002, p.20-21.

4.2 A literatura e a organização social vigente

Torna-se vago discorrer sobre essa temática da literatura em seus vínculos com a educação sem considerar os fatores sociais contemporâneos como determinantes do lugar ocupado por essa área do conhecimento, uma vez que a nossa ordem social não favorece a apreciação literária em sua grandeza. Acerca dessa questão, em sua obra mais recente, *Mutações na literatura no século XXI (2016)*, Leyla Perrone-Moisés adverte que a configuração atual, nutrida pela tecnologia e pelo capital, incentiva o consumo e, conseqüentemente, atrai leitores aos textos de fácil decodificação. Dessa forma, a professora tece uma crítica ao imediatismo e à indústria cultural que diminuem a capacidade de leitura crítica, pois fomentam a produção e o consumo de textos que não passaram por critérios artísticos.

No que tange à influência da indústria cultural nas experiências de leitura literária, recorre-se a Adorno e Horkheimer (2002) para melhor aclarar essa questão. Segundo os sociólogos alemães, a organização social burguesa pauta-se primordialmente no lucro; dessa forma, tudo o que é produzido visa ao aspecto econômico. Nessa perspectiva, a arte torna-se um caminho útil para a manutenção da ordem burguesa, já que a indústria investe em uma produção de entretenimento, de consumo rápido, estruturada e planejada para manter a lógica da alienação, por meio de leituras efêmeras, incentivando sempre a compra. Com isso, esse processo desconsidera os valores artísticos estéticos, os quais representam uma ameaça à ordem burguesa, já que promovem sujeitos emancipados e críticos. Essas produções são de fácil decodificação e reforçam o imediatismo da leitura, o que negligencia a reflexão crítica favorecida pela literatura.

Na esteira dessa discussão que se estende à configuração social atual, vale destacar autores que se dedicam a estudar a ordem social hodierna, a pensar o que a movimenta, ou seja, quais são os seus dispositivos de manutenção. Essa investigação é relevante, pois direciona-se ao entendimento do ambiente de pesquisa no qual a educação e a literatura estão imersas.

Nessa proposição, é importante ressaltar as considerações de Hans Ulrich Gumbrecht sobre a modernidade e o mundo contemporâneo, as quais são concebidas sob um viés existencialista, ou seja, são pensadas a partir da reflexão sobre a vida do homem e sua relação com o mundo. Ele se dispõe a avaliar o modo como o processo de globalização afeta a vida humana individual. Nas palavras do autor: “as tecnologias modernas da comunicação nos deram onipresença e, dessa forma, eliminaram da nossa existência o espaço[...]”

(GUMBRECHT, 2015, p.32). Sendo assim, conforme pontua o filósofo, as pessoas se fecham dentro desse sistema informacional que circula nas redes sociais, nos computadores, e isentam seus próprios corpos da experiência da vida.

Além desse pensamento, Gumbrecht sinaliza sobre a preponderância da racionalidade nos tempos modernos. Segundo o crítico, a modernidade se inicia com o positivismo, a partir da fórmula cartesiana “Penso, logo existo”. Já no contexto atual, tem-se a seguinte premissa: “Produzo, faço circular e recebo informação, logo existo” (GUMBRECHT, 2015, p.43). Encontra-se, aqui, a pressuposição da eliminação do corpo humano em detrimento do seu entendimento no âmbito da socialização eletrônica, já que o referencial do ser não mais centra em si mesmo, mas nos ambientes virtuais, nos quais circula-se uma infinidade de informações. Por essa razão, reforça o autor que o ser humano vem perdendo suas experiências, baseadas em uma autorreferência, para vivê-las de acordo com a socialização tecnológica. Por meio desse quadro, explica-se a recente independência humana na dimensão do espaço (GUMBRECHT, 2015). Essa independência e sobreposição do pragmatismo negligenciam, em grande parte, o que envolve a sensibilidade, já que, nesse contexto, supervalorizam-se as relações e manifestações virtuais.

Em concordância com as análises propostas pelo filósofo em questão, tem-se as contribuições de um outro pensador acerca do arranjo social do alto capitalismo. Christoph Türcke (2010) desenvolve suas ideias fundamentado na premissa de que os sujeitos estão vivenciando um dispositivo social da sensação. Dessa forma, ele explica que a sociedade é altamente estimulada pelos efeitos audiovisuais da propaganda e da publicidade, o que faz com que o indivíduo fique submisso a esse sistema de produção e de compra de produtos. De acordo com esse filósofo, o ser só existe se for percebido no mercado, ou seja, se possuir um papel nesse mercado, se estiver conectado midiaticamente a ele.

Nessa esteira, sua crítica converge com a de Gumbrecht, pois ambos elucidam que a experiência corpórea vem sendo perdida em meio à nossa ordem social pautada no compartilhamento desenfreado de informações e no alto investimento na vida virtual. Segundo Türcke (2010, p. 45) “quando a tecnologia vai tão fundo no indivíduo que cada um não pode senão metamorfosear-se em um transmissor de si próprio, então sua radiação pessoal é obscurecida por uma etérea[...]”. Isto quer dizer que as pessoas criam uma imagem para se autorrepresentarem virtualmente e, por isso, o seu corpo, que contém a radiação natural, é substituído por esse ícone espectral de si mesmo.

A partir dessas colocações, é possível verificar que a configuração tecnológica exagerada da sociedade tem acometido o homem em termos de “experiência vivida”

(GUMBRECHT, 2015, p. 45) Sendo assim, as experiências interpessoais aprofundadas, bem como os vínculos afetivos são reduzidos em virtude do ato de “emitir” sensações, percepções, e até mesmo ações de sua vida particular – em um sentido superficial – o que ocorre crescentemente nas redes sociais (TÜRCKE, 2010).

Como consequência dessa ausência da experiência, tem-se sujeitos empobrecidos de saberes pessoais, de sensibilidade, de autoconhecimento. Essa ideia é sustentada por Jorge Larrosa Bondia (2002) em seus estudos sobre a experiência e o saber da experiência. Para ele, a experiência verdadeira é aquela que possui a capacidade de pungir o ser; entretanto, há diversos fatores que impossibilitam a vivência de tal experiência. De acordo com a sua perspectiva, os homens estão cercados e tumultuados de informações; necessitam de produzir opiniões sobre tudo e todos; o trabalho e a necessidade de construir novidades e acentuam a crescente falta de tempo. Esses fatores são impeditivos da experiência uma vez que, segundo o autor, ela necessita de

um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA, 2002, p. 24).

A colocação de Bondia remete à presente discussão acerca do campo literário, visto que a literatura no seu efeito estético tende a desautomatizar o olhar e a desacelerar o sujeito. Isso ocorre, posto que traz à tona elementos antes não percebidos pelo receptor, convidando à reflexão. Tais acepções podem ser confirmadas com base no que pontua o teórico da literatura Terry Eagleton – ao tecer considerações acerca da teoria da recepção da literatura fundada por Wolfgang Iser – sobre a obra literária que

desconfirma nossos hábitos rotineiros de percepção e com isso nos força a reconhecê-los, pela primeira vez, como realmente são. Em lugar de simplesmente reforçar as percepções que temos, a obra literária, quando valiosa, violenta ou transgride esses modos normativos de ver e com isso nos ensina novos códigos de entendimento (EAGLETON, 1997, p. 119).

Sendo assim, o modo como o texto literário apresenta o real faz com que os sujeitos sintam e reflitam sobre as suas questões, visto que seus modos de perceber o mundo podem

ser modificados ao vivenciarem a experiência estética. Com isso, conseqüentemente, há possibilidades de reorganização de sua visão em relação ao mundo, por meio da subjetividade exercitada no momento da leitura, uma vez que cada leitor possui um repertório (ISER, 1996), isto é, vivências, histórias pessoais que são ressignificadas durante o processo de leitura literária.

Isso ocorre porque a arte é capaz de reconectar o sujeito consigo mesmo. Note-se que, muitas vezes, atualmente, o indivíduo se encontra alienado e mecanizado em virtude das organizações sociais nas quais ele está inserido. Isso posto, depreende-se que a arte é capaz de relativizar o automatismo do olhar, fazendo com que a visão se torne mais reflexiva a fim de transpassar a obviedade para atingir uma percepção sensível do mundo. Dessa forma, tem-se que cada sujeito pousa o olhar sobre a obra de arte sob diferentes perspectivas, de acordo com a sua sensibilidade e singularidade.

4.3 As especificidades da linguagem literária

Para fundamentar esse estudo, torna-se necessário realizar um respaldo teórico acerca da especificidade da literatura. É importante lembrar que a pretensão não é a de formar um conceito único de literatura, visto sua complexidade, mas sim demonstrar ideias essenciais – construídas historicamente – que podem contribuir com o conhecimento docente, concedendo-lhe maiores possibilidades de realizar um trabalho profícuo com esse tipo de leitura.

Apresenta-se, então, linhas teóricas com diferentes perspectivas em relação à concepção de literatura. É necessário mencionar aqui que há grupos teóricos que não concebem o leitor como parte integrante da literatura. Regina Zilberman (1989) aponta três teorias as quais excluem o receptor do processo da construção literária, sendo a primeira delas, a teoria crítica, que segundo a autora, excetua o leitor e o processo hermenêutico por se restringir a estudar somente a estética e a filosofia do texto. Em relação à segunda teoria, tem-se o New Criticism, cujo objetivo é investigar o fazer literário em si mesmo, considerando o leitor externo à obra. Em seguida, tem-se a fenomenologia que defende a impossibilidade de intervenção do leitor na obra, sendo essa um produto já concluído pelo autor.

A respeito de algumas correntes teóricas que compreendem o leitor e seu processo de recepção como partes integrantes da obra, é importante discorrer brevemente sobre suas contribuições. De acordo com Zilberman (1989, p.21), primeiro, tem-se o Estruturalismo Tcheco, cuja ênfase se encontra no fato de apresentarem pensamentos sobre “a natureza

sígnica da obra de arte: na condição de signo ela é comunicativa”. Ou seja, se há comunicação, deve-se pressupor a inclusão do leitor nesse processo. Jan Mukarovsky destaca-se por contribuir expressivamente para essa proposta estruturalista ao tratar da diferença entre linguagem cotidiana e linguagem literária, sendo essa última caracterizada pelo signo estético.

Mesmo não desenvolvendo a ideia do leitor como peça fundamental na constituição do objeto literário, Viktor Chklovsky, formalista russo, cuja influência foi relevante para o Estruturalismo Tcheco, produziu conceitos importantes que presumiam também, a inclusão do receptor no procedimento literário. Nesse caso, lembre-se do conceito de “estranhamento”, efeito desestabilizante de um reconhecimento de mundo, possibilitado por meio do contato entre o leitor e o texto literário. Entretanto, vale ressaltar o que a autora sublinha sobre o leitor nessa concepção formalista. Conforme sublinha a autora, o receptor é compreendido de maneira passiva, uma vez que seu papel é reduzido ao de elemento sobre o qual somente agem os artifícios da linguagem poética, eliminando, assim, sua participação ativa na construção da obra de arte. (ZILBERMAN, 1989).

Além disso, a autora também aponta que, desde a Antiguidade, já se abordava sobre a participação do receptor na construção poética. Aristóteles, ao discorrer sobre o efeito da obra no expectador, ou sobre a catarse, “uma espécie de purificação ou clarificação racional das paixões” (SOUZA, 2007, p.25), também já considerava implicitamente o receptor na produção da obra.

Nesse âmbito, cabe ainda mencionar acerca da Estética da Recepção, que, como identifica Zilberman (1989), propõe um maior destaque para a relação entre leitor e obra. Nesse viés, considera-se o receptor um dos principais elementos do trabalho artístico, mantendo-se sobre ele o foco para uma nova história da literatura, segundo Hans Robert Jauss.

Entretanto, todas essas teorias têm seus impasses nas suas propostas de definição da arte. Leyla Perrone-Moisés, destaca uma crítica de Wellek no que diz respeito à formulação de Jauss:

Devemos receber com apreço a ênfase dada a aspectos até agora inexplorados da história literária, mas, na prática, a ‘estética da recepção’ não pode ser outra coisa senão a história das interpretações críticas efetuadas por autores e leitores, uma história do gosto que sempre esteve incluída na história da crítica (WELLEK, 1970, p.35 apud PERRONE-MOISÉS, 1989, p.20).

Como se pode depreender, a teoria da estética da recepção possui seus limites. Um

deles está no fato de seus estudos não ultrapassarem a questão da participação ativa do leitor na constituição da literatura, verificando-se assim, a sobreposição de uma discussão sociológica. Como aponta Perrone-Moisés, não se discute sobre o âmbito valorativo da obra, que está ligado à crítica da construção desses valores ao longo da história literária.

Este trabalho posiciona-se de forma divergente às teorias que não concebem o leitor no procedimento literário. O que se propõe aqui é discutir a relevância do receptor na produção de sentido para a poesia. Em conformidade com esse entendimento, compactua-se aqui, então, com o que salienta Zilberman (1989, p.15) “o leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação”. Por essa razão, esta pesquisa seleciona conceitos importantes elaborados pelas diversas correntes teóricas, mas sem desconsiderar a participação ativa do sujeito-leitor.

Uma dessa contribuição importante dos formalistas russos está vinculada às concepções inclusas nos estudos do formalista russo Viktor Chklovski, um importante teórico da literatura, o qual se ocupou de investigar a obra de arte como algo capaz de desfamiliarizar o conhecido, para que o receptor veja e tenha maior percepção do que o rodeia; em suas palavras

Assim a vida desaparecia, se transformava em nada. A automatização engole os objetos, os hábitos, os móveis, a mulher e o medo à guerra. “Se toda a vida complexa de muita gente se desenrola inconscientemente, então é como se essa vida não tivesse sido.” E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato da percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado; *a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que é já “passado” não importa para a arte*” (CHKLOVSKI, 1973, p. 45).

Nessa esteira da experiência estética pode-se relacioná-la ao “saber de experiência” defendido por Bondia (2002). De acordo com o professor em questão, esse saber se constitui a partir da experiência vivenciada de maneira profunda pelo sujeito, a qual, por essa razão, é particular e subjetiva. Diante disso, lembra de que a literatura requer do leitor grande cota de subjetividade e sensibilidade, via que propicia a construção desse saber que, como visto, é oriundo da verdadeira experiência significativa, a qual pode ser vivenciada por meio da leitura literária.

