



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

A RECEPÇÃO DA POESIA DE AUTORIA FEMININA POR
MULHERES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.

Francy Izabelly de Oliveira Macedo

Campina Grande - PB

Julho de 2016

Francy Izabelly de Oliveira Macedo

A RECEPÇÃO DA POESIA DE AUTORIA FEMININA POR
MULHERES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.

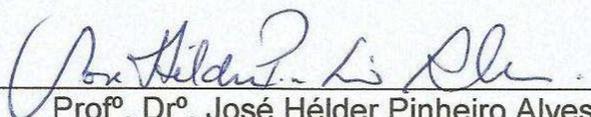
Dissertação de mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguagem e Ensino,
da Universidade Federal de Campina
Grande (UFCG), na linha de
pesquisa Literatura e Ensino, para
obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Hélder
Pinheiro Alves

2016

Ficha catalográfica a ser elaborada por um bibliotecário da UFCG

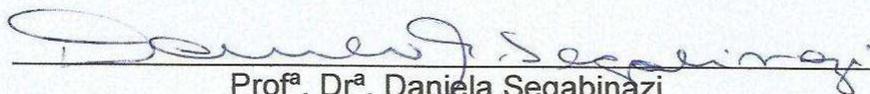
FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof.^o. Dr.^o. José Hélder Pinheiro Alves
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientador)



Prof.^a. Dr.^a. Márcia Tavares da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora titular)



Prof.^a. Dr.^a. Daniela Segabinazi
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora titular)

Prof.^a. Dr.^a. Ana Lúcia Maria de Souza Neves
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora suplente)

A Deus.

*Estes poemas cabem dentro do ruído
(Gargantas abertas, crianças às voltas,
mãos cravadas na enxada curta)*

Agora que habito um país de silêncio
Recolhida na cela fria e branca
De certo momento da vida
Me entrego a recolher
A memória do grito
Os sorrisos alargados de antigas fêmeas
Soltas das amarras dos gritos
um poema
apenas um poema

(Paula Tavares, Amargos como os frutos)

AGRADECIMENTOS

Desde que nasci, uma luz serena e curvada de tempo me acompanha. Ela não me deixa olhar por cima. Quase vivo curvada como ela. Por isso, me dediquei a olhar para baixo. Me vi fruto dessa inquietação nervosa, curvada como o tempo. A essa luz que me inclina a sentir a dor que vem dos becos escuros, das calçadas imundas de gente doída, eu agradeço a inspiração que resultou nesse projeto de pesquisa.

Eu agradeço pela esperança que brota no olhar de quem não mais verei. Na esperança que nasce de um poema e se revela numa frase de “querer casar e ter filhos”, de “querer encontrar um amor”, de “querer mudar de rumo e ser feliz”.

Eu agradeço pelas mulheres que me ensinaram tanto em tão pouco tempo. Eu agradeço por ter conhecido as suas histórias tão cheias de dor, e poder perceber com mais clareza a complexidade do ser humano.

Eu agradeço pelos sorrisos colhidos e pelas silenciosas lágrimas compartilhadas. É coisa de mulher sentir em demasia. Porque mulher é mesmo profunda como a natureza.

Eu agradeço a todos que tornaram essa pesquisa possível:

Ao meu esposo, Francinaldo Maciel de Brito, por todas as idas e vindas ao Presídio. Mas, principalmente, por todo, imprescindível, apoio emocional. Por todo amor e dedicação, eu te agradeço, meu amor.

Ao meu orientador, Prof. Hélder Pinheiro, agradeço por me ensinar, ao longo desses anos, o amor pela literatura e pela mediação da leitura literária. Agradeço também pela escuta, pela paciência, pela generosidade, pelos conselhos, pela orientação e disponibilidade de sempre.

À minha prima Lannuzya Veríssimo e Oliveira. Sua dissertação de mestrado sobre “O Significado e a Vivência da Maternidade para presidiárias” serviu de inspiração para o presente trabalho.

Ao Programa de Pós – Graduação em Linguagem e Ensino.

À GESIPE (Gerência do Sistema Penitenciário) e à SEAP (Secretaria de Administração Penitenciária) por terem autorizado a realização dessa pesquisa na Penitenciária Feminina de Campina Grande.

Às diretoras da Penitenciária Feminina de Campina Grande: Ana Íris, Auristela e Renata e aos demais agentes penitenciários daquela instituição por todo auxílio concedido durante a realização da pesquisa na referida unidade prisional.

Aos meus professores de literatura, especialmente, Marta Nóbrega, Márcia Tavares, José Mário e Naelza Wanderley.

Aos meus colegas de curso, sobretudo, Maria das Graças Costa e Marcela de Araújo Lira por toda a escuta e torcida.

À CAPES/CNPq pela concessão da bolsa.

Às professoras Márcia Tavares (UFCG) e Daniela Segabinazi (UFPB) por terem aceitado compor à banca examinadora dessa dissertação, por todos os conselhos e sugestões que, certamente, contribuíram bastante para a redação final do presente texto.

À professora Rosiane Xypas por ter aceitado participar da banca examinadora na fase de qualificação.

Agradeço aos meus afetos que mantém as energias sempre renovadas para encarar os desafios que se apresentam, não apenas na pesquisa, mas na vida:

À minha mainha, Inez Maria de Oliveira, por seu amor incondicional a nós e por todo exemplo de luta e perseverança.

Às minhas irmãs Francyneza e Francynês pela torcida de sempre. Agradeço a Francynês também pela imensa colaboração a esse trabalho e pelos inúmeros *abstracts* feitos e refeitos.

Aos meus sobrinhos: Gabriel e Maria Luzia, meus pequenos amores.

Às minhas queridas tias, que sempre dedicaram amor, escuta e suas orações: Toinha, Luzia, Cecília, Terezinha e Socorro.

Aos meus tios pelas palavras de incentivo: João, Toinho, Geraldo, José e Severino.

Aos meus primos e primas pela irmandade de sempre: Annellyzezy, João Paulo, Renato, Rafael, Rodolfo, Lucas e Mateus.

Aos meus cunhados pelo apoio: Jonatan e Fabrício.

Aos meus amigos de longa data que sempre me enviaram energias positivas. Especialmente, ao Pe. Possiano, à equipe do CASACO e ao grupo de jovens ACC por toda contribuição dada para a minha formação. Certamente, a minhas escolhas de hoje foram orientadas pelas nossas discussões e pelos sonhos que sonhamos juntos na esperança de construirmos um mundo mais justo para todos.

Aos meus amigos de agora, especialmente, ao Pe. Benedito e à Pastoral Carcerária pelas orientações dadas e pelo incentivo de sempre.

A Deus, meu infinito agradecimento, por ter me concedido chegar ao final de mais uma etapa, por ter me ajudado a superar todas os inúmeros desafios que surgiram e por toda a proteção concedida a mim.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa do cordel <i>Viagem à Santa Vontade, de Maria Godelivie</i>	65
Figura 2	O bilhete escrito pela aluna EB.....	68
Figura 3	Bilhete escrito pela aluna KJ.....	69
Figura 4	Bilhete elaborado pela aluna AS.....	69
Figura 5	Bilhete da aluna TG.....	70
Figura 6	Gravuras feitas pelas alunas CB e LS.....	70
Figura 7	Processo de produção dos diários de poesia.....	71
Figura 8	Processo de confecção das gravuras dos corpos e suas subjetividades.....	74
Figura 9	Cartaz sobre o Amor.....	78
Figura 10	A carta de KJ para Rosinha.....	105
Figura 11	Carta de GK para Mané.....	107
Figura 12	Carta de KJ para Salomé.....	109
Figura 13	Carta de TG para Salomé.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE LEITORES E EDUCAÇÃO NAS PRISÕES.....	20
1.1. Educação prisional no Brasil: avanços e desafios.....	20
1.1.1 Políticas públicas para a educação prisional no Brasil.....	21
1.2. Leitura literária e formação de leitores	28
1.2.1 Estética da recepção e formação de leitores de literatura.....	28
1.3. O leitor e a poesia lírica.....	35
2 CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	37
2.1 Situando a pesquisa.....	37
2.1.1 Natureza da pesquisa.....	38
2.1.2 Instrumentos de pesquisa.....	39
2.1.3 Etapas da pesquisa.....	40
2.2 Conhecendo o público da pesquisa: espaços de leitura e formação de leitores na Penitenciária Feminina de Campina Grande.....	42
2.2.1 Descrevendo o espaço da pesquisa.....	42
2.2.2 Os espaços de leitura.....	43
2.2.3 Definindo o público-alvo da pesquisa.....	46
2.3 Questionários: por um perfil dos sujeitos de pesquisa.....	47
2.3.1 Questionário I.....	47
2.3.2 Questionário II.....	54
2.4 Antologias.....	59
3. CAPÍTULO III – A LEITURA EM TRÊS ATOS: SUBJETIVIDADES PARTILHADAS.....	62
1º Ato – Motivação.....	63
(1) Humor em cordéis de Maria Godelivie.....	65
(2) Poesia e vida: um lugar para recordar.....	67
(3) Mulher, corpo e liberdade: a percepção de si através da poesia de autoria feminina.....	73
(4)Entre poesia e canção: a experiência amorosa em poemas de Paula Tavares e Cecília Meireles.....	77
2º. Ato: leitura e compartilhamento de leituras.....	80
(1) Humor em cordéis de Maria Godelivie.....	81

(2) Poesia e vida: um lugar para recordar.....	83
(3) Mulher, corpo e liberdade: a percepção de si através da poesia de autoria feminina.....	85
(4) Entre poesia e canção: a experiência amorosa em poemas de Paula Tavares e Cecília Meireles.....	89
3º. Ato: efeitos da leitura - o texto do autor e o texto do leitor.....	92
- Texto e leitor: <i>um - no - outro</i> lírico.....	93
- O texto do autor e o texto do leitor.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES.....	123
1. QUESTIONÁRIO.....	124
2. SEQUÊNCIAS BÁSICAS.....	129
3. ANTOLOGIAS.....	135

RESUMO

O debate em torno da formação de leitores é sempre acompanhado por vários questionamentos sobre que tipo de leitor se deseja formar. Pensando nas necessidades de formação de leitores de literatura em ambiente de exclusão, realizamos experiência de leitura com a poesia de autoria feminina, junto a mulheres em privação de liberdade na Penitenciária Feminina de Campina Grande, através de oficinas de leitura. A pesquisa foi motivada pelas seguintes questões: há espaços de leitura literária na Penitenciária Feminina de Campina Grande? Quais são os espaços disponíveis? Como eles funcionam? Favorecem a interação entre texto e leitor, contribuindo, assim, para a formação de leitores? Que tipo de leitura literária está ao alcance desse público? A partir dessas questões definimos como objetivo geral: contribuir para a formação leitora de mulheres em privação de liberdade, reclusas na Penitenciária Feminina de Campina Grande/PB, a partir de poemas de autoria feminina. Para alcançar tal objetivo definimos as ações que corroboraram nos objetivos específicos: investigar quais são os espaços de leitura disponíveis na Penitenciária Feminina de Campina Grande; verificar se esses espaços auxiliavam na formação leitora do público; propor e executar oficinas de leitura, a partir de poemas de autoria feminina e, por fim, reconhecer a contribuição da leitura literária para o público envolvido na pesquisa a partir da análise dos dados. Desse modo, nosso objeto de estudo consistiu nos dados de recepção produzidos pelas participantes. Nosso trabalho se fundamentou nas discussões em torno do leitor, desenvolvidas a partir da estética da recepção [Jauss (1979) e (1994); Iser (1996) e (1999); Pinheiro (2007) e (2012); Cosson (2014); Jouve (2002, 2013) e Rouxel (2009, 2012, 2013 e 2014)], além de reflexões sobre a educação prisional [Barros (2009), Boiago; Noma (2012)] e a natureza da poesia lírica [Carpeaux (1999), Cohen (1974) e Staiger (1975)]. Os dados coletados demonstraram que as participantes conseguiram experienciar os poemas por meio das categorias de fruição estética *aisthesis*, *poiesis* e *katharsis*, discutidas por Jauss, indicando que elas vivenciaram a experiência estética tanto no plano sensorial quanto conceitual. Os resultados evidenciaram, ainda, que a metodologia de trabalho utilizada favoreceu o processo de atualização da obra por parte dos leitores. Colaborou para isso a seleção dos poemas que, ao dialogar com o horizonte de expectativa das participantes, favoreceu o processo de interação entre texto e leitor, contribuindo para atingir o objetivo da pesquisa. As obras selecionadas para a apreciação durante as oficinas foram poemas dos livros: *Dois em um*, de Alice Ruiz; *Cecília de Bolso – uma antologia poética* e *Antologia Poética*, de Cecília Meireles; e *Amargos como os frutos*, de Paula Tavares.