Ademais, é de extrema importância citar o que argumenta Antonio Candido (1995) em relação a essa arte especificamente literária. Com base em seus escritos, depreende-se que, para que haja o desenvolvimento da experiência estética no contexto atual, é preciso repensar sobre a relação do homem com os processos exclusivamente racionais, visto que, de acordo com o crítico, a primazia da razão, com o conseqüente aprimoramento da técnica na vida cotidiana, vem mecanizando a vivência humana, degradando-a. Sendo assim, embora a tecnologia seja positiva e auxilie no desenvolvimento da sociedade, torna-se, muitas vezes, via de retrocesso, pela mutilação que pode exercer sobre o indivíduo. Nesse sentido, a literatura, na medida em que permite a esse sujeito diluído reorganizar os seus sentimentos, assim como a sua visão de mundo, seria auxiliar no processo de humanização e libertação do homem pragmatizado. Por esse motivo, Candido (1995) defende que o texto literário deve ser considerado como um bem incompressível, isto é, um bem que constitui um benefício essencial ao homem, tal como, a alimentação e a saúde. Ao assegurar esse direito à literatura à sociedade, acredita-se que seja possível o desenvolvimento de um conhecimento mais sólido, menos dogmatizado pela razão, pois essa arte ultrapassa os sentidos pré-estabelecidos pela nossa sociedade e propõe uma prática que considere, também, a subjetividade.

Candido aprofunda tal discussão em sua palestra intitulada *A literatura e a formação do homem* ao discutir sobre a valorização da obra literária na constituição dos sujeitos, em seus aprendizados e reflexões. Para isso, o sociólogo e crítico desenvolve sobre as possibilidades de leitura dos textos artísticos, que, segundo ele, pode ocorrer de maneira analítica – focada em questões científicas e estruturais – ou pode direcionar-se ao âmbito da experiência humana, com a função de “objeto de conhecimento” (2012, p. 82) Tal meio de aquisição de saberes vai ao encontro da necessidade humana de fantasia, ou seja, a literatura atua como mecanismo de resposta ao desejo humano por momentos de ficção. (CANDIDO, 2012)

Isso posto, faz-se necessário lembrar algumas características da linguagem literária que são pertinentes a esse trabalho. Uma delas é a mimesis, conceito desenvolvido por Platão e Aristóteles que se tornou basilar no campo da teoria literária. Para além da mimesis platônica, entendida como simples imitação, tem-se a mimesis pensada por Aristóteles na sua *Poética*. No entendimento desse filósofo, a mimesis é uma atividade de recriação do real.

Segundo o que foi dito se apreende que o poeta conta, em sua obra, não o que aconteceu e sim as coisas quais poderiam vir a acontecer, e que sejam possíveis tanto na perspectiva de verossimilhança como da necessidade. O historiador e o poeta não se distinguem por escrever em verso ou prosa;

casos as obras de Homero fossem postas em metros, não deixaria de ser história; a diferença é que um relata os acontecimentos que de fato sucederam, enquanto o outro fala das coisas que poderiam suceder (ARISTOTELES, 2000, p.47).

A partir do real, o poeta reinventa uma nova dimensão significativa para aquilo que apresenta, com elementos afirmados como possíveis, não como cópia, mas como possibilidade de um real.

Sobre esse aspecto, tal representação é passível de ser construída por meio de outra propriedade da obra literária denominada verossimilhança. Esse conceito, também definido por Aristóteles, foi elucidado pelo pesquisador Roberto Acízelo de Souza, e, a partir de suas palavras, pode-se entender que a verossimilhança permite que a literatura

em vez de adequar-se a acontecimentos verdadeiros que lhe sejam exteriores, engendrar situações coerentes e necessárias segundo sua própria lógica interna, situações assim não propriamente assimiláveis à verdade, mas dotadas de vero-similhança, isto é, de semelhança com o vero, o verdadeiro (SOUZA, 2007, p. 25).

Dessa forma, observa-se que a literatura não cria elementos vagos e desprovidos de realidade, nem mesmo apresenta-se como cópia exata do real. Apropria-se de elementos reais, a fim de que a obra obtenha semelhanças com o que é verdadeiro.

Nesse mesmo viés, ao considerar o leitor ativo na leitura literária, Wolfgang Iser (1996) contribui para os estudos literários com a concepção de perspectivização, já que, no texto literário, apresentam-se diversas perspectivas, seja do personagem, seja do narrador. O contato do leitor com essas “realidades” transformadas pela mimesis possibilita que ele inaugure novas formas de perceber a realidade aparente, uma vez que o obriga “ao identificar-se com um personagem, ou com um narrador, a olhar-se, e ao mundo, por um ângulo novo, por um ângulo inusitado – por uma nova perspectiva” (BERNARDO, 1999, p. 147).

Sendo assim, importa destacar que as perspectivas não são dadas de maneira diretiva ao leitor, visto que a obra é sugestiva e por meio de sua organização textual e verossimilhança, concede pistas, e os leitores, de acordo com sua subjetividade, exercem a significação, em um processo ativo de relação entre leitor e obra. Justifica-se tal afirmação conforme o que reconhece Iser ao dizer que “o ponto comum de referências, no entanto, não é dado enquanto tal e deve ser por isso imaginado. É nesse ponto que o papel do leitor, delineado na estrutura do texto, ganha seu caráter efetivo” (ISER, 1996, p.75).

Por meio dessa atividade de transfiguração do real, que pressupõe um papel ativo do leitor na recepção do texto literário, introduz-se a relação entre o fictício e o imaginário. Conforme afirma o autor, o texto literário, pela ficcionalidade, utilizando-se da verossimilhança, possibilita que o leitor possa perceber o que é existente com um novo olhar; uma nova percepção que é atravessada, durante a leitura, pela imaginação. Isto é, o autor utiliza de elementos do mundo real e os recria – a partir da mimesis –, atribuindo-lhes carácter verdadeiro, ou seja, a ficção torna-se na obra um caminho para nova significação do real, pois traz o real de forma transfigurada

Ambos os significados implicam processos similares que poderíamos denominar “ultrapassagem” do que é: mentira excede, ultrapassa a verdade, e a obra literária ultrapassa o mundo real que incorpora. Não deveria surpreender que as ficções literárias tenham sido tantas vezes estigmatizadas como mentiras, já que falam do que não existe como se existisse (ISER, 1999, p.68).

Dito de outra maneira, o mundo ficcional representa o real como se fosse verdadeiro, mas ultrapassa o que é empírico porque estiliza os traços do real. Assim, na literatura, o fictício e o imaginário não se reduzem às atividades práticas e corriqueiras da vida humana, visto que a ficção não tem o propósito de chegar à determinada interpretação, porque não é preconcebida, não segue normas pré-estabelecidas; pelo contrário, visa “ampliar as nossas perspectivas, ao mapearem a realidade, anunciando territórios inexplorados e desconhecidos” (BERNARDO, 1999, p.147). Ou seja, essa propriedade associa-se fortemente à sensibilidade e à criatividade do leitor, que poderá se reconhecer em outro e ressignificar sua identidade por meio do imaginário.

Com isso, evidencia-se a interação da ficção com o imaginário, pois, segundo Iser (1999), a primeira sem o segundo é vazia, e essa é responsável por acionar o imaginário. Tal ativação da imaginação realiza-se no momento da leitura e são dependentes entre si, visto que o imaginário não é “autoativável”. Segundo ele, os atos de fingir abrem caminho para diversas possibilidades de leitura, construídas pela imaginação, uma vez que o “mundo textual não significa aquilo que diz” (p. 69). Ou seja, o leitor irá repensar as realidades já conhecidas por ele, pois completará as lacunas do texto com suas impressões advindas de seu imaginário e de sua subjetividade.

Tais acepções justificam o trabalho com o texto que considere uma multiplicidade de interpretação. Essa concepção está de acordo com o que afirma Antonio Candido, já que a literatura estimula a imaginação e esse estímulo representa uma necessidade inerente aos

sujeitos. Ainda segundo esse crítico, quando se relaciona literatura e educação, é necessário o cuidado com as particularidades dessa área, visto que

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida (CANDIDO, 2012, p. 84).

Diante disso, nota-se que a literatura não atua como um manual, capaz de padronizar aprendizagens. É preciso que ela seja considerada de acordo com as suas especificidades. Assim, a linguagem literária deve ser considerada como um arranjo particular da linguagem para um efeito comunicativo singular, diferindo-se, dessa maneira, em sua natureza e função, das linguagens que preferenciam uma comunicação direta.

Ainda que a literatura esteja associada aos estudos da linguagem como um todo, é imprescindível ressaltar que o campo literário possui as suas especificidades e constitui-se como “um caso especial de comunicação” (HANNELORE LINK, 1980, p.15 apud ZILBERMAN, 1989, p.14). Por ser assim, a poesia pressupõe um diálogo entre texto e leitor, esse possuindo um papel central na construção literária.

Essa relação dialógica ocorre, uma vez que, conforme Iser (1999), há vazios no texto, preenchidos pelo leitor de acordo com sua história, sua percepção da vida, o processo de significação e de ressignificação das próprias experiências empíricas, por isso a relação dialógica. De acordo com o teórico, “Os lugares vazios incorporam os ‘relés do texto’, porque articulam as perspectivas de apresentação, possibilitando a conexão dos segmentos textuais” (ISER 1999, p. 126). Tal ideia confirma a relevância da função do leitor para o processo de leitura do texto literário, pois é na interação entre leitor e texto que se desenvolve a significação.

René Wellek, renomado teórico e estudioso da literatura, sublinha que um modo elementar de pensar a natureza literária é “distinguir o uso particular dado à língua nesse campo. De acordo com ele, “A língua é material da literatura, como a pedra e o bronze são da escultura, as tintas o da pintura, os sons o da música” (2003, p.14). Ou seja, a literatura, assim como as outras artes, constitui-se a partir de um elemento principal: a língua. Sendo assim, segundo esse autor, deve-se realizar as distinções dos três usos que se faz da língua: o uso cotidiano, o científico e o literário, ressaltando que cada utilização contém características específicas. Em primeira análise, de acordo com o que aponta Wellek (2003), pode-se observar que a linguagem literária é eminentemente diferente da linguagem científica, uma

vez que, nesta última, há predominância da função referencial da linguagem, na qual o signo possui um único referente, ao passo que na literatura tem-se a “linguagem do desvio”, conforme Formalismo Russo, rica em ambiguidades, plurissignificativa. Outra diferenciação necessária se dá entre a linguagem cotidiana e a de natureza literária. Como pontua Wellek(2003), nem sempre o uso dos recursos da linguagem cotidiana é consciente, como o fato de utilizar-se metáforas sem elaboração, ditados populares. Já a literária utiliza os recursos linguísticos através do trabalho de modo sistemático e de maneira mais reflexiva, isto é, também utiliza a metáfora, mas de modo deliberado, elaborado. Por essa razão, tem-se que “[...] uma obra de arte literária não é um objeto simples, mas, antes, uma organização altamente complexa, de carácter estratificado, com múltiplos significados e relações” (2003, p. 22).

Tendo em vista essa particularidade do texto artístico, é conveniente para este trabalho, lembrar também, o que sublinha Jan Mukarovsky (1981) – teórico literário que integrou o Estruturalismo Tcheco – sobre o tempo da leitura literária, a qual se difere da pragmática. De acordo com o crítico, essa ocorre por etapas, sendo constituída predominantemente pelo signo estético, que se diferencia do utilitário por não possuir um único referente no mundo real, caracterizando-se então, como plurissignificativo. Nessa esteira, os leitores necessitam de uma percepção mais atenciosa e menos automática em relação ao texto, uma vez que, como diz esse estudioso “o acto de percepção da obra de arte nunca é instantâneo, antes decorre no tempo e decorre por fases” (MUKAROVSKY, 1981, p.223).

Assim, o leitor é parte integrante e ativa no processo de leitura literária, uma vez que esse é quem significa o texto de acordo com a sua subjetividade. Nesse viés, ainda lembra Mukarovsky (1981, p.223) que “A arte é actividade não só do ponto de vista do autor [...], mas também na óptica do receptor, principalmente na percepção activa”.

Por isso, a obra não é somente constituída pelo autor, em razão da função estética – não tem um significado unívoco – visto que o leitor, por meio de suas experiências e seu imaginário, finaliza o texto através de suas próprias significações, como defendido também, pela Estética da Recepção.

Ao considerar a discussão construída aqui, depreende-se que a literatura contém potencial transformador e formador do homem, pois permite que ele vivencie experiências significativas, utilize com mais propriedade sua sensibilidade e sua imaginação. Por ser assim, constitui-se como uma instigante fonte de conhecimento que, embora desvalorizada em virtude dos paradigmas da nossa sociedade, exerce papel relevante na educação. Sendo assim,

defende-se a importância de se pensar em alternativas para essa inserção mais efetiva da leitura literária no ambiente escolar. Em vista disso, seleciona-se a obra de Adélia Prado que possibilita um trabalho produtor com a literatura, na medida em que possibilita uma reflexão a respeito da valorização das singularidades para além de padrões pré-estabelecidos.

5 CAPÍTULO 2 - ADÉLIA PRADO NO CONTEXTO BRASILEIRO

O presente capítulo tem o objetivo de analisar a poética singular de Adélia Prado – mormente seu primeiro livro publicado, *Bagagem* – no contexto da literatura brasileira contemporânea para subsidiar professores que pretendem praticar o letramento literário com seus alunos, tendo em vista que esse letramento deve destacar a forma com que um conteúdo é apresentado aos seus leitores. Assim, vale lembrar que é essencial o conhecimento teórico da linguagem literária e também o conhecimento crítico sobre a produção dessa autora, para que o processo de mediação do professor entre o texto literário e o aluno seja construtivo em termos de aprendizagem.

Como se disse aqui, o professor deve buscar entender, a partir de um panorama da crítica literária, como se configura a tradição poética a partir da modernidade para chegar ao contexto específico da pós-modernidade no qual se situa a obra de Adélia. Nesse viés, é importante observar que o professor precisa ser um constante estudioso e leitor de textos literários e crítica, pois quanto maior for sua bagagem nesse sentido, mais ele terá condições de explorar o texto com o qual se propõe a trabalhar em sala de aula.

Dito de outra maneira, para se conhecer de modo mais aprofundado um autor de literatura, é preciso situá-lo - nos possíveis contrastes, confrontos, assimilações “antropofágicas” - em relação a uma produção artística já consolidada. Como afirma Eliot – poeta e crítico literário – em sua obra *Tradição e talento individual*, ao tratar do elo entre tradição e ruptura, é substancial o conhecimento acerca do cânone literário, pois o presente se constrói a partir da consciência do passado. Ou seja, segundo o poeta crítico, há uma relação simultânea entre passado e presente, de maneira que somente se pode produzir de forma diferenciada, por meio da observância das práticas passadas, caracterizadas como tradicionais. A partir disso, visa-se investigar procedimentos que foram assimilados e reinventados criticamente pela poética de Adélia, isto é, elementos essenciais à sua obra.

Nessa esteira, lembra-se, aqui, do quão imprescindível é a investigação comparativa entre as produções de momentos literários específicos para o estudo de um autor. Justifica-se essa ação por meio do que pontua Eliot em seu emblemático texto *Tradição e Talento individual*. Segundo o autor, a busca por algo que possa ser individual e peculiar de um poeta resume-se a entender em que aspectos sua obra difere-se dos autores que o antecederam, bem como, de seus sucessores. (ELIOT, 1989) Ainda de acordo com Eliot, a tradição não pode ser simplesmente herdada, e os estudiosos da literatura devem dispor de um grandioso esforço, exercer um trabalho árduo para então apreender o sentido histórico da época em que se

estabeleceu a tradição. Em suas palavras, quando pontua sobre o estudo de um determinado autor, “não se pode estima-lo em si; é preciso situá-lo, para contraste e comparação” (p.39, 1989).

5.1 Singularidades da produção poética adeliana

Adélia Prado teve seu primeiro livro “Bagagem” – no qual se concentram as análises construídas neste trabalho – produzido e publicado, originalmente, em 1976, momento esse situado no pós-modernismo, conforme ressalta o crítico Ítalo Moriconi sobre a produção após anos 70:

na literatura brasileira, a década de 70 já pode ser considerada pós-modernista, pois o campo em que nela se produz tem por horizonte o modernismo não mais enquanto projeto ainda em curso (como defende o filósofo alemão Habermas), mas enquanto totalidade bem determinada (MORICONI, 2006).

Ao adentrar na poesia de Adélia, é necessário que se entenda as nuances de sua produção, tomando como ponto de partida as possíveis relações antropofágicas. No contexto de produção da literatura brasileira, observam-se críticas e embates no que diz respeito às obras locais, que estariam amalgamadas à tradição ocidental. A fim de explicar essas relações, retoma-se o crítico Silviano Santiago (2000) que discute a maneira como a cultura ocidental se espargiu no contexto brasileiro, na religião, na língua, bem como analisa o lugar do artista latino-americano na assimilação e transformação da tradição. Sendo assim, a poesia adeliana pode conter traços tradicionais, modernistas e pós-modernistas ao mesmo tempo, por isso, buscar-se-á investigar tais características em sua poética.

Primeiramente, com a pretensão de situar historicamente a produção da referida poeta, traz-se as considerações João Luiz Lafetá – professor pesquisador e crítico literário – as quais são demasiadamente significativas, uma vez que ele discute a poesia produzida no contexto de 70, período em que se situam as primeiras publicações de Adélia. O crítico afirma que durante essa fase - pontuada após o movimento modernista - os autores buscaram novas formas de linguagem, além da preferência pelo tratamento de questões sociais que perpassavam a sociedade. De acordo com ele, posterior a Drummond – que conseguiu praticar de maneira magistral o amadurecimento proposto no modernismo – surgiram dois grupos de poetas: os experimentalistas e os empenhados. (LAFETÁ, 2004)

Lafetá (2004) explica que o grupo dos escritores experimentalistas, concretistas, pregavam uma revolução na linguagem poética, a qual propunha um maior aproveitamento do espaço gráfico como parte construtora do poema, relativizando o uso do verso tradicional. O crítico em questão sublinha que essa forma de produção se fechou em si mesma, reduzindo a possibilidade de aumento do número de autores, devido ao rigor formal.

Além dos experimentalistas, Lafetá destaca a poesia empenhada que, conforme o literato, era produzida pelo grupo do “violão de rua” (p. 457) cujos componentes acrescentavam pouco valor estético às suas obras, visto que grande parte delas se resumiam a protestos políticos. Lafetá apresenta-os como sendo parte de uma produção ingênua, embora reconheça a sua importância na construção cultural e no entendimento da necessidade do trabalho com temáticas sociais.

Ainda sobre as produções desse período, Ítalo Moriconi remete à produção da poesia marginal e sinaliza para a tendência dessa a uma “indissolubilidade entre a noção de poesia marginal e um conceito de prática textual como escrita da ou de circunstância” (1998, p.15). Ou seja, são poéticas singulares, que optaram por produções mais alternativas, desobrigadas de seguirem grupos de poetas ou estéticas específicas, representando críticas a questões da época, como a censura imposta pela ditadura militar.

Nessa perspectiva, Moriconi inclui análises acerca das nuances subjetivas nas poesias desse período, segundo o crítico, “a noção de sujeito é colocada para ser desestabilizada, desconstruída (...) ou negada e satirizada” (1998, p.16). Por isso, surgem novas formas de representação subjetiva, uma delas diz respeito a um “subjetivismo identitário, afirmativo e autocelebratório na poesia brasileira” (MORICONI, 1998, p.16). Nesse contexto brasileiro, o crítico destaca Hilda Hilst, Olga Savary e Adélia Prado, as mulheres poetas que, no pós-68, apresentaram uma “nova subjetividade social” (1998, p.16)

Nesse viés, verifica-se essa subjetividade feminina que - conforme o crítico supracitado - mostrou-se nova na literatura nesse momento de produção, por meio do trabalho poético de Adélia Prado, no qual se evidencia a presença da voz feminina. No que tange a essa relevância, apresenta-se o poema “A serenata” publicado em *Bagagem*

Uma noite de lua pálida e gerânios
 ele viria com boca e mãos incríveis
 tocar flauta no jardim.
 Estou no começo do meu desespero
 e só vejo dois caminhos:
 ou viro doida ou santa.
 Eu que rejeito e exprobro

o que não for natural como sangue e veias
 descubro que estou chorando todo dia,
 os cabelos entristecidos,
 a pele assaltada de indecisão.
 Quando ele vier, porque é certo que vem,
 de que modo vou chegar ao balcão sem juventude?
 A lua, os gerânios e ele serão os mesmos
 — só a mulher entre as coisas envelhece.
 De que modo vou abrir a janela, se não for doida?
 Como a fecharei, se não for santa?
 (PRADO, 1991, p. 82).

É possível perceber, no poema, a representação do pensamento do eu-lírico em relação a uma serenata que, como de conhecimento tácito, consiste em um gênero oral no qual um homem canta seu amor e se declara a sua amada. O eu-lírico em questão é feminino e está à espera dessa demonstração de amor - que está no plano de seu imaginário - uma vez que a presença do verbo conjugado no futuro do pretérito “viria” revela a ação que poderia vir a acontecer, mas não ocorreu. Ainda assim, o eu-lírico está a esperar “Estou no começo do meu desespero”, tal sensação de expectativa angustiante pode ser sugerida pela imagem da lua no primeiro verso, descrita como “lua pálida”, o que poderia representar uma desilusão amorosa.

Nota-se, também, que esse poema apresenta as formas complexas da condição feminina, na qual a mulher desempenha vários papéis e encontra momentos de difícil escolha perante a vida e a sociedade. Esse sentimento pode ser identificado no verso “ou viro doida, ou viro santa”, demonstrando a dualidade da escolha entre esperar o homem ou fechar-se para o amor. Ambas opções lhe causam dor, já que o ato de “abrir a janela, se não for doida” ou fechá-la “se não for santa” pode estar associado ao enfrentamento da ordem social, sobre o expor-se socialmente. No que diz respeito aos procedimentos formais, os procedimentos utilizados pela poeta também são fortemente expressivos, uma vez que auxiliam na intensificação da personalidade do eu-lírico que está a perder a sua juventude. Essa formulação advém da personificação dos cabelos e pele, que, como se tivessem vida própria, são tristes e indecisos; além disso, há a metáfora construída pela palavra “balcão”, que pode simbolizar qualquer situação de destaque, um conflito que remete ao fato de como ela poderia se expor sem juventude. O verso-livre, com pausas que denotam silêncio também se constituem como recursos expressivos no poema.

Nesse contexto, verifica-se que sua poesia dispõe de particularidades, ou seja, apresenta suas marcas próprias naquele contexto. A primeira delas é o fato de que a autora se afasta da poesia concretista, que, como sublinha Lafetá, é antilírica, ao passo que Adélia adere grandemente ao lirismo em seus poemas, como visto em “A serenata”, poema no qual o eu-

lívico demonstra seu afetamento, os sentimentos vivenciados por ela diante de uma relação amorosa aparentemente não correspondida, bem como sua inquietação diante das exigências sociais para o comportamento feminino, como analisado. Ademais, não produz literatura definida como “engajada” pelos críticos supracitados, o que é possível confirmar em sua fala ao Suplemento Literário.

Não entendo que a literatura tenha uma função. Não a sinto como categoria utilitária destinada a prestar tal ou qual serviço. Daí meu incômodo e meu desgosto com a chamada literatura engajada, uma contradição já em termos. A palavra, quando intenciona um resultado prático, uma ação, virá discursivamente política, religiosa, filosófica, panfletária, como ensaio, artigo, etc. Deve, evidentemente, possuir a beleza da correção e da clareza. Não mais lhe será pedido. A palavra literária, pelo contrário, não precisa (até pode) ser "correta" nem clara, mas tem de ser bela. Se beleza for considerada uma função, estará aí a única que se pede à literatura. A verdadeira literatura, como qualquer obra de arte, será ontologicamente crítica (engajada) e revolucionária. Dispensa da parte do autor a preocupação de sintonizá-la com o que quer que seja (PRADO apud MOREIRA, 2000, p.86-7).

Nota-se, então, que a poetiza, enquanto crítica de si mesma, defende que a obra de arte literária não pode conter uma função utilitária, ou seja, ser empregada com o objetivo unívoco, prático, para determinada causa social.

Apesar de, historicamente, a obra de Adélia Prado estar situada em um contexto pós-moderno, como defende o crítico Ítalo Moriconi, vale ressaltar que a autora apresenta em seus poemas heranças da lírica moderna. Tal afirmação é legitimada pelas possíveis assimilações e confrontos com os ideais do precursor da nova lírica que se inaugurava com a modernidade: Charles Baudelaire. Em seus estudos, especificamente em *O pintor da vida moderna*, o poeta francês versa sobre a modernização de Paris e, ao mesmo tempo, tece considerações importantes para a categorização das formas de arte principiadas ali.

No texto em questão, Baudelaire (2006) realça a figura de um pintor que tomava como matéria-prima de sua criação a cidade, seus componentes, suas contradições; contemplava a vida, a metrópole, toda a transitoriedade do tempo moderno, as artesãs, os mendigos etc. Ao sair às ruas, observava o que se passava e, ao retornar à sua casa, tentava rememorar o que havia visto, representando, na pintura, suas observações cidadinas emergentes. Nas palavras do crítico francês, “nosso singular artista exprime ao mesmo tempo o gesto e a atitude solene ou grotesca dos seres e sua explosão luminosa no espaço” (BAUDELAIRE, 2006, p. 864). Sobreleva-se, nesta obra, por meio da descrição do trabalho do pintor, o pensamento a respeito da nova lírica, na qual o poeta discute o eterno, imutável, ligados ao transitório na

arte. Ou seja, as marcas do tempo histórico de cada época, como por exemplo, a modernização de Paris e seus impactos, e a perenidade da forma na obra do poeta francês (BAUDELAIRE, 2006).

Na esteira dessa ideia, o material para o artista moderno está na cidade: seus estímulos, modos de vida, tipos sociais tornam-se matéria de poesia. Assim, o conceito de beleza clássico, que considera parâmetros específicos necessários à concepção de “belo”, como a simetria, a relação de belo com o que é bom; tais concepções foram relativizadas, já que qualquer elemento presente em um momento histórico poderia ser material para as obras artísticas, não mais o que antes era consagrado como belo.

No contexto de Baudelaire, o tempo histórico da Modernidade remetia a novas ideias de beleza em relação à poesia. Muda-se o olhar sobre as palavras que podem ser utilizadas como material dos poemas, pois preferencia-se as que remetem à crueza da realidade citadina e ao seu cotidiano. Assim, do corriqueiro, do estranho e inusitado, surge a poética moderna. Esse poeta se apropriou, como matéria de sua poesia, de temas emergentes em seu tempo, como a vida boêmia de Paris, a divisão de trabalho e suas consequências, as conspirações contra o governo. Reconhecido como principiante da lírica moderna como pontua Eliot (1995, p. 1024) “Baudelaire é, na verdade, o maior exemplar da poesia moderna em qualquer idioma”, como também analisa Friedrich acerca dos poemas do poeta francês “a capacidade de ver no deserto da metrópole não só a decadência do homem, mas também de pressentir uma beleza misteriosa, não descoberta até então” (1995, p. 1029). Ou seja, a arte poética do referido autor revela uma certa beleza misteriosa, embora o contexto da metrópole seja, em grande proporção, degradante.

Em relação a esse momento de produção da lírica moderna, tem-se, as contribuições de Hugo Friedrich, importante crítico que se dedicou a investigar as características dessa poesia. De acordo com Friedrich (1978), o fazer poético não contém finalidade de comunicar algo, é, essencialmente, elaborada, com plurissignificação, a partir da tensão de “forças absolutas” (FRIEDRICH, 1978, p.16), ou seja, contém a marca temporal, racional, mas, ao mesmo tempo, constitui-se de mistério, de alta gama de sugestão. Nas palavras do autor, uma das tensões geradas na poesia moderna, diz respeito à “simplicidade da exposição com a complexidade daquilo que é expresso” (FRIEDRICH, 1978, p.16).