Palavras-chave: Leitura no presídio; experiência estética; Poesia.

ABSTRACT

The debate on the formation of readers is always accompanied by many questions about what kind of reader you want to form. Thinking about the training needs of literature readers in the exclusion environment, we have performed a reading experience with female authors of poetry, with women in prison at Women's Penitentiary of Campina Grande, through reading workshops. The research was motivated by the following questions: Are there literary reading spaces in the Women's Penitentiary of Campina Grande? What are the spaces available? How do they work? Does the space favors the interaction between text and reader? Does the public has access to what kind of literary reading? We define the general objective: helping the reader formation of the women prisoners in the Women's Penitentiary of Campina Grande/PB, using poems of the female authors. The specific objectives of the research were: investigating what the reading spaces available in Women's Penitentiary of Campina Grande; checking if these spaces assisted in the formation of the public reader; proposing and conducting reading workshops. Data analysis was made from the reception of literary works selected, by the research participants. Our work is based on the discussions developed from the aesthetics of reception [Jauss (1979) e (1994); Iser (1996) e (1999); Pinheiro (2007) e (2012); Cosson (2014); Jouve (2002, 2013) e Rouxel (2009, 2012, 2013 e 2014)], as well as reflection on prison education in Brazil [Barros (2009), Boiago; Noma (2012)] and lyric poetry [Carpeaux (1999), Cohen (1974) and Staiger (1975)]. The data collected showed that the participants were able to experience the poems through the enjoyment aesthetic categories *aisthesis*, *poiesis* and *katharsis* discussed by Jauss. Indicating that they experienced sensory and conceptually the aesthetic experience. The results showed that the working methodology favored the process of literary work updated by the readers, helping to achieve the stated goal. The literary works selected for consideration during the workshops were poems from the books: *Dois em um*, Alice Ruiz; *Cecília de bolso – uma antologia poética* and *Antologia poética*, Cecilia Meireles; and *Amargos como os frutos*, Paula Tavares.

Keywords: Readers in the prisons; aesthetic experience; Poetry.

INTRODUÇÃO

A leitura tem sido objeto de estudo por parte de pesquisadores de diversas áreas. Esse interesse pela leitura, no que tange ao ensino de literatura, se fundamenta na necessidade de novas práticas que corroborem na formação de leitores. Nessa perspectiva, o estudo da obra passa a ser problematizado em função do tipo de leitor se pretende formar e se, de fato, o ensino de literatura, conforme vem sendo realizado, atinge o objetivo de formar leitores sensíveis, capazes de interagir com o texto.

Nesse sentido, diversas pesquisas vêm sendo realizadas com o enfoque sobre os jovens leitores, sobretudo, por meio de experiências realizadas em sala de aula, desde a educação infantil ao ensino superior, com o objetivo de pensar novas práticas de leitura e fomentar o interesse e gosto pela leitura literária.

Todavia, ainda não se tem uma ênfase sobre leitores que ocupam outros espaços considerados de exclusão, como é o caso daqueles que se encontram em presídios, instituições que acolhem pessoas portadoras de necessidades especiais, orfanatos, casas de recuperação e ressocialização, etc. Se pensarmos a literatura como um bem e um direito que deve estar ao alcance de todos, conforme acentua Candido (1979), é necessário que ela se faça presente também em outros espaços de formação.

Como uma de suas funções, a literatura também forma e colabora para o processo de sensibilização do sujeito e compreensão sobre o mundo e sobre si, o que pode vir a ser um subsídio importante no processo de formação humana que se deseja construir entre aqueles que passam ou passaram por um longo processo de exclusão, como é o caso das presidiárias e dos presidiários brasileiros.

Segundo o Mapa do Encarceramento no Brasil (2015), a maior parte da população carcerária é composta por jovens com baixos níveis de escolarização. Se, por

um lado, podemos supor que os níveis de escolarização dificultam o acesso ao mercado de trabalho, o que pode levar o sujeito a se envolver com práticas exclusas para garantir meios de sobrevivência, por outro, sugere que a sociedade, sobretudo, a escola, não conseguiu cumprir o seu papel na formação humana, profissional e cidadã daquele indivíduo - dado interessante coletado por Barros (2009) indica que muitos jovens se encontram com a escola, pela primeira vez, no presídio.

Assim, é necessário pensar, com certa urgência, como as universidades podem contribuir com a formação desse público, e, dentro dos limites e condições impostos pelo sistema prisional brasileiro, garantir o mínimo de acesso à literatura e à arte, que pode proporcionar-lhe a experiência estética que transita entre o plano sensorial e o conceitual e, por isso, pode sensibilizar, humanizar e formar o indivíduo.

Nessa perspectiva, o presente trabalho resulta de uma experiência de leitura literária vivenciada junto a mulheres reclusas na Penitenciária Feminina de Campina Grande, durante o período de junho a outubro de 2015. Durante esse período foram realizadas oficinas de leitura de poemas de autoria feminina com um grupo de, em média, 15 jovens. A metodologia trabalhada buscou favorecer a interação entre texto, leitor e mediador.

Essa metodologia, que dialoga com a perspectiva discutida por Jouve (2002, 2013) e Rouxel (2009, 2012, 2013, 2014) a respeito da leitura subjetiva, se baseia nas teorias em torno do leitor, desenvolvidas pela estética da recepção, e tem como pressuposto o respeito às regras do jogo impostas entre leitor e obra, sugerindo que o leitor possa, por meio dos seus saberes e conhecimentos, interagir com o texto, reconstruindo a tessitura textual por meio de sua visão de mundo. Não se trata de dar à obra um sentido que ela não contenha, mas de valorizar a subjetividade dos leitores, as suas vozes e ao diálogo que ecoa dentro de cada sujeito quando se vê representado no que lê.

Busca-se, com isso, a valorização do sujeito leitor em sua complexidade, não apenas como alguém que esteja apto ou não a concretizar uma leitura analítica do texto, mas, sobretudo, significativa do ponto de vista afetivo e emocional. Assim, o nosso objetivo em contribuir com a formação do leitor perpassa também pela sensibilização das participantes envolvidas na pesquisa por meio da poesia lírica de autoria feminina.

Desse modo, os nossos objetivos foram definidos em função de algumas inquietações em torno das seguintes questões: Há espaços de leitura literária na Penitenciária Feminina de Campina Grande? Quais são os espaços disponíveis? Como eles funcionam? Favorecem a interação entre texto e leitor, contribuindo, assim, para a formação de leitores? Que tipo de leitura literária está ao alcance desse público?

A partir das indagações acima, definimos, então, os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento de nossa pesquisa. Assim, o objetivo geral consistiu em: contribuir para a formação leitora de mulheres em privação de liberdade, reclusas na Penitenciária Feminina de Campina Grande/PB, a partir de poemas de autoria feminina.

Para alcançar tal objetivo definimos as ações que corroboraram nos objetivos específicos: investigar quais são os espaços de leitura disponíveis na Penitenciária Feminina de Campina Grande; verificar se esses espaços auxiliavam na formação leitora do público; propor e executar oficinas de leitura, a partir de poemas de autoria feminina e, por fim, reconhecer a contribuição da leitura literária para o público envolvido na pesquisa a partir da análise dos dados. Desse modo, nosso objeto de pesquisa consistiu nos dados de recepção da poesia lírica de autoria feminina por mulheres em privação de liberdade.

A importância dessa pesquisa para a comunidade acadêmica se dá pela pouca existência de trabalhos voltados para a formação de leitores em unidades prisionais. No que se refere, especificamente, à formação de leitores em literatura, no referido contexto, as investigações bibliográficas apontaram para a existência de um Projeto realizado na

Penitenciária Estadual de Maringá (PEM), no estado do Paraná, pelo Grupo de Pesquisa CELLE¹, coordenado pelas professoras Alice Áurea Penteado Martha e Marilurdes Zanini da Universidade Estadual de Maringá. Esse projeto foi realizado junto ao público masculino daquela instituição prisional e teve como objeto de leitura textos de variados gêneros e linguagens.

Nossa proposta diferencia-se da pesquisa descrita acima, porque além de se debruçar sobre um público diferente, qual seja o público feminino, tem como objeto de pesquisa apenas poemas de autoria feminina.

Acreditamos que a poesia lírica de autoria feminina, por retratar, dentre outros temas, o universo feminino, pode contribuir com a aproximação entre texto e leitora. A escolha de trabalhar com esse gênero literário se deu pelo fato de ser a poesia um gênero pouco apreciado, em relação aos textos em prosa, mas, sobretudo, por está ligada a recordação, conforme nos aponta Staiger (1975), o que dá a ela a capacidade de servir como elo no processo de sensibilização do sujeito diante de uma experiência vivida, a qual, quando compartilhada pelo leitor, pode provocar a reflexão sobre sua condição humana.

A fim de delimitarmos o objeto de nossa pesquisa, definimos como poetisas a serem apreciadas durante a vivência com a poesia lírica: Cecília Meireles, Paula Tavares e Alice Ruiz. A delimitação das autoras estudadas se deu, em primeiro lugar, pelo fato de termos iniciado, embora que de maneira ainda discreta, uma convivência com a poesia dessas autoras. Em segundo lugar, por conta dos temas, discutidos por essas autoras em suas obras, que contribuem para a composição da figura feminina (a recordação, a natureza feminina, a maternidade, a corporalidade, a estigmatização social da mulher, as relações familiares).

¹ Centro de Estudos da Literatura, Leitura e Escrita: História e Ensino.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o suporte teórico que utilizamos como norte para a realização dessa pesquisa: a legislação em torno dos direitos dos presos no que tange ao acesso à formação, bem como a responsabilidade demais instituições no processo de ressocialização dos apenados; a estética da recepção que nos ajuda a pensar o leitor como componente imprescindível no processo de atualização da obra; e a poesia lírica como gênero que pode contribuir com a sensibilização do leitor.

No capítulo II, apresentamos o percurso metodológico de nossa pesquisa, situando - a quanto à natureza, os instrumentos utilizados, as etapas desenvolvidas, além de descrever os espaços de leitura e apresentar o perfil do público – alvo por meio dos questionários respondidos pelos participantes sobre a sua história de leitura e a formação escolar.