Quando a poesia moderna se refere a conteúdos — das coisas e dos homens — não as trata descritivamente, nem com o calor de um ver e sentir íntimos. Ela nos conduz ao âmbito do não familiar, torna-os estranhos, deforma-os. A poesia não quer mais ser medida em base ao que comumente se chama

realidade, mesmo se — como ponto de partida para a sua liberdade — absorveu-a com alguns resíduos. A realidade desprende-se da ordem espacial, temporal, objetiva e anímica e subtraiu as distinções — repudiadas como prejudiciais —, que são necessárias a uma orientação normal do universo: as distinções entre o belo e o feio, entre a proximidade e a distância, entre a luz e a sombra, entre a dor e a alegria, entre a terra e o céu. Das três maneiras possíveis de comportamento da composição da lírica — sentir, observar, transformar — é esta última que domina na poesia moderna e, em verdade, tanto no que diz respeito ao mundo como à língua (FRIEDRICH, 1978, p.17).

Em correspondência a esse trabalho com a linguagem no campo literário da poesia lírica moderna, Paul Valery (1999) discute sobre a provisoriedade da palavra. Para tanto, questiona sobre o estranhamento causado quando se analisa um vocábulo de maneira isolada, retirando-lhe a sua função de comunicação, para ele, o mesmo vocábulo teria mais sentidos do que funções. Quando se permite esquecer o sentido original da palavra, admite-se que a linguagem é provisória, observa-a longe da denotação do signo linguístico, bem como, dissipa-se a sua função meramente comunicativa. Essa função é tratada pela lírica moderna de maneira notória, já que se visa representar a realidade de forma diferenciada, aproximando o que era tido como absurdo do que seria concebido como belo, absorvido do tempo em que o poeta se situava, a modernidade.

A exemplo dessas particularidades, apresenta-se o poema de Baudelaire “O vinho dos trapeiros”, publicado em sua obra *As Flores do Mal*, no qual é possível notar a insatisfação do eu-lírico com o declínio do homem em meio à industrialização:

Muitas vezes, à luz de um lampião sonolento,
Do qual a chama e o vidro estalam sob o vento,
Num antigo arrabalde, informe labirinto,
Onde ferve o povo anônimo e indistinto,

Vê-se um trapeiro cambaleante, a fronte inquieta,
Rente às paredes a esgueirar-se como um poeta,
E, alheio aos guardas e alcaguetes mais abjetos,
Abrir seu coração em gloriosos projetos.

Juramentos profere e dita leis sublimes,
Derruba os maus, perdoa as vítimas dos crimes,
E sob o azul do céu, como um dossel suspenso,
Embraga-se na luz de seu talento imenso.

Toda essa gente afeita às aflições caseiras,
Derreada pela idade e farta de canseiras,
Trôpega e curva ao peso atroz do asco infinito,
Vômito escuro de um Paris enorme e aflito
(BAUDELAIRE, 2012, p. 114).

Nota-se que, embora o poema se estruture sob a forma tradicional do soneto, apresenta certa novidade a partir da utilização de vocábulos grotescos, como “vômito”, “trôpega”, bem como as características degradantes do tropeiro, que é “cambaleante”, possui expressões “inquieta”, em um lugar periférico da cidade professa suas pretensões, carregadas de indignação e cansaço. Pode-se inferir que possivelmente sua vida encontra-se desestruturada em virtude da jornada de trabalho ou até mesmo da ausência dela. Outra questão importante é que grande parte de Paris vivencia o mesmo dilema, como observa-se no último verso do poema. Observa-se que as palavras utilizadas se afastam de seu sentido original, por meio de metáforas, conduzindo ao estranhamento frente a uma realidade tão obscura representada no poema.

Ao analisar os efeitos da poesia de Baudelaire na formação da lírica moderna, o pesquisador da USP (Universidade de São Paulo), Danglei de Castro Pereira, considerou que a contestação do poeta em relação aos padrões clássicos flexibilizou as normas tradicionais, possibilitando novas formas e novas temáticas,

compreender nas produções de seu tempo o resultado das transformações sociais ao longo do século XVII e XVIII e admite que na adoção da imperfeição humana no século XIX encontra-se o caminho para a incorporação de novos arranjos temáticos, organizados estilisticamente, por exemplo, na incorporação do popular, na presença gradativa do grotesco e do erótico e, sobretudo, no diálogo conflituoso com o conceito de belo e sublime, expressos tensivamente na focalização da vida cotidiana, cada vez mais evidente na arte a partir do século XIX (PEREIRA, 2012, p.7).

Dessa forma, tem-se a forte utilização de temas cotidianos, como na obra de Baudelaire, são representados por meio do cotidiano citadino, bem como a complexidade dos sujeitos que vivenciam esse lugar. Além disso, para as produções posteriores, como apresenta PEREIRA (2012), houve “a incorporação da oralidade, a adoção do verso livre e a construção de um ritmo mais rápido e icônico são índices das inovações da lírica moderna. (2012, p. 9)”.

Tais características são observadas de maneira mais amadurecida, ou até mesmo mais autêntica nas produções posteriores; esse processo é passível de ser verificado por meio do movimento de antropofagia² para a Literatura Brasileira, já que os autores se apropriam de

² “a criação de uma cultura nacional genuína, através da consumação e da reelaboração crítica tanto da cultura nacional quanto das influências estrangeiras [...] O antropófago devora o que não é seu, o estrangeiro, para digerí-lo e devolvê-lo sob uma nova forma.”

GUEDES, W. A. Algumas reflexões acerca do conceito oswaldiano de antropofagia no filme “Macunaíma”

certas nuances das produções literárias, transformando esses elementos e adequando-os ao seu contexto.

Conforme pontua Silviano Santiago (2000) em seu texto *O entre lugar do discurso latino-americano*, a cultura ocidental adentrou o país por meio, principalmente, de dois códigos: o religioso e o linguístico, tornando as práticas culturais, como os rituais, os textos, híbridos. Com isso, tem-se a grande herança literária, caracterizada como a tradição literária consagrada. Os autores latino-americanos não ignoram essa tradição, nem os modelos que surgiram a partir dela, mas sim os consideram, acrescentando-lhes novos elementos, mais representativos da cultura local, ainda que de maneira sutil

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali se realiza o ritual antropófago da literatura latino-americana (SANTIAGO, 2000, p. 26).

Isso posto, por meio dessa relação antropofágica, de reaproveitamento de processos da lírica moderna, Adélia se utiliza de alguns procedimentos modernos em seu lirismo pós-moderno. Dessa forma, é possível ver em seus poemas, palavras estranhas e grotescas, trabalhadas artisticamente. Tal aspecto pode ser analisado em seu poema intitulado “Discurso”

Não tinha um adjetivo para o dia e desejei ficar triste.
 Fui moer lembranças,
 remoê-las com a areia pobre mas grossa
 de minha desmesurada moela.
 Em mim, tanto faz meu coração ou estômago,
 já que nem pra rezar eu sei partir-me.
 Como quem junta espigas pro moinho,
 juntei uns cheiros de alho, de álcool, de sabonete,
 um cheiro-malva de talco, uns gritos,
 fezes que se pisou ao redor da casa
 com cheiro não tanto repudiável
 — podia-se limpá-las, mas não eram excreáveis —,
 a incúria colateral de vários pâncreas,
 o Trypanosoma cruzi, várias cruzeiras no sangue, no exame,
 nas covas, nas torres, no cordãozinho de ouro,
 na forma de levantar os braços e dizer:
 “Ó Pai, duro é este discurso, quem poderá entendê-lo?” (PRADO, 1991, p. 158).

Nesse poema, destacam-se vocábulos que, se analisados em seus sentidos pragmáticos, são admitidos como feios, como “moela”, “fezes”, “Trypanosoma cruzi”, “sangue”.

Entretanto, ao analisar o poema, por mediação de uma leitura atenciosa, é notório que todos os elementos referidos são ponte para uma série de lembranças de vida do eu-lírico, que busca, fortemente, encontrar uma explicação para a sua existência (o discurso). Nota-se, no campo formal, certos procedimentos como o uso de metáforas, como “moer lembranças”, como alguém que tritura os pensamentos do passado e os processa na “moela”, o que pode estar relacionado, de maneira figurada, ao ato de digerir, nesse contexto, não os alimentos, mas as lembranças. Também é perceptível a aliteração da consoante “m”, causando maior efeito expressivo para o verso “minha desmesurada moela”, o que evoca sentidos como a própria percepção corpórea.

Observa-se, também, tais colocações de palavras grotescas em outros poemas da poeta, como em “Endecha”, nos últimos versos “Mas pousa na canção a negra ave e eu desafino rouca,/ em descompasso, uma perna mais curta,/ a ausência ocupando todos os meus cômodos,/ a lembrança endurecida no cristal/ de uma pedra na uretra”(PRADO, 1991, p.50). As palavras “rouca”, “curta” atribuindo característica defeituosa à perna, uma lembrança “endurecida”, uma “pedra na uretra”; percebe-se, novamente, a questão escatológica, visceral. Outros versos que ilustram o uso de imagens grotescas estão no poema “Um homem doente faz a oração da manhã”, são eles: “Livrai-me de lançar contra Vós/ a tristeza do meu corpo/ e seu apodrecimento cuidadoso” (PRADO, 1991, p. 51); o apodrecimento do corpo representa, também, a escolha pelo o que é sórdido. Ademais, em “O dia da ira” repetem-se expressões mórbidas, como “a mole carne tremente entre as coxas, / vão desaparecer quando soar a trombeta [...] o furacão ardente de seu vôo/ vai secar as feridas,/ as secreções desviadas dos seus vasos/ e as lágrimas”.

Faz-se possível perceber certas aproximações antropofágicas entre a lírica moderna e a poesia adeliana; por um lado, devido ao uso de termos grotescos, como Baudelaire inaugurou em “As flores do mal”; por outro, nota-se, também, a busca pelos elementos cotidianos, com uma diferença essencial: o poeta francês ocupa-se de um cotidiano em tom de crítica à formação do centro urbano – marca da modernidade – além de representar o homem imbuído de consequências desse contexto, ao passo que Adélia traz em sua poesia um cotidiano carregado de subjetividade, sob um tom memorialístico do sujeito-lírico. Ou seja, o cotidiano é matéria de poesia moderna, como em Baudelaire, mas na poesia de Adélia, pós-moderna, possui representação diferente.

Em “Registro”, identifica-se o cotidiano representado de maneira sensível e subjetiva, quando o eu-lírico descreve um momento marcante do dia-a-dia, em que a mãe estaria cozinhando e ela se alimentara de um facho de luz, juntamente ao feijão e arroz

Visíveis no facho de ouro jorrado porta adentro,
 mosquitinhos, grãos maiores de pó.
 A mãe no fogão atíça as brasas
 e acende na menina o nunca mais apagado da memória:
 uma vez banquetecendo-se, comeu feijão com arroz
 mais um facho de luz. Com toda fome.
 (PRADO, 1991, p.113).

Por meio da construção metafórica, pode-se sugerir que o facho de luz não está relacionado, meramente, ao fato de os mosquitos e os grãos de pó estarem entrando enquanto a mãe está usando o fogão em brasas; pois a menina que comeu feijão, arroz e um facho de luz, foi modificada. Ou seja, essa luz pode representar um afeto produzido naquele momento com a mãe, o sentimento da própria experiência que ficaria guardada na memória, modificando-a.

Esse mesmo eu-lírico que representa situações cotidianas, demonstra uma gama de subjetividade memorialística, principalmente de infância, as quais contém certa relevância em sua constituição de sujeito. Tal questão pode ser observada no poema “A flor do campo”

Mais que a amargosa pétala mastigada,
 seu aspro odor e seiva azeda,
 a lembrança atingida das camadas de sono:
 há muito tempo, foi depois da missa,
 eu e mais duas tias num caminho, as pernas delas
 na frente, com meia grossa e saias.
 No ar os cheiros de mato, as palavras cordias,
 o céu para onde íamos, azul,
 conforme as palavras de Nosso Senhor,
 os lírios do campo, olhai-os,
 a flor do mato, a infância.
 (PRADO, 1991, p. 112)

A partir de versos livres – herança da lírica moderna – em tom prosaico, o eu-lírico descreve um momento em que ela e suas tias estavam caminhando por um campo. Todavia, para além dessa ação cotidiana que ocorrera após a missa, o eu-lírico sugere a experiência da percepção sensível do ambiente, que, para ela, juntamente à flor, remete à sua infância. Ademais, com a metáfora presente nos primeiros versos, pode-se pensar que a pétala amargosa e a seiva azeda representam a dureza da vida; mesmo assim, ainda havia beleza no campo, no céu, nas flores, nas suas memórias.

Adélia não despreza a tradição, mas a assimila e a transforma, como é possível perceber em alguns de seus poemas. A relação antropofágica ocorre, pois em sua produção é possível notar a presença de termos grotescos demonstrando a realidade crua da vida, bem

como o cotidiano como elemento de poesia, heranças da tradição de Baudelaire. Entretanto, o que difere é que Adélia não escreve sobre a cidade em ascensão, a industrialização e a degradação do homem, sua obra, com alta gama de subjetividade, direciona-se de maneira mais forte ao prosaico e cotidiano e ao sujeito-lírico que vivencia essas experiências simples com forte subjetivismo.

Diante dessas considerações acerca da lírica moderna, entende-se que a antropofagia é marca do tempo pós-moderno. Tal circunstância é reforçada pelo o que defende Hutcheon em suas teorizações, já que a autora afirma que o "pós-modernismo literalmente nomeia e constitui sua própria identidade paradoxal, e o faz num incômodo relacionamento contraditório de constante desgaste" (1991, p. 39). Ou seja, a poética de Adélia Prado aproveita-se da poética relativa ao modernismo, não negligenciando a tradição, mas, simultaneamente, contém as nuances do período vigente, como a natureza híbrida, com pontos opostos. Por essa questão, faz-se dificultosa de qualquer identificação fixa e concreta, ou quaisquer enquadramentos.