Por fim, o capítulo III apresenta a discussão em torno dos dados selecionados para este trabalho. Tais dados estão organizados em três atos, os quais denominamos atos de leitura: 1º. Ato – Motivação; 2º. Ato – Leitura e compartilhamento de leitura; 3º. Ato – efeitos da leitura. Esses atos se referem ao percurso de desenvolvimento das oficinas e, ao mesmo tempo, indicam como o processo de leitura foi orientado com base nas indicações de Souza e Giroto (2010) e Cosson (2006). Cabe salientar, ainda, que os dados foram discutidos a partir das categorias de fruição estética apresentadas por Jauss (1999) - *aisthesis*, *poiesis* e *katharsis* -, bem como nas considerações de Rouxel (2009, 2012, 2013, 2014) e Jouve (2002, 2013) sobre a metodologia da leitura subjetiva.

Diante disso, enfatizamos, ainda, que todo projeto que se dispõe a investigar para propor soluções alternativas, relacionadas à leitura ou a formação de leitores, sobretudo, aqueles que se projetam na literatura para alcançar tal finalidade, cumpre também uma função social, que é inerente ao educar, mas, sobremaneira, ao educar

poético, que é aquele que transforma de dentro para fora e que iguala o ser humano a sua condição de SER HUMANO no mundo.

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE LEITORES E EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

Nesse primeiro capítulo, tratamos sobre três assuntos que se coadunam enquanto suporte teórico de nossa pesquisa, quais sejam: a educação prisional, a formação de leitores e o gênero poesia. Esses assuntos contribuem para a discussão em torno das especificidades que envolvem o público da pesquisa, bem como a formação de leitores a partir da literatura.

Inicialmente, traçaremos um breve percurso das políticas públicas voltadas à educação em ambiente prisional, que se manifestam a partir da década de 1980 no Brasil, no sentido de atender às demandas sociais, cada vez mais latentes na América Latina, no que tange ao universo prisional e ao tratamento dado ao sujeito em privação de liberdade.

Em seguida, discorreremos acerca da relação entre literatura e formação de leitores, com base nas contribuições de Jauss (1994), que nos ajuda a pensar o leitor enquanto agente que interage com o texto literário ao acionar seu horizonte de expectativa durante a leitura construindo pontes para a compreensão da obra. Nessa perspectiva, Jouve (2002, 2013) e Rouxel (2009, 2012, 2013 e 2014) nos auxilia a refletir sobre a interpretação subjetiva que resulta desse processo de interação entre texto e leitor.

Por fim, pensando a literatura enquanto direito de todos, trataremos acerca da poesia lírica e de seus efeitos sobre os leitores, a fim de problematizar a necessária presença da literatura na formação humana dos sujeitos em privação de liberdade, dentro do contexto da educação prisional, tendo em vista contribuir com o processo de ressocialização desse público.

1.1. EDUCAÇÃO PRISIONAL² NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

A prática educativa permaneceu, por muito tempo, associada ao contexto de ensino regular em instituições escolares. Todavia, o termo vem ganhando abrangência, de modo que podemos afirmar que a educação, tal qual a entendemos aqui, é uma ação que ocorre em diversos espaços, desde que haja uma preocupação em contribuir com a formação humana do sujeito envolvido nesse processo. Assim, funcionam como espaços educativos: as igrejas, os centros comunitários e de formação, os espaços esportivos e artísticos, os movimentos sociais, etc.

Por esse motivo, consideramos o ambiente prisional propício para a realização do ato de educar, não somente pelo fato do ensino formal se fazer presente nas unidades prisionais brasileiras, mas pela possibilidade, de mesmo dentro de um espaço que é bastante estigmatizado, haver grupos que realizem trabalhos educativos, a fim de contribuir com a conquista da cidadania das pessoas ali inseridas. No entanto, essas parcerias, importantes para a formação e atenção ao sujeito em privação de liberdade, não conseguem atender, em demasia, as demandas cada vez mais latentes do sistema prisional brasileiro, sobretudo, no que tange ao grau de formação do público ali presente.

Nesse sentido, o Estado, enquanto responsável pela tutela do apenado, vem, por meio da influência de diversas instituições³ refletindo e traçando políticas públicas voltadas para educação formal dentro dos presídios. Sobretudo por entender, através de estudos desenvolvidos por essas e outras instituições, que o não acesso à educação tanto contribui para o aumento da população carcerária, quanto favorece a reincidência ao crime.

² A expressão "Educação Prisional" corresponde à nomenclatura dada para a modalidade de ensino existente no interior das penitenciárias brasileiras.

³ As principais instituições são: a ONU, a UNESCO e a OEI.

1.1.1. Políticas públicas para educação prisional no Brasil

Pode-se afirmar que as políticas públicas, voltadas ao atendimento do homem em suas necessidades mais básicas, sobretudo, aquelas que favorecem o seu pleno reconhecimento enquanto ser no mundo, foram influenciadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), cujo artigo 26, que trata sobre o direito à educação, traz a seguinte consideração:

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948).

Instituído desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), conforme observamos acima, o direito à educação ainda se constitui como desafio a ser alcançado por vários países.

No Brasil, embora a Constituição Federal de 1988 tenha assumido a reivindicação da ONU, estabelecendo a educação como um direito social de todos, em seu Artigo 205, ainda há desafios a serem ultrapassados a fim de que esse direito esteja, de fato, ao alcance dos brasileiros, sobretudo, daqueles que vivem em situação de exclusão.

Um desses desafios é o pleno atendimento da população de jovens e adultos encarcerados no que se refere ao acesso a uma educação de qualidade, que favoreça a reflexão e a formação humana daqueles que compõem grande parte do público existente nos presídios do Brasil.

Nesse sentido, é importante salientar que, conforme disposto na Lei de Execução Penal (Lei Nº. 7.210 de 11 de julho de 1984), exceto o direito à liberdade (total ou parcial), não se exclui ao apenado outros direitos da pessoa humana,. Desse modo, constituem-se direitos do preso, dentre outros: "assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa" (Art. 41, linha VII, da Lei de Execuções Penais).

No que tange à assistência educacional, a Seção V da LEP (Lei de Execuções Penais – Lei nº. 7.210/1984) apresenta as modalidades de ensino a serem ofertadas nas unidades prisionais e os agentes responsáveis por essa oferta, conforme destacamos abaixo:

SEÇÃO V

Da Assistência Educacional

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. [...]

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. [...].

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar - se - á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (Lei nº. 7.210/1984, Seção V, art. 17 a 21).

Notamos que, além da obrigatoriedade na oferta de ensino fundamental e médio, a Lei de Execuções Penais prever ainda a articulação entre entidades públicas e particulares a fim de promover cursos de caráter profissional. Outro artigo que nos chama a atenção é o 21º. por destacar a necessidade da existência de bibliotecas dentro dos presídios brasileiros.

Todavia, a instituição de uma lei não é suficiente para que se possa efetivar, na prática, o tratamento dado no ordenamento jurídico, de modo que, embora a LEP tenha sido publicada em 1984, o perfil do público atendido pelo Sistema Penitenciário Brasileiro

não sofreu grandes modificações, conforme demonstra o *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - InfoPen - 2015*, no que se refere ao nível de escolaridade dos sujeitos em privação de liberdade no Brasil:

O grau de escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixo. Como evidencia a figura 42, aproximadamente oito em cada dez pessoas presas estudaram, no máximo, até o ensino fundamental, enquanto a média nacional de pessoas que não frequentaram o ensino fundamental ou têm incompleto é de 50%. Ao passo que na população brasileira cerca de 32% da população completou o ensino médio, apenas 8% da população prisional o concluiu. Entre as mulheres presas, esta proporção é um pouco maior (14%). (MOURA; RIBEIRO, 2014, p. 58)

A partir dos dados acima não é possível verificar se a escolaridade apresentada se refere à condição do apenado no momento de ingresso na unidade penitenciária, ou se representa o nível de escolaridade do preso, adquirido dentro da própria instituição prisional. Pois, não raro, conforme constata Barros (2009), e cuja presente pesquisa vem a reforçar, muitos dos reclusos se encontram com a escola, pela primeira vez, dentro do presídio.

Essa constatação de Barros (2009) é comprovada quando verificamos o gráfico apresentado pelo Sistema de Informação Penitenciária acerca dos níveis de escolarização da população carcerária. Segundo o gráfico, 68% da população carcerária no Brasil é composta por pessoas que nem sequer apresentavam ensino fundamental completo, sem excluir desses dados os que possuíam instrução, mas eram considerados analfabetos funcionais. Além disso, é importante destacar que:

Em relação à escolaridade das pessoas privadas de liberdade, 48% das unidades afirmaram ter condições de obter essas informações em seus registros para todas as pessoas custodiadas e 20% para parte das pessoas. A escolaridade foi informada para 241.318 pessoas, o que corresponde a cerca de 40% do total da população prisional. (MOURA; RIBEIRO, 2014, p. 57).⁴

Desse modo, sendo a atual população carcerária do Brasil composta por 607.731, se os dados apresentados se referem a 241.318 apenados, significa que cerca de

⁴ Os dados são referentes ao ano de 2012.

366.413 pessoas em privação de liberdade não tiveram os seus dados informados, o que demonstra a fragilidade do sistema prisional em gerenciar o pessoal atendido em suas unidades.

Essa fragilidade se reflete também na oferta de educação dentro dos presídios pelo Brasil desde a implementação da LEP em 1984. Como exemplo disso, temos o Complexo Penitenciário do Serrotão, localizado na cidade de Campina Grande, que só recebeu as instalações atuais que funcionam como salas de aula no ano de 2011, sendo que o pleno exercício das atividades educacionais se deu em 2013, de acordo com Sousa, Carneiro e Coura, 2013.

Ora, a responsabilidade pelo ensino nas prisões é, segundo a LEP, do Ministério de Educação e do Ministério da Justiça em âmbito nacional. Nos estados, a responsabilidade direta passa a ser da Secretaria de Educação que deve trabalhar em consonância com a Secretaria de Administração Penitenciária.

Assim, compreendendo a necessidade de estruturação da educação dentro dos presídios o Ministério da Justiça, através do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), instituiu, em 2009, a resolução nº. 3, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Uma das novidades desta resolução está presente em Art. 3, que constitui:

Art. 3º. A oferta de educação no contexto prisional deve:

[...]. IV - estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais. (Resolução nº. 3/2009 - MJ/CNPCP)

Para nós, a importância deste artigo está em reconhecer a importância da leitura dentro das unidades prisionais, e de propor a instalação de bibliotecas nesses estabelecimentos, a fim de proporcionar à comunidade prisional o acesso à informação e formação por meio da leitura.

Essas ações e outras que se refiram à gestão da educação prisional podem ser realizadas em consonância com outras instituições, conforme dispõe o artigo 4º. deste mesmo documento:

Art. 4º. A gestão da educação no contexto prisional deve permitir parceria com outras áreas do governo, universidades e organizações da sociedade civil, em vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões. (*Idem*).

Esse artigo abre a possibilidade da educação prisional ser pensando por outras instituições de cunho educativo, favorecendo a reflexão e análise das atividades promovidas, a fim de contribuir com a educação prisional.

Outra resolução que vem propor melhorias para a educação prisional é a de nº. 2, de 19 de maio de 2010, estabelecida pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação. Esta resolução, que trata das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, destaca a necessidade da implementação de novas tecnologias educacionais dentro dos presídios, além de chamar a atenção para a necessidade de pensar práticas educativas que, de fato, atendam as especificidades do público em questão:

Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional. (Resolução nº. 2/2010 - MEC/CNE).

Assim, é incentivado o uso de equipamentos eletrônicos (anteriormente proibidos) com fins didáticos dentro dos estabelecimentos penais, a fim de facilitar a qualificação profissional dos apenados, por meio da modalidade de Educação a Distância. Essa resolução possibilita à pessoa em privação de liberdade ingressar em curso superior

naquela modalidade, visto que o ensino superior não é uma realidade dentro das unidades penitenciárias brasileiras.

No entanto, apesar da legislação vigente, a realidade do ensino dentro dos presídios ainda enfrenta uma série de dificuldades que perpassa também pela qualidade na oferta de educação básica. Para Boiago e Noma (2012) outra dificuldade corresponde a não definição do currículo e da metodologia adequados a esses jovens que “se encontram com Estado, muitas vezes, pela primeira vez, na prisão (BARROS, 2009, p. 117)”.

Por fim, destacamos que, embora essa modalidade de ensino precise ser melhor estudada, é consoante que a educação é um caminho para que os apenados possam “compreender que tempo e espaço na prisão possuem ritmos diferentes da vida livre, mas que é possível encontrar no desenho das relações prisionais, no cotidiano em que são atores sociais, possibilidades de criar e recriar a sua história” (BARROS, 2009, p.112).

1.2. LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES

A discussão em torno da formação de leitores, sobretudo leitores que vivem em um ambiente prisional, faz emergir as contradições sociais que permeiam tal reflexão, em se tratando da realidade brasileira (ZILBERMAN, 1991, p. 20). Pensar no leitor representado pelo público presidiário é pressupor sua história de vida e sua relação com os processos de exclusão social, dentre os quais se inclui a falta de acesso a uma cultura letrada que favoreça a apropriação da literatura em sua formação leitora.

Nesse sentido, a formação de leitores em ambiente prisional deve considerar a realidade lá existente no que se refere aos níveis de escolarização da população carcerária no país.

1.2.1. Estética da recepção e formação de leitores de literatura

A formação de leitores a partir da literatura perpassa pelos efeitos que o texto literário pode provocar no leitor. Efeitos esses que vão desde o valor estético ao valor ético. Nesse sentido, pensando a partir de sua relação com o homem, a literatura pode ser compreendida como porta voz das experiências humanas (valor ético). Porém, comunicando essas experiências de um modo particular (valor estético), ela pode alcançar aquilo que Candido (2002) chamou de função humanizadora da literatura:

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. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela - com altos e baixos, luzes e sombras[...]. Ela não corrompe nem edifica portanto; mas, trazendo livremente em se o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2002, p .83-85).

Para Candido, essa função humanizadora da literatura se constitui através dos elementos estéticos da obra literária, de modo que "o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere" (CANDIDO, 1995, p. 178).

Todavia, não podemos esquecer que a reflexão em torno da literatura e de sua contribuição para a formação humana apresentada pelo autor, se baseia, de certo modo,

em uma crítica à cultura de massas, conforme nos aponta Abreu (2006). Nesse sentido, as obras capazes de contribuir com a formação do leitor⁵ seriam aquelas que "forçassem a uma reflexão sobre a realidade" (ABREU, 2006, p.82).

De acordo com esse ponto de vista, "[...] a Literatura promove o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade - seja a que cerca o leitor, seja a conhecida por meio dos livros" (ABREU, 2006, p. 82). No entanto, essa função da Literatura foi questionada após se verificar que a leitura de obras da Grande Literatura não impedira que pessoas agissem de forma antiética e desumana.

Assim, não podemos considerar a Literatura como uma fórmula "milagrosa", capaz de transformar o homem em sentido pleno e moldar as suas ações para o bem. Pois, o modo como a literatura age depende em grande parte da forma como ela é recepcionada pelo público, visto que as funções da literatura só se concretizam por meio da interação entre texto e leitor.

Essa interação é apontada na primeira tese discutida por Jauss (1994) ao trazer para a reflexão em torno da Teoria da Literatura a figura do leitor. Jauss defende uma renovação na forma de compreensão do fenômeno literário por meio da transformação dos métodos de produção e representação estética da obra "numa estética da recepção e do efeito" (JAUSS, 1994, 24). Desse modo, o teórico afirma que:

A historicidade da literatura não repousa numa conexão de "fatos literários" estabelecida *post festum*, mas no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores. Essa mesma relação dialógica constitui o pressuposto também da história da literatura. (JAUSS, 1994, p. 24).

De acordo com o estudioso, podemos considerar que o "experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores" se concretiza no "processo de recepção estética que se realiza na atualização dos textos literários" (JAUSS, 1994, p. 25). Essa

⁵ Márcia Abreu denomina de obras da "Grande Literatura".

atualização tanto pode ocorrer diacronicamente - por meio da dimensão espaço-temporal que distancia uma obra de seus possíveis leitores em outra época - quanto sincronicamente - quando uma obra é apreciada por um leitor que não compartilha a mesma cultura do autor, embora sejam contemporâneos.

Em ambos os casos o leitor buscará na sua própria vivência os saberes e conhecimentos necessários para conseguir responder as perguntas presentes no texto. A essa capacidade de recriar o texto a partir de suas experiências, Jauss chama de apropriação. Assim, a obra literária cumpre seu papel de continuar produzindo efeito estético no leitor "na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la." (JAUSS, 1994, p. 26).

Nesse sentido, o processo de apropriação da obra perpassa necessariamente o confronto do texto com a experiência do leitor - essa experiência tanto pode se dar no plano da leitura de mundo, quanto de leituras de outros textos ou ainda em sua vivência particular.

A esse conjunto de saberes ou conhecimentos que cada leitor traz consigo, Jauss denomina horizonte de expectativa. Nessa perspectiva, ele indica que: "A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra" (JAUSS, 1994, p. 26) e acrescenta:

Assim como em toda experiência real, também da experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um "saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. [...] Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a "meio e fim", conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao que se pode, então - e não antes disso - , colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores e camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28).

Todavia, o horizonte de expectativa é dinâmico, de modo que as expectativas do leitor podem ou não se cumprir diante do texto. Queremos dizer com isso que, conforme Jauss indica, a obra não se restringe ao horizonte de expectativa do leitor, pois ela própria está veiculada a um horizonte que é a de seu autor. Assim, o estudioso afirma que:

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova - cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras jamais expressas pode ter por consequência uma "mudança de horizonte". (JAUSS, 1994, p. 31).

Desse modo, compreendemos que o horizonte de expectativas de uma obra pode ser reconstruído pelo leitor, assim como o conjunto de experiências do leitor pode ser alterado por meio da obra. Isso porque "a relação entre literatura e público não se resolve no fato de cada obra possuir seu público específico [...]; ou no fato de o sucesso literário pressupor um livro "que exprima aquilo que o grupo espera [...]" JAUSS, 1994, p. 32), mas sim no diálogo entre texto e leitor baseado no jogo de pergunta e resposta.

Esse jogo de pergunta e resposta pode resultar em um processo de modificação do horizonte de expectativas do leitor, visto que a relação entre a obra e o leitor pode ser atualizada, conforme nos indica Jauss:

A relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral. A nova obra literária é recebida e julgada tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida. (JAUSS, 1994, p. 53).

Assim, podemos concluir que o processo de atualização da obra pelo leitor perpassa pela fruição do texto. A fruição segundo Jauss (1979) pode ser compreendida como o prazer estético que a arte causa no leitor. Nesse sentido, a fruição literária, que

está relacionada à função comunicativa da experiência estética, pode se dar por meio de três categorias: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*.

A *poiesis* se caracteriza pelo prazer estético sentido pelo autor diante da obra criada por ele mesmo - autodeleite. Para Jauss (1979), por meio da criação artística, o indivíduo "pode satisfazer a sua necessidade geral de "sentir-se em casa, no mundo", ao "retirar do mundo exterior a sua dureza estranheza" e convertê-la em sua própria obra" (JAUSS, 1979, p. 101).

Já a *aisthesis* está relacionada ao prazer perante aquilo que é imitado. Com base em uma perspectiva aristotélica, o conceito de *aisthesis* é assim construído por Jauss (1979):

Enquanto experiência estética receptiva básica, a *aisthesis* corresponde assim a determinações diversas da arte: como "pura visibilidade" (Konrad Fiedler), que compreende a recepção prazerosa do objeto estético como uma visão intensificada, sem conceito, ou através do processo de estranhamento (Chklovski), como uma visão renovada; como "contemplação desinteressada da plenitude do objeto" (Moritz Geiger); como experiência da "densidade do ser" (J.- P. Sartre); em suma, como "pregnância perceptiva complexa" (Dieter Henrich). Legitima-se, dessa maneira, o conhecimento sensível, em face da primazia do conhecimento conceitual. (JAUSS, 1979, p. 101).

Como podemos perceber, a *aisthesis* está relacionada ao plano sensorial; diferentemente da *katharsis* que, estando relacionada com o discurso, se refere ao prazer estético construído no plano conceitual. Desse modo,

Como experiência estética comunicativa básica, a *katharsis* corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social - isto é, servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação -, quanto à determinação real de toda arte autônoma libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar (JAUSS, 1979, p. 102).

Nessa perspectiva, a *katharsis* está associada à função social da literatura por favorecer a problematização e reflexão em torno dos valores morais e do modo como se configuram as relações sociais preestabelecidos na sociedade. Dessa forma, o processo

de fruição por meio da *katharsis* pode corroborar em uma mudança de perspectiva do leitor, porque adentra em seu horizonte de expectativa reorganizando a sua compreensão sobre o mundo, como aponta Jauss:

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. (JAUSS, 1994, p. 50).

No entanto, é necessário ressaltar que as categorias de fruição estética não são hierárquicas (Jauss, 1979) e podem ocorrer simultaneamente. Assim, diante de um mesmo poema, determinado leitor pode vivenciar a experiência da *aisthesis*, ao projetar suas vivências pessoais nele; outro, porém, pode experimentar a *katharsis*, a partir do momento que é conduzido pela linguagem literária a uma reflexão que o leve a modificar a sua visão de mundo; um terceiro, por seu turno, pode ainda considerar o texto vazio e, ao buscar construir o seu significado, transformar-se em co-autor da obra, vivenciando, assim, a experiência estética da *poiesis*.

Assim, podemos concluir que a contribuição da literatura para a formação humana é bastante subjetiva, pois ela está sujeita ao modo como o texto é recepcionado pelo leitor; depende de como ocorre a fruição estética que é dialógica e subjetiva, pois parte do modo como o leitor projeta a si mesmo no texto ou de como se deixa modificar por ele. Nesse sentido, ressaltamos a importância de estudos baseados na estética da recepção que, ao refletir sobre o lugar do leitor, pensa e propõem estratégias metodológicas de trabalho com o texto literário, favorecendo a complexa vivência da fruição estética.

Acerca disso, Petit (2008) chama a atenção para a importante figura do professor no processo de formação de leitores em literatura. O professor, enquanto mediador, não apenas apresenta a obra para o leitor, mas ensina “o amor pela leitura”. E o faz por meio da orientação da leitura, construindo caminhos para que o aluno possa adentrar no universo literário.