Para melhor explicar esse momento de produção contemporânea e suas nuances, é relevante citar o estudo de Goiandira Ortiz de Camargo (2011) – professora pesquisadora da lírica contemporânea brasileira – sobre o sujeito lírico na poesia contemporânea. Camargo faz uma abordagem que reflete sobre a concepção de eu-lírico ao longo do tempo, como a premissa hegeliana, que considera a expressão do artista por meio da construção subjetiva de seu eu-lírico; ou a ideia de despersonalização defendida por Baudelaire, que pressupõe a dissociação do eu-lírico do sujeito empírico. Segundo a autora, a produção literária contemporânea ainda discute essas relações, com foco na presença da subjetividade trabalhada de maneira estética, como se o eu empírico se recriasse de maneira figurativa no poema, nas palavras de Camargo (2011, p.10), “examina a si próprio e cria outro de si mesmo para se dizer, sem prescindir de fazer do poema uma instância de experiência de vida e de mundo”.

Em concordância com tal concepção de sujeito lírico, faz-se necessário citar o que sublinha, também, Anatol Rosenfeld em seu texto em que discute sobre a presença de personagens na literatura

se pode negar em geral a opinião de que nas orações de poemas líricos se trata de juízos, de “enunciados existenciais” acêrca de determinada realidade psíquica do poeta ou qualquer realidade exterior a êle. É precisamente no poema que são mobilizadas tôdas as virtualidades expressivas da língua e toda a energia imaginativa (ROSENFELD, 1976, p.14).

De acordo com esse crítico, na poesia lírica, não há personagens delimitados como nos romances, mas há um sujeito lírico, o qual não deve ser concebido como uma mera extensão psíquica do poeta, já que ele é parte de criação imaginativa. Pode-se sugerir, assim, que o eu-lírico é a representação da visão do humano, mas de maneira fragmentada, já que o poema, como um mundo mimético e fictício representa certos momentos transfigurados da realidade, o qual ultrapassa o homem em seu nível empírico

É perfeitamente possível que haja referência indireta a vivências reais; estas, porém, foram transfiguradas pela energia da imaginação e da linguagem poética que visam a uma expressão “mais verdadeira”, mais definitiva e mais absoluta do que outros textos. O poema não é uma “foto” e nem sequer um “retrato artístico” de estados psíquicos; exprime uma visão estilizada, altamente simbólica, de certas experiências (ROSENFELD, 1976, p.14).

Nota-se, então, que ambos os autores supracitados reforçam o fator de complexidade desse sujeito lírico, o qual está relacionado ao processo de criação artística. Em suas acepções, Camargo repensa e relativiza o sujeito lírico, em especial, nas poéticas pós-modernas, ponderando que

A lírica contemporânea, tanto a brasileira quanto a portuguesa (...) tem aprofundado a problemática da subjetividade. Encarnada em seu tempo presente, no sentido de que se inscreve historicamente, a lírica contemporânea vivencia os eflúvios e fraturas de um contexto histórico-social áspero (CAMARGO, 2011, p.2).

Dessa forma, conforme pontua a professora pesquisadora da UFG, as situações dilemáticas desse período têm ressonância no eu-lírico que coloca em suspeição a sua condição existencial, o que o difere das atribuições teóricas acerca do lirismo tradicional, já que, um “dos aspectos que assinalam e diferenciam o sujeito lírico contemporâneo daquele da tradição é a inscrição no poético de uma permanente e pulsante reflexão sobre si” (CAMARGO, 2011, p.5) Assim, a poesia contemporânea traz aspectos de complexidade do presente ao qual se direciona, uma vez que está intrínseca ao seu tempo, por isso

traz no seu bojo a fragmentação da vida, o desmoronamento dos paradigmas [...] a desagregação das narrativas biográficas, unificadoras do eu, a segregação da experiência, a invasão e transformação da intimidade[...] (GIDDENS, 2002 apud CAMARGO, 2011).

Nesse quadro, encontra-se o ser que se manifesta no poema, para este estudo, especificamente, o sujeito lírico contemporâneo. O eu poético de Adélia não está subordinado a padrões de vida e de comportamento, mas sim constituído de antagonismos e complexidades, o qual repensa e vai de encontro à “fragmentação do homem contemporâneo, a segregação da experiência, a perda de si” (p.6). Por meio da construção poética desse sujeito de subjetividade latente, é possível repensar o homem contemporâneo em suas questões, como a perda de si em meio ao imediatismo, já que, ao contrário, o eu-lírico vivencia experiências mais significativas.

Na composição literária de Adélia, há a experiência de um eu-lírico que busca praticar a relativização do papel feminino na sociedade, por meio de desconstruções, como por exemplo, um eu poético que exerce as atividades literárias da escrita, e, para isso, subverte os valores incrustados no ser mulher pelo sistema do patriarcado, de submissão e passividade. Sendo assim, com o propósito de discutir essa temática na obra de Adélia Prado, é preciso entender o contexto em que se insere o feminino, bem como todo o peso histórico e social que circunda esse sujeito.

Nesse viés, um dos pontos importantes a serem abordados diz respeito a um certo enquadramento, proposto pela redução das atividades femininas às obrigações domésticas, já que tal questão é construída historicamente. Lembra-se, assim, que, com a consolidação capitalista no Brasil, a sociedade passava a priorizar os poderes econômicos e políticos, os quais se consolidavam por meio das relações sociais, essas que, muitas vezes, se firmavam através do casamento. Diante disso, as relações familiares reduziam-se a negócios e seguiam uma série de normas (D’ INÇÃO, 1989). Nesse contexto, tem-se a inauguração da família burguesa e de uma profusão de padrões familiares

Por família burguesa estamos entendendo aquela que nasceu com a burguesia e que vai em seguida, com o tempo, caracterizar-se por um certo conjunto de valores, que são o amor entre os cônjuges, a maternidade, o cultivo da mãe como um ser especial e do pai como responsável pelo bem-estar e educação dos filhos, a presença do amor pelas crianças e a compreensão delas como seres em formação e necessitados, nas suas dificuldades de crescimento, de amor e de compreensão dos pais (D’INCAO, 1989, p. 10).

Nesse âmbito, em relação ao papel desempenhado pela mulher, é importante lembrar o que assinala a professora Andréa Portolomeos (2016, p. 151) sobre as relações estabelecidas pelas famílias burguesas que se constituíam, ressaltando a ação das mulheres nas relações sociais

embora essa nova família nuclear tivesse o pai ou o marido como seu representante máximo, a partir de quem as regras sociais eram estabelecidas, os homens eram bastante dependentes do papel que suas mulheres representavam em sociedade.

Dessa forma, às mulheres eram reservadas as tarefas de receberem os convidados nos salões, cuidar dos filhos e da apresentação de suas casas. Além disso, a elas ensinava-se que a realização plena de suas vidas seria a maternidade, e que o casamento era sinônimo de proteção (PORTOLOMEOS, 2016).

Com essa disseminação dos valores sociais dominantes, os costumes culturais se estenderam por décadas e décadas. Como consequência, os papéis femininos se condensaram às atividades familiares e caseiras. É de conhecimento geral que foram necessários longos anos de luta para que as mulheres conquistassem o direito de voto e de trabalharem externamente.

Embora a conjuntura atual seja caracterizada como pós-moderna, ainda pode-se indagar acerca do espaço ocupado pelos sujeitos femininos na sociedade, conforme reflete a pesquisadora Portolomeos (2016).

E se nossa sociedade hoje, representada pelo “alto capitalismo” ou pelo “capitalismo tardio”, nas expressões de Fredric Jameson, é uma extensão requintada da sociedade burguesa do século XIX, resta-nos perguntar até que ponto tais valores e papéis femininos persistem no nosso imaginário e na nossa vida cotidiana, influenciando em nossas condutas (p. 152).

Sendo assim, essa rigidez social persistente fragmenta as atividades por gênero, sendo as obrigações de casa sempre direcionadas ao feminino. Por isso, esse sujeito ainda se percebe preso a algumas funções sociais, o que acomete sua identidade, uma vez que se reduz, nesse caso, às obrigações sociais impostas.

A imposição dos costumes patriarcais conduz a mulher ao segundo plano em suas atuações sociais. Dessa forma, seus desejos particulares, seus sonhos individuais, muitas vezes, não são vividos e experienciados. Tomas Bonnici discute sobre essa opressão afirmando que

Embora a opressão feminina se dê por vários meios, a crise de identidade no sujeito feminino acontece quando esta é hierarquizada ou até destruída por uma denigração cultural, ou seja, a opressão consciente ou inconsciente da personalidade por um modelo supostamente superior (o patriarcalismo) (BONNICI, 2007, p.194).

Entende-se que essas questões se tornaram culturais, por se estenderem durante longos períodos históricos. Ainda há predominância de paradigmas sociais opressões, os quais são afrontados e relativizados por meio da poética de Adélia Prado, inserida nesse mesmo contexto. A fim de analisar essas especificidades, destaca-se *Ruim*, poema também publicado em *Bagagem*

Me apanho composta:
 as vísceras, o espírito,
 meu ânima em dispinéia.
 Nem uma seta consigo pintar na escada.
 Ô tristeza, eu digo olhando meu livro.
 Ô bobagem.
 Ô merda,
 polivalentemente, eu digo.
 De que me adiantou pegar na mão do poeta
 e mandar pra frente da batalha feminista
 a mulher do meu amado,
 se o que me sobra é um nó,
 uma ruga nova,
 a lembrança da gafe abominável?
 Tudo para encruado.
 Nem ao menos o rabo da poesia,
 o fedor de vida
 que às vezes deixa no ar
 seu intestino grosso.
 Ô Deus, eu digo enraivada,
 esmurrando o ar com meu murrinho de fêmea.
 Ó. Ai. Ai ai ai...
 Se chovesse ou eu ficasse grávida,
 quem sabe?[...] (PRADO, 1991, p. 159).

Verifica-se, no poema apresentado, vocábulos que remetem à concepção do eu-lírico (voz feminina) que se refere a si mesma de maneira reflexiva, como se construísse uma investigação de si. Afirma ser composta por características peculiares: vísceras e espírito, pontos antagônicos do mesmo ser, ao se pensar que o espírito representa o lado mais elevado, transcendente, e as vísceras, algo profundamente humano e biológico. A presença do eu que não consegue realizar questões práticas, como pintar uma seta na escada, mas mostra-se como escritora, no verso “Ô tristeza, eu digo olhando meu livro”. Apesar de estar à frente da batalha feminista, ainda resta-lhe acontecimentos inevitáveis, como o fato de ter momentos de raiva pela vida. Além disso, sugere, a partir de um questionamento, que talvez estaria melhor de a gravidez lhe acometesse. Todos esses elementos reforçam a contradição existente entre o sujeito (mulher) que escreve em relação ao que a sociedade e até mesmo as condições naturais

lhe cobram, como envelhecer, por exemplo “o que me sobra é um nó,/ uma ruga nova”. Nota-se a expressividade formal, a partir de, principalmente, repetições e paralelismos de estruturas que demonstram a inquietude do eu-lírico, em falas como “Ô tristeza[...]/ Ô bobagem/ Ô merda”, bem como em “Ô Deus[...]/ Ô. Ai ai ai. Ademais, há a personificação da poesia e da vida, sendo que a primeira contém “rabo”, que poderia simbolizar o modo como se manifesta, deixando rastros; a segunda, tratada como possuidora de cheiro ruim, como se tivesse um intestino grosso, o que pode representar a crueza da vida, todas as suas dificuldades e sofrimentos.

Dessa maneira, os recursos utilizados no poema reforçam a expressividade poética, uma vez que fazem referência, de modo metafórico, às experiências vividas pelo eu-lírico, de enfrentamento de dualidades. Tal expressividade manifesta-se de forma contrastante, de um ser que não possui espaço delimitado. Ou seja, o sujeito lírico, ao reconhecer-se como múltiplo, inaugura a possibilidade de reflexão sobre esse sujeito pós-moderno fragmentado. Essa característica reforça a teoria de Linda Hutcheon (1991) sobre a poética do pós-moderno, que se constrói com base em antagonismos.

Por construir uma poética que transpõe dilemas femininos ao apresentar um eu-lírico mulher e a complexidade de sua existência, além criticar as formas de padronização e enquadramento, Adélia Prado condiz com apontamentos acerca do contexto dessa produção pós-moderna. Linda Hutcheon(1991), ressalta que os principais sinônimos dessa conjuntura são descontinuidade, desmembramento, deslocamento, descentralização, e pontua sobre a contraditoriedade desse período, pois o mesmo implanta teorias ao mesmo tempo em que as desorganiza e as destrói.

Complementando as ponderações, têm-se as análises de Moriconi, acerca da produção literária do pós-modernismo. Tais investigações auxiliam no processo de clarificação sobre a produção literária pós-moderna. Com isso, observam-se algumas características imprescindíveis para que se possa pensar a literatura contemporânea – mais especificamente a obra de Adélia Prado – em meio à discussão de originalidade e tradição.

No viés produtivo da pós-modernidade, encontra-se o que Ítalo Moriconi denomina de “tendência à ressublimação” (1998, p.21), presente em poetas brasileiros, como Adélia Prado e Manoel e Barros. Conforme o pesquisador, Adélia Prado e Manoel de Barros “reatualizaram a vertente de um regionalismo pitoresco e meio sentimental” (p.21) já presentes na literatura brasileira em outros momentos. Em relação à Adélia, sublinha que essa representa um “inovador impacto da expressão feminina” (1998, p21).

Ressaltando a produção adeliãna como “inovadora”, é necessário refletir sobre essa representação feminina, que não é delimitada ou oclusa. Em crítica à obra de Adélia, especialmente no que se relaciona à expressão feminina, Cappellari verifica “a busca primordial pela autodescoberta, pela autodefinição; há a busca pela identidade, que se dá, por sua vez, através do processo epifânico provocado pela poesia dentro do seu próprio universo feminino” (CAPPELLARI, 2010, p.1).

Essa expressão de libertação pela própria poesia pode ser vista em “Guia”, quando o eu-lírico, em sua expressão subjetiva, afirma: “A poesia me salvará”, estabelecendo uma relação entre poesia e espiritualidade.