Assim, a formação de leitores a partir da literatura em unidade prisional, por meio de uma metodologia dialógica (baseada na escuta ao outro e na troca de experiências), pode contribuir com a reinserção do encarcerado na vida comunitária, pois ao aproximar o leitor de uma realidade suposta, a literatura nos ajuda a modificar a nossa visão de mundo, à medida que nos faz refletir sobre aquela realidade proposta no texto.

1.3. O LEITOR E A POESIA LÍRICA

A singularidade da poesia está, obviamente, na construção de uma linguagem peculiar a que os formalistas russos chamaram de literariedade, ou, nas palavras de Cohen (1974), seria a transformação da linguagem comum, por meio de diferentes recursos, como a metáfora, a impertinência semântica e/ou predicativa, etc..

As especificidades dessa linguagem são responsáveis pelo encantamento provocado no leitor, mas também pela dificuldade que alguns leitores relatam em compreender a poesia lírica. No entanto, Staiger (1975), ao pensar no leitor de poesia lírica, afirma que ele precisa estar na mesma disposição afetiva da obra para conseguir fruí-la.

Desse modo, compreendemos que a experiência literária torna-se ainda mais intensa, quando o “modo como o poeta diz – e o que diz ou comunica sua experiência, permite um encontro íntimo entre leitor – obra que aguçar as emoções e a sensibilidade do leitor” (PINHEIRO, 2007, p.23).

Por esse viés, pensamos que a poesia lírica de autoria feminina, refletindo as vivências do eu poético, no processo de (re)cordar, segundo nos apresenta Staiger (1975), pode favorecer ao processo de reflexão do público -alvo sobre sua condição no

mundo, visto que coloca a "mulher" como centro da discussão: "o tratamento conferido a certos tópicos do universo feminino tais como o espaço doméstico, a sexualidade, o amor, a condição feminina (DAL FARRA, 2000, p. 251, *apud*, SOUSA, 2013, p. 15)", destoando, portanto, do modo como a sociedade as têm definido.

No entanto, sabemos que o modo como a relação entre texto e leitor é mediada pode influenciar o processo de fruição estética do público. Assim, optamos por uma metodologia dialógica, baseada na escuta e na troca de experiência por parte dos sujeitos participantes em torno dos poemas, a fim de favorecer o processo de reflexão entre as colaboradoras envolvidas no projeto, tentando abrir caminhos para que a função humanizadora da literatura possa se concretizar e favorecer o processo de ressocialização do público - alvo.

É sobre esse processo de humanização do sujeito leitor diante da obra lida que se abriga a função mais nobre da literatura: contribuir para renovação da visão do "eu" sobre ele próprio e sobre o mundo. Isso nos parece primordial para qualquer indivíduo, sobretudo, para aqueles que, além das amarras sociais, convivem no ambiente do cárcere, que dirá para aquelas que, aquém do cárcere são também mulheres, que vivenciam em seu cotidiano, dentro e fora das celas das prisões, a estigmatização social, a violência e exploração sexual, o preconceito, seja profissional ou intelectual.

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1. Situando a pesquisa

A presente pesquisa surgiu de nossa inquietação acerca de como ocorre a formação de leitores dentro de unidades prisionais. Como já foi dito, a modalidade de ensino Educação Prisional é recente no Brasil, especialmente, nas unidades carcerárias do nosso estado.

Desse modo, o ambiente do cárcere tem instigado a curiosidade de pesquisadores de diversas áreas, como saúde, educação, direito e direitos humanos, que buscam compreender as dificuldades existentes no interior dessas instituições, a fim de propor soluções para tais problemas. No entanto, essas pesquisas são escassas diante da complexidade e das necessidades existentes nos presídios brasileiros. Ainda mais quando se trata de investigação com enfoque na formação de leitores de literatura.

No Brasil, tivemos conhecimento de um projeto com esta abordagem realizado pelo Grupo de Pesquisa CELLE⁶ na Penitenciária Estadual de Maringá (PEM) - sob a coordenação das professoras Alice Áurea Penteado Martha e Marilurdes Zanini. O “Projeto de Pesquisa *Literatura, Leitura e escrita: a resignificação de indivíduos em situação de exclusão social*” teve duração de 4 anos e foi realizado junto ao público masculino da PEM.

⁶ Centro de Estudos da Literatura, Leitura e Escrita: História e Ensino.

Nossa proposta diferencia-se do projeto descrito acima, porque além de se debruçar sobre um público diferente, qual seja o público feminino, tem como objeto a recepção de poemas de autoria feminina.

Nossa opção por trabalhar com este gênero se deu pelo fato de a poesia está ligada a recordação, conforme nos aponta Staiger (1975), favorecendo o processo de sensibilização do sujeito diante de uma experiência vivida, a qual, quando compartilhada pelo leitor, pode provocar a reflexão sobre sua condição humana.

2.1.1. Natureza da pesquisa

A presente pesquisa é caracterizada como qualitativa e de cunho participativo. Qualitativa porque os dados coletados não podem ser quantificados, visto que correspondem a impressões subjetivas do público-alvo em relação ao seu processo de recepção. Apresenta-se enquanto pesquisa ação - participativa, pois, além da prática investigatória acerca da formação de leitoras em situação de privação de liberdade, realizou-se ação intervencionista com a poesia lírica de autoria feminina, a fim de contribuir com a formação leitora dos sujeitos de pesquisa, procurando modificar, assim, a situação anterior à intervenção. Essas atitudes corroboram, portanto, com as reflexões de Tozoni-Reis (2010) para quem:

A metodologia da pesquisa-ação articula, radicalmente, a produção de conhecimentos com a ação educativa, isto é, por um lado, investiga, produz conhecimento sobre a realidade a ser estudada e, por outro e ao mesmo tempo, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade. (TOZONI-REIS, 2010, p. 32).

O período de investigação consistiu nas observações dos espaços de leitura disponíveis e na aplicação de questionários que nos ofereceram dados sobre processo de formação leitora das mulheres participantes da pesquisa. Além disso, contribuiu, para

esta etapa da pesquisa-ação, a leitura de documentos reguladores da educação em contexto prisional e dos dados oficiais acerca do perfil da população carcerária no Brasil.

Essas informações foram imprescindíveis para o planejamento das intervenções, visto que ofereceram dados acerca do horizonte de expectativa do público em questão.

Já a ação intervencionista referiu-se à realização de oficinas de leitura de poesia dentro da Penitenciária Feminina de Campina Grande, com o grupo de reclusas que aceitaram participar da pesquisa. Buscou-se, com isso, contribuir com o processo de formação leitora das jovens apenadas e de sua formação humana por meio da construção de um espaço de leitura e compartilhamento de leituras em que fosse possível a troca de experiência e a reflexão em torno de poemas de autoria feminina.

2.1.2. Instrumentos de pesquisa

No que diz respeito à coleta de dados durante a observação, esta se deu através de relatos produzidos no momento de nossa presença em sala de aula. Já nas oficinas, além de anotações das falas das participantes durante o encontro, realizou-se no final de cada bloco temático ou oficina uma avaliação escrita, além de atividades que se propunham a obter informações sobre a recepção das participantes no que se refere aos textos lidos (anotações em cartazes; desenhos - produzidos pelas colaboradoras que não dominavam a escrita; cartas escritas para personagens de determinado cordel, etc.).

Outro instrumento proposto foi o diário de leitura a ser preenchido pelas participantes, todavia, esse instrumento não alcançou o objetivo esperado, visto que muitas participantes não dominavam a escrita, e/ou usaram os diários (que eram, na realidade, cadernos confeccionados pelas participantes) com outras finalidades, como:

escrever bilhetes para as pessoas de "fora"; fazer um álbum de fotografia dos filhos e familiares; montar um caderno de poesia que seria guardado como recordação ou dado de presente para alguém especial; ou, ainda, usar as folhas do caderno para fumar.

Apesar do recebimento de apenas três dos vinte e dois cadernos entregues para confecção dos diários, obteve-se um dado importante: muitas das participantes que não entregaram o caderno indicaram que usaram suas folhas para escrever cartas. Ao serem perguntadas sobre a importância da escrita em suas vidas, muitas disseram que antes da privação de liberdade não costumavam escrever ou ler.

Além dos instrumentos já citados, utilizamos como ferramenta de captação de dados dois questionários: o primeiro teve como objetivo compreender o processo inicial de formação leitora e cultural das participantes, a fim de compreender os gostos e horizonte de expectativa delas; o segundo buscou verificar a formação escolar do público-alvo, além de aferir como a instituição prisional vem favorecendo à aproximação delas com as diversas formas de cultura (escolar e artística), a fim de contribuir com o processo de ressocialização dessas mulheres.

Por conta de a pesquisa ter sido realizada em uma instituição de segurança máxima, não foi possível o uso de gravador para captação das falas das participantes durante as oficinas. Porém, foi permitido o uso de câmera fotográfica, em alguns momentos, desde que atendidas às orientações transmitidas pela direção, como a não captação de imagens que permitissem a identificação das participantes por terceiros.

2.1.3. Etapas da pesquisa

O percurso da pesquisa pode ser definido em três etapas: a primeira delas correspondeu à leitura, interpretação e revisão da bibliografia em torno do objeto de nossa pesquisa: os dados da recepção da poesia lírica de autoria feminina por mulheres em privação de liberdade. Assim sendo, a leitura bibliográfica girou em torno de temas, como: poesia lírica, poesia de autoria feminina, educação prisional, leitura de literatura e formação de leitores.

O segundo momento da investigação correspondeu à pesquisa de campo, sendo esta organizada em dois momentos: o primeiro com a observação dos espaços de leitura disponíveis; segundo com a ação intervencionista. Esta consistiu na realização de oficinas de leitura com poemas de autoria feminina. O último momento diz respeito à análise dos dados e produção do manuscrito final.

Uma vez definido o público-alvo e acertado com a direção da penitenciária os dias e horários para a realização das oficinas de leitura, iniciou-se o planejamento dos encontros, de acordo com a proposta de Cosson (2006) e Souza e Giroto (2010). A opção em utilizar oficinas de leitura se deu pelo fato de, conforme nos indica Cosson (2006), tratar-se de uma metodologia dialógica que busca colocar os participantes como autores do processo e não meros expectadores através da mediação do professor. As oficinas de leitura formuladas com base na proposta apresentada por Souza e Giroto (2010) e Cosson (2006) atenderam a estrutura sintetizada no quadro abaixo:

Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Momento que antecede a leitura - motivação para a leitura do texto. - Respeitando os objetivos de cada encontro, a introdução ao tema se deu a partir de: canções; indagações por meio de uma palavra ou expressão; breve apresentação sobre o que seria lido.
Leitura /Compartilhamento da leitura	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A leitura de poesia em voz alta pela mediadora ou por alguma participante que apresentasse leitura fluente. - Leitura partilhada (ou leitura dramática) de alguns cordéis.

	<p>- Releitura dos textos a fim de encontrar o tom adequado ao poema em apreciação.</p> <p>Compartilhamento:</p> <p>1º. O poema e eu: compartilhamento da leitura a partir de algumas indagações que remetam à relação pessoal entre texto e leitor: gostou ou não do texto? Por quê? Deseja destacar algum trecho que chamou mais atenção? Qual? Gostaria de reler em voz alta? Por quê este trecho chamou a sua atenção? O poema reflete alguma experiência sua ou conhecida por você?</p> <p>2º. O poema e os outros: verifique tal trecho, de que será que ele trata? Você conhece alguém que viveu uma experiência assim?</p> <p>3º. O poema e o mundo: contextualização histórica, social, geográfica do texto, etc.</p>
Efeitos da leitura	- Dados de recepção apontados pelas participantes.

É importante destacar, ainda, que os textos contemplados em sala de aula foram selecionados segundo algumas temáticas, tais como: memória e infância; mulher, corpo e liberdade; humor; experiência amorosa. Essas temáticas foram definidas durante o momento de observação, em que foram coletadas informações, acerca do público - alvo, mas também durante a realização das oficinas, depois de aferidos, com mais clareza, os temas relacionados aos horizontes de expectativas dos sujeitos de pesquisa.

2.2. Conhecendo o público da pesquisa: espaços de leitura e formação de leitores na Penitenciária Feminina de Campina Grande

2.2.1. Descrevendo o espaço da pesquisa

A Penitenciária Feminina de Campina Grande está localizada dentro do Complexo Penitenciário do Serrotão no município de Campina Grande. O Complexo

comporta, dentro de sua estrutura de 2.042 m², a Penitenciária Regional de Campina Grande Raimundo Asfora (popularmente conhecido como Serrotão), destinado à permanência de pessoas do sexo masculino em cumprimento de pena com trânsito em julgado; a Penitenciária Regional Padrão de Campina Grande (Máxima), que abriga homens em caráter provisório; e a Penitenciária Feminina de Campina Grande, destinada a mulheres em privação de liberdade, seja em caráter provisório ou em cumprimento de sentença transitada em julgado.

O espaço da Penitenciária Feminina de Campina Grande é constituído por: alojamentos para os agentes penitenciários, direção, sala multiuso, sala de apoio, biblioteca, berçário, 1 sala de aula, cozinha, sala para atendimento médico, alojamento para as reeducandas, área destinada ao banho de sol, etc.

Desses espaços, consideramos como locais destinados à realização de atividades educativas: a sala de aula, a biblioteca, a sala multiuso e a sala de apoio. São nesses espaços, construídos pela Universidade Estadual da Paraíba em razão da criação do *Campus Avançado Dom José Maria Pires*, no ano de 2013, que funcionam: cursos profissionalizantes; ensino fundamental 1 e 2; Projovem e Pró-Enem; atividades religiosas; atividades recreativas, etc.

2.2.2. Os espaços de leitura

Em ocasião de nossa pesquisa, os espaços mais utilizados pelas reeducandas e que funcionavam como possíveis espaços de leitura eram: a sala de aula, a sala de

apoio e a biblioteca. Nesses locais funcionam as aulas do ensino fundamental e do Pró-Enem⁷.

A biblioteca (funcionava também como sala de aula), em processo de estruturação, continha além de carteiras, mesas e quadro branco, duas estantes com livros variados (literários, didáticos, dicionários, autoajuda, etc.), ainda não catalogados, por essa razão, não poderiam ser utilizados fora da sala pelas reeducandas, o que dificultava o acesso das reclusas aos livros, por várias razões: nem todas as reeducandas frequentam as aulas; muitas não estudam na sala da biblioteca; o tempo destinado as aulas é limitado, impedindo que as jovens que estão na biblioteca possam acessar os livros para lê-los. As aulas do Pró-Enem funcionam nesse espaço. Assim, no intervalo concedido pela professora, uma ou outra jovem costumava pegar um livro, folheá-lo e recolocá-lo na estante.

Na sala de aula, além de carteiras, mesa, quadro branco e armário, há um espaço colorido com cadeiras e mesa para crianças e uma estante com várias revistas e livros infantis. Segundo as participantes das oficinas, nesse pequeno espaço, os filhos das reeducandas são levados quando as visitam.

As turmas do fundamental funcionam por ciclo. No turno da manhã, acontece o ensino fundamental 1; no turno da tarde ocorre o ensino fundamental 2. Em ambos os cursos não há intervalo entre as aulas. As colaboradoras recebem o lanche na sala enquanto respondem as atividades propostas pelo (a) professor (a). Aquelas com maior grau de instrução, concluem as atividades com rapidez e costumam auxiliar as colegas ou aproveitam para folhear as revistas ou os livros infantis presentes na estante.

Durante nossas observações, certa tarde, uma das colaboradoras concluiu rápido sua atividade, pegou um livro da estante e começou a lê-lo em voz alta. Parecia

⁷ A sala de apoio, por consistir em um espaço mais amplo, também era destinada aos cultos religiosos, aos projetos de educação/saúde coordenados pela UEPB, etc.

ser um momento especial para elas, pois, escutamos a professora de artes falar que as deixaria ver as revistas se concluíssem logo a atividade.

Nesses espaços de leitura, no período em que observamos as aulas do fundamental 1 e 2 e do Pró-Enem, apenas em uma situação presenciamos a realização de leitura literária. Essa situação ocorreu durante a aula de literatura, no Pró - Enem, em que professora destinou um momento da aula para a realização da leitura partilhada de capítulos do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

Com as carteiras organizadas em círculo, a professora entregou capítulos do livro para cada uma das participantes. Depois, iniciou a leitura em voz alta, e, em seguida outras colaboradoras leram trechos dos capítulos selecionados com fluência e desenvoltura. Em alguns momentos, a professora chamava a atenção da turma para aspectos do livro, instigando a curiosidade das educandas que eram levadas a construir inferências para fatos que iriam acontecer. Com o adiantamento da hora, a aula teve de ser encerrada. Porém, as cópias com capítulos da obra continuaram com as colaboradoras que foram orientadas a ler em suas "casas" os trechos restantes. A professora continuaria a leitura do livro nas aulas seguintes.

Já na classe do fundamental 1, durante as aulas que observamos, a professora da turma trabalhou uma série de atividades de alfabetização, como reconhecimento de letras e sílabas, jogos de letrinhas, etc. Segundo ela, o objetivo com as atividades é ensinar a leitura, pois, a turma é bastante diversificada e apresenta muitas dificuldades de aprendizagem.

No fundamental 2, durante o período de observação, o professor de Língua Portuguesa estava trabalhando o assunto colocação pronominal com a turma. Em conversa informal com ele, nos contou que havia trazido um cordel para ler em sala de aula - se tratava da obra *Viagem ao país São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos -, porém, de acordo com o professor a obra não havia chamado à atenção das

colaboradoras. Desse modo, constatamos que embora a escola formal se faça presente dentro da Penitenciária Feminina de Campina Grande, os espaços destinados à leitura, especialmente, a leitura literária, ainda são escassos e/ou limitados para a maior parte das reeducandas, o que dificulta o processo de formação humana proporcionado também pela leitura de literatura, conforme nos indica Candido.

2.2.3. Definindo o público - alvo da pesquisa

Nosso público-alvo foi composto por colaboradoras do ensino fundamental 1 e 2 e estudantes do Pró-Enem. Durante o processo de observação das aulas, conversamos com as turmas e expomos o motivo de nossa presença. Aproveitamos os últimos encontros para convidar as jovens colaboradoras para participarem das oficinas de poesia.

A relação final das participantes foi definida pela direção do presídio que revisou a lista e indicou novas participantes. No primeiro encontro, compareceram 20 mulheres, mas o número de reeducandas que participou de todas oficinas foi, em média, 12 jovens.

A fim de compreender melhor o perfil das jovens que compunham nosso público-alvo, aplicamos dois questionários com o objetivo de conhecer a história de leitura dessas mulheres, bem como seus gostos e meios de acesso à cultura, durante o período que passaram em liberdade. A identificação das participantes será feita por meio de siglas formadas a partir de letras de seus nomes.

2.3. Questionários: por um perfil dos sujeitos de pesquisa

As análises que seguem correspondem aos dados coletados a partir dos questionários aplicados. O primeiro questionário foi aplicado na segunda oficina (25/06/2015) e contém questões que buscam coletar dados sobre a história de leitura das participantes, bem como suas preferências acerca de assuntos, músicas, histórias, etc.

Já o segundo questionário aponta informações sobre a formação escolar das participantes, visando identificar se as escolas em que estudaram proporcionavam acesso à cultura por meio das diversas expressões artísticas, como: literatura, música, dança, etc. Por fim, o questionário trata ainda sobre as condições de acesso a esses saberes ofertados dentro da unidade prisional.

2.3.1. Questionário I

O primeiro questionário foi respondido por 18 jovens e apresentava 13 questões que versavam sobre a história de leitura delas desde a infância. Essas questões tratavam sobre contação de história, temas preferidos, obras lidas ou ouvidas, gêneros mais apreciados. Havia também questões sobre a preferência musical das jovens, tendo em vista que o gênero poesia tem sua relação com a música, conforme nos aponta Staiger (1975).

A primeira questão apresentava duas alternativas (sim ou não) para a seguinte pergunta: Você costumava ouvir histórias quando criança? Para esta pergunta, 16 colaboradoras disseram que sim, enquanto 2 marcaram não como resposta. Todavia, apesar de ter marcado "não" para esta questão, a participante GS, na continuação da pergunta, marcou o primeiro item acerca do tipo de história que costumava ouvir e, na segunda questão, indicou o pai como responsável por contar as histórias. Dessa forma,

podemos considerar apenas uma participante como não tendo ouvido histórias quando criança.

Retornando a primeira questão, esta apresentava ainda a seguinte condicional, para a qual as colaboradoras indicaram as respectivas respostas:

- Se sua resposta foi afirmativa, indique o tipo de história que você costumava ouvir:
- (15) Histórias de personagens folclóricos como o Saci Pererê, a Comadre Fulorzinha, a Mula sem Cabeça, entre outros.
 - (08) Histórias de sua família; casos que aconteceram com seus avós, pais, tios, etc..
 - (04) Histórias lidas a partir de algum livro. Cite o(s) livro (s), por favor: Os livros citados foram: "Chapeuzinho vermelho" (citado 3 vezes), "O cisne", "O Sítio do Pica-pau Amarelo" (citado 2 vezes).
 - (03) Histórias inventadas por: tia (citado 1 vez); irmão mais velho (citado 1 vez); a última não indicou a pessoa.
 - (12) Histórias da Branca de Neve, O patinho feio, Cinderela, e outros contos infantis.
 - (00) Outros _____.

Acerca do item "Histórias lidas a partir de um livro", a colaboradora EB não marcou, mas indicou o livro "O Sítio do Pica-pau Amarelo", nesse caso, entendemos que a participante esqueceu de marcar a alternativa, já que indicou o título da obra, por isso, computamos sua resposta.

Podemos perceber, a partir dos itens indicados pelas colaboradoras, que elas possuíam um repertório de "histórias" bastante significativo e que esse repertório se deve, sobretudo, à tradição oral presente em nossa cultura, mas também a influência da televisão, pois, além de citarem várias histórias que pertencem ao nosso folclore e outros clássicos da literatura infantil, as colaboradoras indicaram "O Sítio do Pica-pau Amarelo" - obra de Monteiro Lobato que foi transformada em série televisiva, sendo reprisada várias vezes por alguns canais de televisão aberta, e que agora possui sua adaptação para desenho animado.

Outro dado importante aparece no segundo item (Histórias de sua família), marcado por 8 das 18 participantes desse questionário, o que revela certa participação da família no início do processo de comunicação oral de histórias. Esta participação se

confirma por meio dos dados apresentados na questão 2, sobre as pessoas que contavam histórias para as jovens participantes, conforme veremos abaixo.