A poesia me salvará.
 Falo constrangida, porque só Jesus
 Cristo é o Salvador, conforme escreveu
 um homem — sem coação alguma -
 atrás de um crucifixo que trouxe de lembrança
 de Congonhas do Campo.
 No entanto, repito, a poesia me salvará.
 Por ela entendo a paixão
 que Ele teve por nós, morrendo na cruz.
 Ela me salvará, porque o roxo
 das flores debruçado na cerca
 perdoa a moça do seu feio corpo.
 Nela, a Virgem Maria e os santos consentem
 no meu caminho apócrifo de entender a palavra
 pelo seu reverso, captar a mensagem
 pelo arauto, conforme sejam suas mãos e olhos.
 Ela me salvará. Não falo aos quatro ventos,
 porque temo os doutores, a excomunhão
 e o escândalo dos fracos. A Deus não temo.
 Que outra coisa ela é senão Sua Face atingida
 da brutalidade das coisas? (PRADO, 1991, p.61).

Nesse poema, verifica-se uma temática muito presente na obra de Adélia: a espiritualidade. Durante vários momentos em suas poesias, surgem referências religiosas, como santidades ou rituais católicos. Vale destacar que essas colocações são relativizadas e transformadas pela linguagem poética, uma vez que o grande cerne de sua escrita é a reflexão existencial. Nessa esteira, cita-se o que analisa Rafaela Cardeal em seu artigo sobre a poeta” a religiosidade em questão não é de ordem temática, mas expressiva, modo de reflexão existencial no qual o eu poético encena uma forma de se estar no mundo através dos dramas e dogmas da fé católica” (2015, p.379).

Tal expressividade no campo do existencialismo pode ser identificada no poema “Guia”, no qual, o eu-lírico feminino reconhece – mesmo temendo o julgamento

(excomunhão) por parte dos homens – que a poesia o salvará, mesmo que acredite em Jesus Cristo e em seu poder, também, de salvação, conforme pregado pelo Cristianismo. Entretanto, ainda afirma que é a partir da poesia que ele consegue entender a paixão de Jesus e a manifestação das santidades, reafirmando que a poesia salvará. Ou seja, a arte poética ultrapassa os padrões propostos e auxilia o sujeito em sua libertação, em sua autodefinição, em conformidade com o que defende Cappellari, pesquisadora supracitada. Através do trabalho com a linguagem, a poeta personifica a poesia, atribuindo-lhe a ação verbal de “salvar” e por meio da metáfora, eleva a poesia ao patamar de suas divindades e até mesmo do próprio Jesus, acreditando que ela contém a capacidade de aproximar o homem de si mesmo.

A complexidade de apresentações do lirismo contemporâneo, como visto, com a coexistência de temáticas diferentes, traz à tona uma modificação nas obras e a ideia que pode se relacionar ao “poema aberto” discutido por Umberto Eco. Para esse autor, o poema aberto e sua relação com a contemporaneidade estão vinculados ao modo de formação da obra representa o mundo das relações do qual ela parte. A estética contemporânea toma para si o processo de ambiguidade, ou seja, da pluralidade de significados; embora essa seja uma característica de toda obra de arte, a plurissignificação, Eco ressalta que as poéticas contemporâneas têm-na como objetivo primário: “ambiguidade se torna – nas poéticas contemporâneas – uma das finalidades explícitas da obra” (ECO, 1991 p.22). Essa propriedade pode ser identificada em Adélia, por exemplo, quando tem-se um eu-lírico mulher que vivencia sua religiosidade em seus poemas, mas também se permite vivenciar outros prazeres, como a poesia.

Além disso, há o estabelecimento de uma conexão entre a produção contemporânea e a sua relação com um certo desarranjo, desordenação. Isto é, o que Hutcheon denomina “deslocamento”, “descentralização”. Nas discussões de Eco, “os artistas contemporâneos voltam-se conseqüentemente e amiúde para os ideais de informalidade, desordem, causalidade, indeterminação dos resultados” (p.22). Entretanto, o crítico pondera a respeito da gama de significado da palavra ‘desordem’

não é a desordem cega e incurável, a derrota de toda possibilidade ordenadora, mas a desordem fecunda, cuja positividade nos foi evidenciada pela cultura moderna: a ruptura de uma ordem tradicional que o homem ocidental acreditava imutável e identificava com a natureza objetiva do mundo” desde que essa concepção foi dissolvida, a arte ocupa-se de dar forma à desordem (ECO, 1991, p. 23).

A leitura do excerto acima permite a reflexão sobre as propensões da poesia moderna ao tentar romper paradigmas passados e inaugurar novas formas de arte. Nesse viés, sabe-se, segundo Haroldo de Campos (1997), que tal prática foi intensificada pelos movimentos de vanguarda, os quais carregavam a pretensão de construir propósitos comuns, com padrões estéticos novos, mas comuns ao grupo; ou seja, uma “nova linguagem comum” (1997, p. 266). Esses movimentos defendiam um projeto coletivo para a poesia e tal empenho foi impulsionado pelo “princípio-esperança”(p.266); a esse princípio motivador, a partir do qual acreditava-se em mudanças na poesia, Campos nomeia “utopia”.

Entretanto, devido a questões históricas e sociais na década de 60, como revoluções, ditadura militar, ascensão do capitalismo, os movimentos perdem sua força e

Sem perspectiva utópica, o movimento de vanguarda perde o seu sentido. Nessa acepção, a poesia viável do presente é uma poesia de pós-vanguarda, não porque seja pós-moderna ou antimoderna, mas porque é pós-utópica (CAMPOS, 1997, p.268).

Por essa razão, conforme pontua Haroldo de Campos, a poesia pós-utópica desconsidera o idealismo de mudanças futuras e destina seu foco ao presente, firmando-se no “princípio-realidade”, ocupando-se da “agoridade”, sem a necessidade de se opor ao passado para se afirmar, mas refere-se a ele de modo crítico, considerando sua “pluralidade”. (CAMPOS, 1997).

Como abordado, a apropriação de alguns elementos da lírica moderna por Adélia demonstra que há uma superação de um projeto de poesia que visa, preferencialmente, lutar por um ideal comum. Essa superação é ressaltada já que a sua poesia dialoga com o passado, por possuir heranças da tradição, mas, ao mesmo tempo, ocupa-se de representar o presente, com temáticas variadas e forte subjetividade, sem se prender a projetos para as futuras produções poéticas, como faziam os modernistas, configurando-se, logo, como poesia pós-utópica.

Outro exemplo que exprime a singularidade de Adélia no que diz respeito a uma poética que considera a tradição e a ultrapassa por meio da manifestação do sujeito lírico é o poema intitulado “Com licença poética”, na qual há a intertextualidade antropofágica com o “Poema de Sete Faces” de Carlos Drummond de Andrade

Quando nasci um ano esbelto,
desses que tocam trombetas, anunciou:
vai carregar bandeira.

Cargo muito pesado pra mulher,
 esta espécie ainda envergonhada.
 Aceito os subterfúgios que me cabem,
 sem precisar mentir.
 Não sou feia que não possa casar,
 acho o Rio de Janeiro uma beleza e
 ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
 Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
 Inauguro linhagens, fundo reinos
 — dor não é amargura.
 Minha tristeza não tem pedigree,
 já a minha vontade de alegria,
 sua raiz vai ao meu mil avô.
 Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
 Mulher é desdobrável. Eu sou
 (PRADO, 1991, p.11).

A construção formal diferencia-se da produção de Drummond já que seu poema foi estruturado em estrofes e ainda possui rimas, diferente da produção de Adélia, em versos livres, sem rimas. Em “Com licença poética”, observa-se o olhar de um eu-lírico feminino que se assume enquanto poeta e, simultaneamente, reconhece atribuições de mulheres como casar e ter filhos, concluindo ser desdobrável; ou seja, pode desempenhar diversos papéis, como a atribuição metafórica de “fundir reinos”, ou seja, sugestivamente, inventar novas formas de si e de ser. Toda essa licença vem carregada de alegria, mesmo diante dos sofrimentos da vida; afirma, sob uma construção irônica que sua tristeza não tem “pedigree”; isto não, não será supervalorizada em sua poética. Essa particularidade revela uma das principais nuances da poesia de Adélia já apresentadas nesta pesquisa: a complexidade de seu eu-lírico que se assume feminino e reflete sobre a própria existência e ação no mundo.

Nesse sentido, é importante destacar o que evidencia Regina Zilberman sobre esse olhar poético diferenciado para a realidade, característica fundamental da escrita da poeta mineira, presente no poema citado. Para a crítica em questão, Adélia apresenta certa conexão com Drummond, mas seu eu-lírico carrega a sensibilidade e a subjetividade femininas, a partir das quais, sua voz se apresenta como ativa na literatura, a que escreve versos, a poeta. (ZILBERMAN, 2004). Nas palavras da crítica em questão, “O eu que enuncia os versos, cuja feminilidade suplanta a subjetividade, é igualmente um ser que faz poesia, e esse ato corresponde a se render a um destino: ‘mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina’” (ZILBERMAN, 2004, p. 153).

Adélia mescla a temática do cotidiano – herança da lírica moderna – à do existencialismo, conferindo-lhes uma abordagem diferente, em uma perspectiva feminina

subjativa e antagônica, o que pode ser verificado em outro poema da obra *Bagagem*, “Grande Desejo”:

Não sou matrona, mãe dos Gracos, Cornélia,
sou é mulher do povo, mãe de filhos, Adélia.
Faço comida e como.
Aos domingos bato o osso no prato pra chamar o cachorro
e atiro os restos.
Quando dói, grito ai,
quando é bom, fico bruta,
as sensibilidades sem governo.
Mas tenho meus prantos,
claridades atrás do meu estômago humilde
e fortíssima voz pra cânticos de festa.
Quando escrever o livro com o meu nome
e o nome que eu vou pôr nele, vou com ele a uma igreja,
a uma lápide, a um descampado,
para chorar, chorar e chorar,
requintada e esquisita como uma dama.
(PRADO, 1991, p.13).

Nota-se que o eu-lírico nomeia-se como sendo Adélia, apresenta-se como uma mulher comum, que reflete sobre a sua própria vivência. Uma mulher que é mãe, cozinha, pratica ações simples, como jogar o osso ao cachorro. A mesma mulher é composta de sensibilidades, chora, ri, canta em festas. Além disso, relata que, quando escrever um livro com seu nome, irá a uma igreja, a uma lápide, a um descampado; ou seja, suas escolhas dependem da maneira como seu desejo se manifestar, pois ela pode existir, mesmo em antagonismos, mesmo que escolha sorrir, mesmo que escolha viver sua dor. Não há regras que determinam como ela iria exercer a sua subjetividade. Constituído em versos livres, seu ritmo é marcado pela aliteração da consoante “m”, “matrona”, “mãe”, “mulher”, “domingo”, “chamar”, o que garante maior expressividade ao texto poético. Além disso, construções metafóricas também são presentes, como no verso “claridades atrás do meu estômago humilde”, o que pode representar os sentimentos guardados.

Esse sujeito representado no poema, de maneira simbólica, utiliza-se do cotidiano: cozinhar; jogar osso ao cachorro aos domingos; ir à igreja; cantar em festas, para refletir sobre si, sobre como tem a possibilidade de experimentar momentos distintos, dores e alegrias “Quando dói, grito ai, / quando é bom, fico bruta”. Diante disso, apresenta-se o que a própria poeta mineira afirma em entrevista sobre as suas produções:

O cotidiano é minha matéria-prima, pedreira onde garimpo não só o ouro, mas a própria pedra. Se a poesia é experiência? Sim. Doutro modo não seria

a linguagem que a torna “a linguagem por excelência”. E para mim é a experiência no mesmo sentido da experiência religiosa. Ambas pedem o especialíssimo verbo poético que lhe constitui a própria carne. (PRADO apud FERRAZ, 2010, p.45).

Nesse mesmo viés, apresenta-se “Dona doida”, outro poema representativo do quão presente é o cotidiano estilizado na obra adeliãna, no qual o acontecimento aparentemente simplório da chuva pode ser concebido como plurissignificativo

Uma vez, quando eu era menina, choveu grosso
com trovoadas e clarões, exatamente como chove agora.
Quando se pôde abrir as janelas,
as poças tremiam com os últimos pingos.
Minha mãe, como quem sabe que vai escrever um poema,
decidiu inspirada: chuchu novinho, angu, molho de ovos.
Fui buscar os chuchus e estou voltando agora,
trinta anos depois. Não encontrei minha mãe.
A mulher que me abriu a porta, riu de dona tão velha,
com sombrinha infantil e coxas à mostra.
Meus filhos me repudiaram envergonhados,
meu marido ficou triste até a morte,
eu fiquei doida no encalço.
Só melhora quando chove.
(PRADO, 1991, p.108).

Há, nesse poema, um jogo entre infância e vida adulta, como se a chuva representasse as escolhas ou a passagem do tempo. Quando criança, a mãe tomava as decisões, como a de fazer chuchu para a refeição após a chuva. Após trinta anos, já adulta, retorna, não encontra a mãe, mas sim suas lembranças de infância, de maneira confusa e indeterminada, já que a mulher que abre a porta para recebe-la – supõe-se que seria ela mesma – era velha, entretanto, estava com uma sombrinha infantil. Os filhos e o marido tiveram reações negativas em relação a ela, o que pode significar que não aprovam sua essência. A personagem poética somente se conforta quando chove, pois lhe recorda um tempo em que poderia ser sem tantos julgamentos, pois era ainda menina; a mulher tornou-se “dona doida”, com traços de mulher e de menina. Outra vez, tem-se o sujeito fragmentado e essa representação se dá por meio da metaforização do cotidiano, as escolhas das palavras, e, principalmente pela metáfora da chuva. O eu-lírico compara o fato de a mãe decidir, inspiradamente, pelos ingredientes como se fosse escrever um poema, ou seja, a chuva, o cotidiano, a vida, inspiram tanto o poeta como a mãe, servem de material para a sua criação.

Dessa forma, ocorre a representação da experiência por meio de situações simples e cotidianas, mas carregadas de subjetividade. Ademais, subverte a tradição ao tratar de um

sujeito inconstante, imerso nesses acontecimentos, o qual se mostra de forma versátil, característico de seu tempo pós-moderno, conforme Camargo (2011) já mencionado neste texto.

Entende-se, com base no excerto acima, a crença de Adélia sobre o fato de a experiência poética ser tão profunda quanto à religiosa – de profunda relação subjetiva. Nesse patamar, pode-se interpretar o “verbo poético”, dito pela escritora, como sendo todo o trabalho necessário com a linguagem para que esta se torne poesia, arte, figuração.

Sobre essa temática, seleciona-se este poema da autora que representa fortemente a ligação entre cotidiano, simplicidade e sensibilidade:

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.
(PRADO, 1991, p. 48).

Ensino, como assim é nomeado o poema acima, representa uma possível reflexão entre os tipos de conhecimentos existentes e valorizados pela sociedade. O eu-lírico, ao colocar o posicionamento de sua mãe em relação ao estudo, a qual eleva o estudo ao alto nível de importância, relata acontecimentos que demonstram o contrário, pois tratam-se de momentos simples e cotidianos que a família vivenciou, por exemplo, o cuidado e a preocupação da mãe com o pai que trabalhava até tarde. Tais relatos revelam, para o eu-lírico, o que teria verdadeira relevância, maiores do que o conhecimento científico advindo do estudo, estão os sentimentos, revelados não de modo direto, mas sutil, por meio de ações corriqueiras. Essas significâncias confirmam a estética da autora, que prima pela sensibilidade, pela experiência humana em seu grau subjetivo, representadas, principalmente, por meio dos procedimentos utilizados, como o uso de diálogo, ao apresentar, no início, a opinião da mãe sobre estudo e depois refutá-la, concluindo que o mais importante, na verdade, nunca era dito, e sim vivenciado nas relações familiares de cuidado e simplicidade.

Dessa forma, no interior da poesia de Adélia, encontram-se temáticas fortemente relacionadas ao sensível, as quais são aprimoradas por meio do trabalho estético. Confirma-se essa inferência através do que diz o crítico abaixo:

Outra marca de sua poética, até então pouco observada pela crítica, é a representação de determinadas experiências em que procura conservar um certo encantamento mítico. São poemas em que a natureza comparece intacta, como que apreendida pelas sensações do eu lírico” (ALVES, 2000 p. 234).

Ou seja, a produção adeliana apresenta uma diversidade de temas que, em sua complexidade, caminham em direção ao desenvolvimento da sensibilidade, trabalham a personalidade poética do sensível. Tal fator ressalta a singularidade da autora, que mesmo diante de uma tradição, renovou o fazer poético atribuindo-lhe traços estilísticos com aspectos próprios e autênticos, como o tom prosaico e simples a partir do qual repensa toda a complexidade do sujeito feminino.

Diante dessa breve investigação acerca da tradição literária que circunda a produção da poeta Adélia Prado, é possível perceber que a sua poesia possui traços singulares, o que a destaca no contexto contemporâneo. Adélia carrega heranças da tradição, como da lírica moderna, todavia, remonta a tais características de maneira particular. Alguns de seus elementos essenciais são: a poética do cotidiano; a relativização do belo; a relativização do sujeito mulher na poesia. Tais traços conferem à sua obra maior originalidade no contexto de produção artística brasileira.

6 CAPÍTULO 3 – PROPOSTA PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DA POESIA DE ADÉLIA PRADO

Todas as considerações elaboradas até aqui servem como base para o entendimento da intervenção que aqui será proposta. Trata-se de uma sugestão para abordar o texto literário – especificamente a poesia – nas aulas de literatura. Lembra-se, aqui, que se parte da concepção de literatura apresentada durante este trabalho, a qual não contém sentido impositivo ou utilitário.

Para isso, o professor deve ter consigo todo o aparato teórico que sustentará a prática da leitura literária, os mesmos foram discutidos nos capítulos anteriores: as considerações sobre a importância da especificidade literária na formação humana, sua colocação na sociedade e na esfera escolar; bem como as considerações construídas acerca da obra de Adélia Prado, suas nuances teóricas e seus temas.

Essa discussão é relevante, principalmente, pela necessidade de se ampliar as práticas de letramento literário na escola. Nesse sentido, o aparato teórico deve estar presente nos estudos dos docentes e em suas preparações dos procedimentos didáticos, a fim de que a literatura não seja reduzida a qualquer tipo de leitura, mas que seja valorizada e trabalhada considerando suas especificidades. Confirma-se essa necessidade por meio do que ressalta Rildo Cosson em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

A escolarização da literatura deve ser praticada no sentido de democratizar o seu acesso e permitir que haja a leitura com prazer, salientando seu potencial transformador e de humanização. Nesse viés, Cosson (2009) destaca etapas necessárias nesse processo de letramento literário. A primeira delas seria a motivação, na qual o aluno é preparado, geralmente de forma lúdica, para ter contato com o texto. Depois, tem-se a introdução, etapa na qual são apresentados autor e obra; a leitura do texto seria a terceira fase, em que o estudante é acompanhado pelo professor. Posteriormente, ocorre a interpretação, em que os

alunos demonstram suas impressões pessoais sobre o texto, bem como analisam aspectos formais de sua construção. Após esse momento, ocorre a expansão, na qual pode-se estabelecer um diálogo com outros tipos de texto; e, por fim, há a avaliação desse desenvolvimento da leitura.

É imprescindível reconhecer o papel do professor em todos esses processos, como mediador. Imbuído da teoria literária necessária, esse deve cuidar para que a etapa da interpretação se realize de maneira profícua, de forma que cada interpretação pessoal seja valorizada

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2009, p. 65).

O compartilhamento dessas impressões faz com que os estudantes possam expandir as suas expectativas e venham a engrandecer seus conhecimentos por meio da atividade da leitura literária.

Ressalta-se, também, neste capítulo, que os comentários colocados aqui estão longe de esgotar todas as possibilidades de interpretação dos textos e das relações que se pode fazer entre eles. À seleção mencionada aqui, podem ser acrescentados outros poemas, outros gêneros literários, como o conto, a crônica.

Nesse viés, a fim de produzir algo mais próximo da ação docente, que possa ser utilizado por professores de literatura no intuito de aprimorar suas práticas de trabalho com o texto literário em sala de aula, apresenta-se, aqui, uma sequência didática. Vale destacar que esse recurso se constitui a partir de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]” (ZABALA, 1998 p.18).

Em conformidade com os estudos na área desse tipo de metodologia, volta-se a Joaquim Dolz, referência no campo das linguagens, em relação à produção de sequências didáticas. Segundo o autor, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.96).

No que diz respeito à literatura, podem-se organizar atividades que envolvam o estudo e a leitura de obras literárias e de gêneros literários, partindo da ideia defendida pelas teorias

que valorizam o leitor no momento de interpretação desse tipo de texto, conforme abordado em capítulos anteriores. Essa preparação é dinâmica, pois as sequências didáticas

apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 110).

A partir da construção das sequências didáticas, o professor pode organizar melhor o seu trabalho docente, de maneira que suas aulas estejam vinculadas a um objetivo maior de aprendizagem. A cada aula, pode haver um aprofundamento do assunto inicial, com práticas mais dinâmicas, planejadas de acordo com os alunos, bem como o conteúdo a ser abordado.

Por essa razão, entende-se a importância de se pensar em alternativas para a qualificação do professor, para que esse possa exercer “seu papel pleno [...], através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 128).

Dessa forma, depreende-se que a sequência didática pode possibilitar um melhor aproveitamento em relação às aulas, uma vez que se trata de atividades planejadas de modo deliberado e consciente, de maneira que os objetivos estejam sempre claros tanto para os docentes, quanto para os discentes.

Em relação à proposta deste trabalho, as sequências didáticas podem ser consideradas um recurso profícuo, principalmente, por se tratar de uma proposição de leitura e apreciação de textos literários. Nesse sentido, o professor deve preparar seus alunos para terem contato com esse tipo de leitura, o que ocorre em processo, com o intuito de desenvolver o letramento literário.

Por essa razão, com base nos pressupostos da BNCC, atendendo às suas especificações quanto às habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, o estudante deve

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para a fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador da experiência com a literatura (BNCC, p. 87).

Dessa maneira, ao propor, aqui, uma prática de leitura literária dos poemas de Adélia Prado, atende-se a essas recomendações, pois, como visto no capítulo anterior, sua obra carrega forte potencial para discutir temas como a valorização do sujeito em suas especificidades, atenuando possíveis preconceitos e discriminações. Nesse sentido, é possível propor práticas de leitura que podem promover reflexão e transformação, conforme previsto pelos documentos de ensino.

Além disso, como forma de justificar a proposição deste capítulo, ressalta-se que o documento BNCC ainda orienta que os alunos de 8º e 9º ano devem participar de “práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura [...]” (BNCC, p. 157). Isto é, a escola, conforme esse documento, deve se ocupar de produzir momentos de leitura e compartilhamento diferenciados, com metodologias destinadas a esse fim.

A sequência didática que aqui será apresentada está destinada ao 9º ano. Justifica-se tal escolha, também, pelo fato de que esse segmento representa a transição para o Ensino Médio, no qual, os estudantes aprofundarão os estudos literários voltando-se às escolas literárias. Assim, é de extrema importância que o letramento literário já esteja em desenvolvimento, cumprindo os pressupostos do documento de ensino, a fim de que, no Ensino Médio, possam ser consolidadas outras aprendizagens no campo da literatura, como o estudo dos estilos dos autores, por exemplo.

Enfatizando a prática da roda de leitura, acredita-se que esse pode ser um caminho metodológico eficiente para a leitura literária, já que promove maior interatividade entre os participantes.

Em uma roda de leitura são comuns as seguintes atividades: motivação para a leitura, apresentação do autor e da obra, a leitura do texto em si e uma roda de conversa, debate ou discussão sobre a obra lida. Geralmente a obra a ser lida na roda é escolhida pelo mediador ou pelos próprios participantes, por meio de votação. Também pode ser previamente combinado com os participantes se haverá ou não interrupção da leitura do texto, para comentários e apreciações (CORRÊA).

Isto é, as atividades de leitura e apreciação realizadas nas rodas de leitura permitem maior contato entre leitor e obra, uma vez que as possibilidades de compartilhamento de ideias são diversificadas. Dessa forma, o gosto pela leitura literária pode ser desenvolvido com maior sucesso se observada essa prática em sala de aula pelo professor.

Sequência didática

1ª aula

Tema: Linguagem literária

Objetivos: - Estabelecer contato com a linguagem literária

- Esclarecer acerca da linguagem literária, ressaltando suas especificidades.

Desenvolvimento:

O primeiro texto escolhido é um poema do livro “Bagagem” de Adélia Prado, intitulado *Explicação de poesia sem ninguém pedir*:

Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica,
mas atravessa a noite, a madrugada, o dia,
atravessou minha vida,
virou só sentimento.
(PRADO, 1991, p. 48).

Esse poema pode ser lido, em voz alta, pelo próprio professor em frente à turma, quantas vezes forem necessárias. É interessante que o docente se mostre interessado e empolgado com a leitura, a fim de que espelhe seus alunos a entenderem aquele momento como uma experiência interessante, e não meramente uma atividade entediante de interpretação de textos. Após ler o poema, o professor pode entregá-lo aos estudantes em uma folha avulsa ou transcrevê-lo no quadro, a fim de que tenham contato com a estrutura desse texto.

Essa escolha se justifica pelo fato de que, por meio desse poema, é possível que o professor introduza seus alunos na discussão sobre a peculiaridade da linguagem literária que é plurissignificativa, conforme pontuam os autores que sustentam este trabalho, os quais foram citados nos capítulos anteriores. Por ser assim, não possui um sentido pragmático, direto; ou seja, o docente pode instigar seus alunos a pensarem do que se trata o elemento “trem-de-ferro”, questionando o fato de mesmo ele sendo algo mecânico (concreto), ele atravessa a vida, a noite, a madrugada e o dia (campo semântico do abstrato) e depois ainda torna-se sentimento. Além disso, pode questioná-los em relação à estrutura, às palavras utilizadas, se estão em seu sentido “verdadeiro”.

Espera-se que os estudantes possam levantar hipóteses, como se o trem fosse o tempo, por exemplo, que perpassa tudo o que existe e depois se reverte em sentimento, esse que pode

ser inspirador para o eu-lírico, na composição de sua reflexão construída na poesia. Com base nessas questões, o professor ainda pode conduzir essa discussão para um nível mais próximo da vida comum, questionando, por exemplo “o que pode o trem-de-ferro estar representando de nossa vida? ”.

É importante que todas as impressões expostas sejam ouvidas e valorizadas, pois esse é o momento em que o imaginário e a sensibilidade do aluno são estimuladas. Caso o professor direcione toda a interpretação, afirmando com certeza o que seria certo ou errado, o processo da leitura literária é descaracterizado, uma vez que, como visto, o leitor tem relevante papel no preenchimento dos significados do texto.

Avaliação

Como forma de avaliação, o professor pode solicitar que os estudantes escrevam uma síntese do que foi apreendido em relação à linguagem literária por meio da leitura e estudo do poema de Adélia Prado. Assim, ele conseguirá verificar se seus objetivos para a aula foram atingidos, ou seja, se os alunos conseguiram entender que a linguagem literária possui uma diferente forma de comunicação, que não é direta como os outros tipos de textos pragmáticos.

2ª aula

Tema: O cotidiano na poesia

Objetivos: - Realizar a leitura compartilhada

- Identificar que a poesia pode ser produzida a partir de temas cotidianos
- Refletir sobre a temática do poema, entendendo como ela se relaciona à vida.

Desenvolvimento:

Em outra etapa, com o objetivo de imergir em temas relacionados às questões humanas, como amor, morte, vida, cotidiano, elegem-se outros poemas da mesma autora. Um poema que possibilita fortemente a discussão do cotidiano é *Momento*

Enquanto eu fiquei alegre, permaneceram
um bule azul com um descascado no bico,
uma garrafa de pimenta pelo meio,
um latido e um céu limpidíssimo
com recém-feitas estrelas.
Resistiram nos seus lugares, em seus ofícios,
constituindo o mundo pra mim, anteparo
para o que foi um acometimento:
súbito é bom ter um corpo pra rir

e sacudir a cabeça. A vida é mais tempo
alegre do que triste. Melhor é ser.
(PRADO, 1991, p. 46).

A leitura do poema em questão pode ser feita de forma compartilhada, de modo que mais de um aluno leia, em voz alta, os versos. Para isso, o professor pode organizar a sua turma em círculos, a fim de promover a roda de leitura. Essa metodologia facilita que os discentes expressem suas opiniões, impressões, uma vez que todos podem interagir, sem que haja hierarquia ou posição (primeiro, segundo, terceiro) como ocorre quando as carteiras são organizadas em fileiras.