2. Quem as contava para você?

- (08) Mãe
- (03) Pai
- (03) Avô
- (05) Avó
- (03) Tia ou tio
- (01) Primos
- (09) Professor (a)
- (00) Vizinhos
- (02) Amigos
- (01) Outros: Irmão

Verificamos acima a recorrência de pessoas da família como responsáveis por transmitir as histórias ouvidas na infância. Nesse quesito, nos chama a atenção a participação da mãe (8 indicações) ser maior que a participação do pai (com apenas 3 indicações); já a avó correspondem a 5 marcações em relação ao avô que foi marcado 3 vezes. Assim, temos 13 indicações para mulheres contra 8 indicações para homens, demonstrando ser a participação feminina maior do que a masculina no que se refere à contação de histórias.

Outro dado relevante é a presença do professor (a) como principal agente de transmissão do saber literário para essas jovens participantes, visto que foi o item com maior número de marcação (9 vezes) em relação aos demais. O número de marcações corresponde a metade da quantidade de mulheres entrevistadas, o que revela ser o (a) professor (a) alguém de importância na construção da história de leitura dessas jovens. Esse dado também revela que, pelo menos, a metade das participantes passaram pela escola.

Ainda sobre as preferências e histórias ouvidas durante a infância, perguntamos na terceira questão, sobre quais histórias eram preferidas pelas colaboradoras. As respostas foram: "Chapeuzinho Vermelho" (3 indicações); "Cinderela" (2 indicações);

"Branca de Neve" (4 indicações); "A Mula Sem Cabeça" (2 indicações); "Comadre Fulorzinha"; "Os três Porquinhos" e "A Pequena Sereia".

Outras respostas que obtivemos foram: histórias da família (3 indicações); "casos que aconteceram de verdade (com pessoas) e de contos românticos" (colaboradora GN); "as histórias que meu irmão inventava que éramos super-heróis que iríamos salvar outros planetas" (colaboradora KJ).⁸ Duas colaboradoras afirmaram gostar de todas as histórias sem especificar quais seriam.

As próximas questões tratam sobre a relação das jovens colaboradoras com a música. Assim, ao perguntarmos, na quarta questão, se elas costumavam ouvir música quando criança; depois, na quinta questão, pedimos que marcassem os estilos de música que costumavam ouvir. Obtivemos as seguintes respostas:

4. Na sua infância, você ouvia música com frequência?

(17)* Sim Não (01)

5. Se sua resposta por afirmativa, indique que tipo de canção costumava ouvir.

(10) Músicas infantis, como "Boi da cara preta", "Cai, cai balão", "Atirei o pau no gato", etc..

(11) Músicas da Xuxa ou outro artista mirim.

(08) Músicas de forró.

(03) Músicas de funk

(04) Músicas de regue

(04) Músicas gospel ou religiosa

(03) Músicas da MPB

(01) Músicas de rock

(01) Outras⁹: "Sorriso Maroto".

Acerca da questão 4, das 18 participantes, 17 indicaram que costumavam ouvir músicas na infância; a colaboradora GB marcou "não"; já colaboradoras JF e GK não marcaram nenhuma das opções, porém, como indicaram, na questão 5, as músicas ouvidas, consideramos como "sim" a resposta da quarta questão.

A partir dos dados apresentados, percebemos que a maioria das participantes ouviram música durante a infância (tanto canções populares, quanto aquelas de artistas

⁸ O trecho com indicação de letras corresponde à transcrição da resposta dada pela referida colaboradora indicada nos parênteses. No trecho transcrito houve correção ortográfica.

⁹ A colaboradora DC não soube indicar o estilo pagode, mas citou a banda de que gosta.

consagrados pela grande mídia). Dos demais estilos citados, surge com maior ênfase o forró, estilo representativo de nossa região (Nordeste).

As questões 6 e 7 versavam sobre os modos de acesso a essas canções e perguntavam ainda sobre as questões preferidas. Assim, conseguimos as seguintes informações:

6. Como você ouvia essas canções?
(05) Minha mãe costumava cantá-las.
(02) Ouvia em alguma celebração religiosa.
(08) Ouvia a partir do rádio.
(12) Ouvia a partir da tv.
(00) Ouvia a partir do rádio ou tv do meu vizinho.
(04) Outros modos: Som e DVD; CD, Fita; "Meu irmão colocava para a gente ouvir" (KJ); "Minha mãe costumava colocar para eu ouvir" (LS)¹⁰.

7. Por favor, cite algumas canções de que você mais gostava. Foram citadas: "Boi da cara preta", "Cai, cai balão", "Atirei o pau no gato", "Dorme neném que a Cuca vai pegar", "O sapo não lava o pé", "O pintinho amarelinho", "Ilariê", "Show da Xuxa", "Vou de táxi", "Lua de cristal", "Vem aqui" (de Kelly Key), "Alegria" (de Aline Barros).

Acerca da questão 7, 3 colaboradoras não citaram as canções preferidas, outras três citaram apenas os cantores (Sandy e Júnior, Kelly Key, Xuxa e Angélica). A colaboradora GS não indicou canções ou cantores, mas estilos de músicas, os quais foram: funk e happ. Já a colaboradora KJ indicou músicas de Zé Ramalho e Edson Gomes e não canções infantis como havia sugerido a questão.

Ainda sobre as formas de acesso a outras expressões artísticas e/ou formas de evasão, sugerimos duas questões no questionário que tratavam sobre os desenhos animados, sabendo que esta é uma das formas mais acessíveis de entretenimento para o público infantil no Brasil. Desse modo, foram realizadas as seguintes perguntas:

8. Quando criança, você costumava ver TV com que frequência?
(00) Nenhuma
(06) Pouca
(04) Regular
(08) Muita

¹⁰ Os trechos entre aspas foram transcritos segundo nos apresentaram as referidas colaboradoras indicadas por meio das iniciais.

9. Quais eram os seus programas de TV ou desenhos favoritos? Cite-os, por favor: Foram citados: Chaves, desenhos da Disney, Pica-pau, X-men, Dragon Ball (Z), Bobi Esponja, As meninas superpoderosas, A fada Bela (Programa da Angélica), Xuxa, TV Globinho, Bom Dia e Cia, Castelo Ra-Tim- Bum, Os Smurfs, He Man e Shera, Tartarugas Ninjas, Caverna do Dragão, Power Rangers, Cavaleiros do Zodíaco, Seriado Japonês Le Samurai, Super Shock e a Liga da Justiça.

Apenas uma colaboradora não respondeu a nona questão. Como podemos observar, todas as participantes tiveram, durante a infância, acesso a TV. Embora que 6 tenham indicado que assistiam com pouca frequência, a maioria, cerca de 12 participantes, tinham a Televisão como principal fonte de informação e entretenimento.

Com os dados obtidos até o presente momento, poderíamos no questionar: qual o lugar da leitura na vida dessas jovens? Sobre essa questão, tratam as perguntas 10, 11, 12 e 13. Primeiro, perguntamos se elas costumavam ler e quais os instrumentos mais utilizados pela leitura. Acerca disso, conseguimos as seguintes informações:

10. Você costumava ler na sua infância ou adolescência?
(15) Sim (03) Não

11. Em que instrumento você costumava buscar suas leituras?
(11) Livros
(05) Livros didáticos
(02) Revistas
(03) Sites da internet
(05) Bíblia
(01) Outros: dicionário

Acerca da questão 10, sobre o hábito da leitura durante a infância e a adolescência, verificamos que a maioria das participantes marcou "sim" como resposta, ou seja, costumavam ler durante a infância ou adolescência. Todavia, acreditamos que a maioria das jovens que marcaram "sim" ou não entenderam a pergunta ou não quiseram, por algum motivo, afirmar a verdade. Pois, apenas seis das jovens participantes têm ensino fundamental completo e/ou ensino médio incompleto.

As demais estão cursando o fundamental 1 ou 2, dentro da Penitenciária Feminina de Campina Grande. Vale salientar que apenas uma das colaboradoras do fundamental 1 sabe ler pouco; enquanto que das colaboradoras do fundamental 2, apenas duas leem bem. Assim, concluímos que parte das indicações sugeridas pelas colaboradoras para essa questão não está correta.

Desse modo, torna-se duvidosa também as respostas referentes à questão 11 - sobre os instrumentos de leitura -, visto que as colaboradoras, em sua maioria, não possuem leitura fluente.

Dando continuidade a questões acerca da formação de leitura das jovens, indagamos a respeito dos temas preferidos para leitura (questão 12), bem como os gêneros de textos mais apreciados (questão 13). De fato, o termo gênero foi omitido de propósito, pois imaginamos que as participantes o estranhariam. Por isso, na questão 13 pedimos apenas que completassem a seguinte frase: "Você costuma ler"..., conforme observamos no quadro abaixo.

12. Quais eram os temas preferidos por você?

(05) Infância

(13) Amor

(02) Lugares

(04) Juventude

(05) Saudade

(00) Outros _____

13. Você costumava ler:

(07) Contos

(11) Romances

(09) Poemas

(03) Letras de músicas

(05) Carta

(01) Crônica

(06) Versículos bíblicos

(00) Outros _____

Conforme aponta as respostas da questão 12, a maior parte das colaboradoras prefere o tema do amor em relação aos demais listados. Já a última questão, nos revela os gêneros de texto mais apreciados pelas participantes. Temos o romance em primeiro

lugar (com 11 marcações). Em segundo lugar, o gênero mais marcado foi poema - com 9 indicações

Por meio dos dados coletados através dessa entrevista, tornou-se possível conhecer um pouco da história de leitura das colaboradoras que participariam das oficinas de poesia, favorecendo, assim, a nossa compreensão acerca dos horizontes de expectativa (JAUSS, 1994) delas. Esses dados contribuíram também para a seleção dos poemas que compuseram as antologias trabalhadas durante as oficinas.

2.3.2. Questionário II

O questionário II foi aplicado no dia 29 de julho de 2015, quando realizávamos a nossa quinta oficina. Participaram desse momento 12 jovens. Esse questionário continha 18 questões que podem ser organizadas em três blocos: 1. formação escolar; 2. acesso a expressões artísticas fora da instituição prisional; 3. acesso a expressões artísticas dentro da Penitenciária.

Assim, o objetivo desse questionário era conhecer a formação pela qual as jovens passaram ao longo de suas vidas - tanto a formação a nível de escolarização, quanto a formação humana que também pode ser proporcionada por meio do contato com a arte de modo geral e a literatura em especial.

Desse modo, o primeiro bloco de questões apresentava as seguintes questões: 1. Qual a sua formação? 2. Qual motivo levou você a desistir da escola?¹¹ 3. Você gostava de estudar? 4. Você estudou em escola pública ou privada? 5. Com quantos anos você começou a estudar? 6. Você lembra o nome de sua primeira escola?

¹¹ Essa questão foi colocada porque nesse momento da intervenção já conhecíamos um pouco a realidade das jovens participantes no que se refere ao nível de escolarização. Além disso, a maior parte da turma ainda frequentava as aulas do Fundamental 1 e 2, como já foi mencionado.

Para essas questões, obtivemos as seguintes respostas:

Bloco 1 - Formação escolar

- Ensino Médio Completo: 1 participante - cursou em escola pública de Pernambuco até o 2º. ano do ensino médio. Em 2014, já na instituição prisional, prestou Enem e foi aprovada, obtendo, assim, o diploma do ensino médio.
- Ensino Médio Incompleto: 1 participante - cursou até o 1º. ano do ensino médio na Esc. Est. Ens. Fun. e Médio Profº. Anésio Leão - Está participando das aulas do Pró-Enem.
- Ensino Fundamental 2: 1 participante - Concluiu o ensino Fundamental na própria instituição prisional.
- Ensino Fundamental Incompleto 2: 5 participantes - cursando 7º, 8º e 9º ano. - Estão cursando dentro da instituição prisional.
Ensino Fundamental Incompleto 1: 3 participantes - cursando 1º e 2º ano. - Estão cursando dentro da instituição prisional.