Após a leitura, o professor pode encorajá-los a relatarem as sensações que o texto poético lhes causou. Esse poema contém uma abertura ao compartilhamento de emoções, já que palavras que remetem a sentimentos aparecem nos versos, como “alegre”, “triste”, “rir”. Espera-se que possam ser trabalhos temas como a simplicidade, por meio de elementos – a princípio – simplórios, como o bule, a garrafa de pimenta, os latidos de cachorros, as estrelas. Entretanto, o professor pode questioná-los em relação a quais sensações esses elementos podem causar; palavras como nostalgia, felicidade podem surgir. Destaca-se, também, nesse poema, a segunda parte, na qual o eu-lírico constata que todos esses elementos constituem um mundo para ela, não no sentido literal, mas sim no sentido figurativo, que poderia simbolizar algo relacionado à sua personalidade, seu jeito de ser. Termina com a conclusão de que a vida é preciosa e ainda valoriza a existência do corpo, para que pudesse dar risadas. No contexto dessas análises, o docente pode promover uma conversa sobre o último verso “Melhor é ser”, com base em tudo o que fora manifestado pelos alunos, de forma a enaltecer todas as participações; o ideal é que eles se sintam ativos nesse processo de leitura e não meros reprodutores do que expõe o professor.

Nesse momento, pode-se iniciar a reflexão mais aprofundada sobre os sujeitos. O professor pode indagar “o bule tem a capacidade de mudar? ” “E a garrafa de pimenta? ”; “Qual seria a diferença de nós, humanos, em relação a esses objetos? ”. Voltar ao poema e verificar o verso em que se afirma que eles permaneceram em seus lugares com seus ofícios, e continuando a perguntar, mas “quais seriam esses ofícios? ”; “como a pessoa do poema se sente? ”; “o que pode significar o verso “melhor é ser? ”. Espera-se que os alunos levantem hipóteses e percebam que os sujeitos podem ser o que desejarem dentro de suas circunstâncias, que é isso o fator diferencial entre indivíduos e objetos. Dessa forma, as diferenças podem começar a serem discutidas durante a aula, a partir do poema.

É importante reforçar, após as apreciações dos textos, que a literatura representa sentimentos humanos comuns a todos os seres humanos. Induzir os estudantes a refletirem em quais momentos têm sensações parecidas com as que identificaram no poema; essa elaboração estimula a autorreflexão, a criatividade e o conhecimento sensível que o sujeito desenvolve sobre si e sobre a maneira como percebe o outro.

Avaliação

O professor pode solicitar que os estudantes produzam um desenho, uma lista, um até mesmo um poema em que coloquem o que eles consideram que poderia ser temática de um poema. É interessante estimulá-los, nesse momento, a recordarem ou inventarem situações que fazem parte do dia-a-dia, que seriam importantes de serem representados em um poema, assim como ocorreu no de Adélia.

3ª aula

Tema: O que a poesia traz para nossa vida?

Objetivos: - Entender que a poesia não é utilitária

- Perceber que a poesia é capaz de gerar reflexões, novos significados para a vida pessoal e em sociedade.

Desenvolvimento:

Para esta aula, seleciona-se o poema “Leitura” de Adélia Prado, retirado, também, de sua obra *Bagagem*. O professor pode iniciar a aula organizando a turma em círculo novamente para que seja realizada a prática da leitura compartilhada em roda. Logo após, poderá entregar aos estudantes uma cópia impressa do poema do qual irão efetivar a leitura.

Era um quintal ensombrado, murado alto de pedras.
As macieiras tinham maçãs temporãs, a casca vermelha
de escuríssimo vinho, o gosto caprichado das coisas
fora do seu tempo desejadas.
Ao longo do muro eram talhas de barro.
Eu comia maçãs, bebia a melhor água, sabendo
que lá fora o mundo havia parado de calor.
Depois encontrei meu pai, que me fez festa
e não estava doente e nem tinha morrido, por isso ria,
os lábios de novo e a cara circulados de sangue,
caçava o que fazer pra gastar sua alegria:

onde está meu formão, minha vara de pescar,
 cadê minha binga, meu vidro de café?
 Eu sempre sonho que uma coisa gera,
 nunca nada está morto.
 O que não parece vivo, aduba.
 O que parece estático, espera.
 (PRADO, 1991, p. 19).

Posterior ao momento da leitura, o professor pode permitir que os alunos falem livremente, já que esta é a terceira aula e, eles provavelmente teriam apreendido a lógica, que cada um poderia expressar suas impressões. É importante que o professor considere as apreciações dos poemas comentando um pouco sobre elas.

Durante a mediação da discussão, de modo a aprofundar na leitura, o docente pode levantar a seguinte interrogação: “por que o eu-lírico enfatiza que o pai não está morto? ”; espera-se que os estudantes exponham suas impressões e destaquem o fato de o pai estar sorrindo, feliz. Ou seja, este seria o momento para retomar a discussão sobre o “ser”. As pessoas podem ser, pois estão vivas, é imprescindível ter consciência da vida para que se possa aproveitá-la, fazer escolhas, exercer a subjetividade.

Depois, o professor pode perguntar aos alunos-leitores sobre a forma do poema, a maneira como as palavras são dispostas no poema e quais imagens elas criam; eles poderão destacar a questão do quintal, do ambiente descrito. Nesse instante, o professor pode indagar sobre o que pode significar esse quintal, as maçãs com cores fortes, os alimentos com bons sabores. Espera-se que eles relatem sobre os prazeres da vida e se identifiquem, de certa forma, com essas ações.

Por fim, pode-se trabalhar os últimos versos do poema – sempre considerando o contexto do texto, como um todo, os outros elementos já discutidos – a fim de pensarem sobre a ação de “gerar”, sobre o que está vivo e o que está estático. O docente pode refletir com os estudantes sobre esse jogo de palavras: adubar, esperar, vivo e estático, de maneira a conduzi-los à comparação com a vida, o que levaria os sujeitos a estarem estáticos, por exemplo. Essa atividade de leitura pode proporcionar a identificação de novos sentidos tanto para as palavras do poema, quanto para os sujeitos envolvidos na leitura e suas relações.

Avaliação

Ao final, como forma de sintetizar o que foi trabalhado, o professor pode propor que os alunos escrevam uma síntese respondendo a pergunta inicial: o que a poesia gera? Espera-se que eles pensem nos novos sentidos atribuídos durante o compartilhamento da leitura e que

compreendam que a poesia não tem uma única utilidade, mas pode possibilitar que se converse sobre temas importantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi desenvolvido, depreende-se que a literatura representa, de fato, uma via de conhecimento essencial aos sujeitos. Isso ocorre uma vez que a sua organização estética, ou seja, sua constituição especial contém propriedades capazes de estimular o imaginário – faculdade inerente aos homens – e, assim, humanizá-los na medida em que discutem temas relevantes como a colocação complexa do sujeito no mundo.

Entretanto, essa área do conhecimento vem perdendo espaço tanto na sociedade, quanto no espaço escolar. No meio social, vem sendo sufocada pela literatura de entretenimento, de consumo fugaz, que visa somente à comercialização das obras. No âmbito escolar, há ausência de embasamento sobre o trabalho específico com a literatura, uma vez que os documentos de ensino se encontram deficientes em relação ao esclarecimento do campo literário; ademais, outro fator agravante desse trabalho é a ausência de políticas públicas de formação continuada, o que interfere na capacitação dos docentes no provimento do letramento literário.

Como sugestão para que a aula de literatura seja organizada para atingir efetivamente seus objetivos, apreendeu-se que a obra de Adélia pode ser eficaz no trabalho com a leitura de textos literários, pois possui singularidades, como a discussão da existência de um sujeito que, mesmo antagônico, não precisa de se submeter a padronizações. Esses temas, como visto na sequência didática proposta, podem gerar reflexão e transformação no ambiente escolar, além de que, ao propor a leitura de poesia na metodologia das rodas de leitura, de maneira mais interativa, o docente pode incentivar a leitura e desenvolver o processo de letramento literário efetivamente, tão essencial à formação educativa, a qual deve prezar pelo desenvolvimento pleno dos estudantes, o que inclui senso crítico, sensibilidade, imaginação.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. H. P. Os oráculos de Adélia Teresa. **Revista da Área de Pós-Graduação em Literatura Fflch Usp**, São Paulo, v. I, 2000

ANTUNES, B. O ensino da literatura hoje. **Fronteira Z**, São Paulo, n. 14, p. 3-17, jul. 2015.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BARTHES, R. Literatura / ensino. In: _____. **O grão da voz: entrevistas**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUDELAIRE, C. O pintor da vida moderna. _____. **Prosa e Poesia**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

BAUDELAIRE, C. **As flores do mal**. Apresentação Marcelo Jacques. Tradução, introdução e notas Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BERNARDO, G. Conceito de literatura. In: JOBIM, José Luís (Org.). **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999, p.135-169.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 04 de mar. de 2019.

BONNICI, T. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências**. Maringá: Eduem, 2007.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 02 de fev. de 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006b.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 02 de fev. de 2019.

CAMARGO, G. O. Subjetividade lírica à margem do centro na poesia contemporânea brasileira e portuguesa. **Anais online**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC1196-1.pdf>. Acesso em: 01 set. de 2018.

CAMPOS, H. Poesia e modernidade: da morte do verso à constelação. O poema pós-utópico. In: _____. **O arco-íris branco**. São Paulo: Imago, 1997, p. 243-270.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Revista IEL Unicamp**. 2012. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007> Acesso em 25 Jan. de 2018.

CAPPELLARI, J. A. A identidade feminina na poesia de Adélia Prado. **Fazendo Gênero 9**. Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1280152953_ARQUIVO_JaquelineAliceCappellari.pdf. Acesso em: 15 jun. de 2018

CARDEAL, R. O olhar sacramental na poesia de Adélia. **Revista Versalete**: Curitiba, Vol. 3, nº 4, jan.-jun. de 2015.

CASTANHO, A. P. B. O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras. 2012, 211f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis.

CORRÊA, T. H. Glossário Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). **Online**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

COSSON, R. Glossário Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita). **Online**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura>. Acesso em: 15 de mai. de 2018.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de (org.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1973.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

D'INCAO, M. A. **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EAGLETON, T. Fenomenologia, hermenêutica, teoria da recepção. In: _____. **Teoria da literatura: uma introdução**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 75-123.

ECO, U. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In: _____. **Ensaaios**. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.

ELIOT, T. S. **Ficção Completa, Poesia e Ensaaios**: Apêndices / Baudelaire visto por três de nossos Contemporâneos. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 1029-1049.

FERRAZ, H. Adélia Prado garimpa poética do cotidiano. **Revista Cult**, edição nº 21. 2010. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/adelia-prado-garimpapoetica-do-cotidiano/>. Acesso em: 05 de jan. de 2018.

FREITAS, E. S. Concepções de literatura nos documentos oficiais e formação do sujeito no ensino de literatura. In: PORTOLOMEOS, Andrea(org). **Literatura e subjetividade**: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio. São Paulo: Blucher, 2016

FRIEDRICH, H. **Estrutura da lírica moderna**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

FRIEDRICH, H. **Ficção Completa, Poesia e Ensaaios**: Apêndices / Baudelaire visto por três de nossos Contemporâneos. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 1029-1049.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed, 2009

GUMBRECHT, H. U. Uma antropologia negativa da globalização. In: _____. **Nosso amplo presente**: O tempo e a cultura contemporânea. 1ed. São Paulo: Unesp, 2015. cap. 2, p.33-58.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p.

HUTCHEON, L. Teorizando o pós-moderno: rumo a uma poética. In: _____. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria e ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

ISER, W. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, Cezar de Castro (org.). **Teoria da ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999a, p. 65- 77.

ISER, W. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

LAFETÁ, J. L. **A dimensão da noite**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2004.

MOREIRA, U. Adélia Prado: uma poética da casa. **Revista UniLetras**. Vol. 22, no. 2. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2000. p.81-103.

MORICONI, I. Pós-modernismo e volta do sublime na poesia brasileira. In: PEDROSA, C. et al. **Poesia hoje**. Rio de Janeiro: EdUFF, 1998.

MORICONI, I. A problemática da pós-modernidade na literatura brasileira. **Cadernos da ABF**, v. III, n. 1. 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/abf/volume3/numero1/08.htm>. Acesso em: 6 de ago. de 2018.

MUKAROVSKY, J. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1981.

NUNES, G. C. A formação do professor para o trabalho com a literatura: uma proposta de formação continuada. **Revista Espaço Acadêmico**, 128-141. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33467>. Acesso em: 07 de ago. de 2018.

OLIVEIRA, G. R. O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. **Dissertação**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP. 2008.

OLIVEIRA, G. R. As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências. **Tese**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP. 2013

PEREIRA, D. C. A lírica moderna: diálogos e permanência (Qualis A2) ISSN: 1678-2054. **Terra roxa e outras terras**, v. 1, p. 01-11, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/25025>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

PERRONE-MOISÉS, L. História literária e julgamento de valor. **Altas Literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19-39

PERRONE-MOISÉS, L. **Literatura para todos**. Literatura e sociedade, São Paulo, nº9, dez, p. 16-29. 2006.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PORTO, A. P. T; PORTO; L. T. O espaço do texto literário na base nacional comum curricular na etapa do ensino fundamental. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em 26 de fev. de 2018.

PORTOLOMEOS, A. O gênero fantástico na desestabilização da representação burguesa da mulher. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: Gepiadde, v. 20, jan./abr., p. 145-162, 2016.

PRADO, A. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SANTIAGO, S. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: _____. **Uma literatura nos trópicos. Ensaios sobre dependência cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, pp. 9-26.

SÁ-SILVA, J; ALMEIDA, C. & GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, 2009. I, n.I, jul. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/0>. Acesso em: 23 de mai. de 2019.

SOUZA, R. A. **Teoria da Literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada**: filosofia da sensação. São Paulo: Editora Unicamp, 2010.

VALERY, P. Poesia e pensamento abstrato. **Variedades**. Org. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1999, p. 214.

WELLEK, R. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, R. Poesia feminina em tempo de repressão. **Signótica**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 143-169, jan/jun. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/3755/0>. Acesso em: 6 de jun. de 2018.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.