Os dados acima mostram que grande parte das jovens possuem ensino fundamental incompleto; apenas 3 possuem esse grau de instrução, sendo que duas delas cursaram parte do ensino médio em escolas públicas, enquanto que a outra concluiu o ensino fundamental na própria unidade prisional.

Esses dados refletem as informações indicadas no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (2014). Segundo este documento, cerca de 53% da população carcerária no Brasil não possui sequer o ensino fundamental completo, sendo esta uma das causas que levam muitos jovens para o mundo da criminalidade ou, de modo inverso, o mundo da criminalidade afasta esses jovens da escola.

Podemos constatar tal realidade ao analisarmos as respostas dadas pelas colaboradoras a questão número 2, como veremos abaixo:

2. Qual o motivo que levou você a desistir da escola?
- (03) Necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas da família.
 - (02) Necessidade de trabalhar para auto - sustentar-se.
 - (00) A escola era distante de minha residência.
 - (00) Falta de interesse: a escola não fazia sentido para mim.
 - (07) Outro motivo. Explique:_____

Verificamos acima que, das 12 respostas obtidas, 5 indicam como justificativa para o abandono escolar a necessidade de trabalhar para autosustentação ou para

colaborar com o sustento da família, o que reflete uma condição socioeconômica desfavorável que pode ter sido um das causas para o ingresso dessas jovens no mundo do crime. A maioria, no entanto, indicou outro motivo como causa para a evasão da escola. Acerca disso, transcrevemos abaixo as justificativas dessas jovens:

EB: "Deixei de estudar porque eu casei e o meu marido não deixou mais."

AS: "Porque eu casei".

LS: "Querida mesmo era folia".

GS: "Drogas"

AG: "Porque engravidei e tive minha primeira filha e tive que cuidar dela."

TG: "Engravidei do meu primeiro filho e decidi me dedicar a ele."

GK: "Fui presa (por me envolver com "amigos" bandidos)."

A maioria das participantes indicou como justificativa por seu abandono escolar outros motivos. Dentre eles (desinteresse, gravidez precoce, casamento, proibição do marido) nos chamaram a atenção as justificativas de GS e GK, as quais indicaram drogas e prisão como causas que as levaram a evasão da escola.

Os motivos indicados pelas 7 jovens, embora estejam relacionados a questões de vulnerabilidade social, o fator socioeconômico não é determinante para gerar o abandono escolar, visto que não precisavam trabalhar fora para contribuir com o próprio sustento ou o da família.

Todavia, apesar do abandono escolar, todas as participantes das oficinas encontram-se matriculadas nas aulas da EJA ou Pró-Enem. Além disso, ao serem perguntadas sobre gostarem de estudar ou não, as 12 jovens responderam afirmativamente, e algumas justificaram com as seguintes afirmações:

KJ: " Por quê me sinto alimentada."

GK: "Ainda gosto de estudar, estou entrando na 1ª. oportunidade que estou tendo e pretendo continuar."

EB: "Ainda gosto de estudar."

LS: "Eu gosto, deixei de estudar só por causa das festas, mas já estou de volta."

Das justificativas apresentadas, a que mais nos chamou a atenção foi a da colaboradora KJ, que afirma gostar de estudar porque se sente alimentada. Essa

consideração nos remete a Candido (1995) ao tratar sobre a literatura e outras formas de cultura como um direito que deve estar ao acesso de todos, porque são "bens espirituais inalienáveis".

No segundo bloco de questões, em que abordamos as formas de acesso a expressões artísticas fora da instituição prisional, verificamos que a escola aponta como o principal espaço de promoção cultural, conforme verificamos no quadro a seguir:

Bloco 2 - Acesso a expressões artísticas fora da instituição prisional

7. Na sua escola, havia momentos de expressão cultural, como grupos de dança, teatro, música?

(08) Sim (04) Não

8. Você costumava ter aulas de leitura de textos literários, como poemas, contos, romances ou audição de canções nas aulas?

(07) Sim (05) Não

9. Na sua casa, você tinha acesso a textos literários, como livros infantojuvenis, romances, livros de poesia?

(07) Sim (05) Não

10. Você costumava ir ao cinema?

(05) Sim (07) Não

11. Você costumava assistir filmes em casa?

(09) Sim (03) Não

12. Você costumava ir ao teatro?

(01) Sim (11) Não

Além da escola, a casa também surge como lugar em que se é possível ter acesso a formas de expressão artística como indicado na questão 9, acerca da presença de obras literárias no lar; já as respostas indicadas na questão 11 demonstram que a visualização de filmes se dava dentro de suas casas, ao invés do cinema. Sobre o costume de visitar o teatro, apenas uma jovem marcou afirmativamente, indicando a dificuldade de acesso da maior parte das participantes a esse espaço de promoção cultural.

Por seu turno, enquanto instituição responsável pelo processo de ressocialização dessas jovens, a Penitenciária Feminina de Campina Grande é avaliada pelas colaboradoras que apontam, apesar de algumas contradições, a existência de momentos de fruição por meio da arte dentro da referida instituição. No quadro abaixo, verificamos quais as principais formas de arte presentes na Penitenciária.

Bloco 3 - Acesso a expressões artísticas dentro da Penitenciária

15. Aqui, nessa instituição, você tem acesso a que formas de expressão cultural?

(10) Dança (08) Música (01) Teatro (07) Cinema (09) Literatura
() Outros _____

16. Você tem acesso a essas expressões culturais a partir de:

TG: "Não temos muito acesso, é tudo muito complicado".

KJ: "Educação física e estudando".

AG: "Não temos muito acesso, é tudo complicado".

GK: "Música e dança na Educação Física há 1 ano e 4 meses; cinema só fui 1 vez; literatura faz 2 meses."

JB: "Aulas."

CB: "Educação Física e na aula."

EB: "Literatura faz 2 meses; cinema só uma vez."

LS: "De muitas aulas".

17. Com que frequência?

JB e LS: "Pouca"

CB e KJ: "3 vezes por semana."

AG e TG: "As vezes, 2 vezes por semana."

18. Você acha importante ter acesso a esses espaços de cultura?¹²

(11) Sim (00) Não

Por quê?

LS: "Além de ser interessante a gente aprende um bocado. É muito bom, quero mais, quero mesmo é bis."

JB: "Pelo fato do lugar, porque tudo aqui é lucro."

KJ: "Porque a vida é viver, aparecer e aprender. Tudo na vida precisa de conhecimento."

EB: "Porque apesar do lugar em que estou, são essas atividades que ajudam a voltar a se educar."

GK: "Porque apesar do lugar em que estou, são estas atividades que ajudam a se reeducar, ficar informado, passar o tempo. Agradecemos muito a todos que fazem estes trabalhos aqui no Presídio Feminino do Serrotão de Campina Grande, PB. Obrigado."

CB: "Porque sempre estou aprendendo."

As principais expressões artísticas presentes na Penitenciária Feminina de Campina Grande, conforme indicação das participantes são: música e dança, por meio das aulas de Educação Física; cinema, através do projeto de cinema coordenado pela Professora Maria Lindacy; e literatura, por meio de nosso projeto de pesquisa.

Apesar de se contradizerem em relação à frequência com que essas atividades são realizadas dentro do ambiente prisional, a maioria das colaboradoras consideram importantes os espaços de acesso à arte e à cultura disponíveis a elas. Nesse sentido, as colaboradoras justificaram suas respostas afirmando que esses momentos de acesso à arte favorecem a educação e aprendizagem por parte delas. E essa forma de aprender

¹² A colaboradora AS não respondeu a alternativa.

parece ser agradável e bastante positiva para todas, dado que podemos supor das respostas indicadas (LS: "[...] quero mesmo é bis") e do agradecimento construído pela colaboradora GK.

Por fim, é importante destacarmos que os dados fornecidos por meio dos questionários nos ajudou a conhecer um pouco mais o público-alvo de nossa pesquisa, sobretudo no que se refere ao horizonte de expectativa das jovens participantes. Esses dados determinaram a escolha dos poemas a serem trabalhados em sala, além de nos orientar sobre a forma de entrada para o trabalho com eles.

2.4. Antologias

A seleção dos poemas trabalhados durante as oficinas se deu de acordo com as temáticas pré-estabelecidas. Essas temáticas foram definidas durante o processo de observação das aulas que acompanhamos e, depois, a partir dos dados do primeiro questionário¹³, coletados no nosso primeiro encontro. Assim, foi possível buscar textos que, de alguma maneira, se aproximassem do horizonte de expectativa das colaboradoras.

Desse modo, foi possível estabelecer os seguintes temas a serem discutidos nas oficinas: tema 1: Humor em cordéis de poesia de Maria Godelivie. Tema 2: Entre poesia e canção: a experiência amorosa em poemas de Cecília Meireles, Paula Tavares, Alice Ruiz e Florbela Espanca. Tema 3: Poesia e vida: um lugar para recordar. Tema 4: Mulher, corpo e liberdade: a percepção de si através da poesia de autoria feminina.

¹³ Este questionário versava acerca da história de leitura das participantes.

Os textos selecionados são de autoria de: Alice Ruiz, Cecília Meireles, Maria Godelivie e Paula Tavares, além de uma canção de Roberta Miranda. A delimitação das autoras se deu, em primeiro lugar, pelo fato de termos iniciado, embora que de maneira ainda discreta, uma convivência com a poesia delas. Exceto no caso da cordelista Maria Godelivie, sugestão de nosso orientador, que foi bastante apreciada por todas as participantes.

Os poemas foram organizados em antologias ou levados individualmente (no caso dos cordéis) para serem apreciados em sala de aula. Assim, de acordo com cada tema, temos as seguintes antologias com os poemas que as integraram:

Tema 1 (Humor em cordel): *Viagem à Santa Vontade, O Gostosão, Amor no escuro ou o Cego Aderaldo e a Dama da Noite*, todos de Maria Godelivie.

Tema 2 (Amor): "Quantas coisas do amor", de Paula Tavares; "Canção do Amor-Perfeito", de Cecília Meireles; e a canção "Vá com Deus", de Roberta Miranda.

Tema 3 (Poesia e Vida): "Papéis", "Canção excêntrica", "Reinvenção", de Cecília Meireles; "mesmo que eu morra", "contar uma história de amor", "a gente jamais imagina", "não vai dar tempo", de Alice Ruiz; "No fundo tudo é simples", "Estico até à seda", "Colonizamos a vida", "Agora que habito um país de silêncio", de Paula Tavares.

Tema 4 (Mulher, corpo e liberdade): "depois que um corpo", "enchemos a vida", "dando à luz a uma estrela", "hoje", de Alice Ruiz; "Retrato", "Lua adversa", "Mulher ao espelho", "Canção", de Cecília Meireles; "No lago branco da lua", "Canto de nascimento", "Aquela mulher que rasga a noite", "Mukai (2)", "Mukai (3)", "E as margens", "Assim o corpo", de Paula Tavares.

Dos textos acima, é importante salientar, que nem todos foram apreciados em sala de aula por conta da insuficiência de tempo para isso, porém, o intuito em entregar para as jovens um número maior de poemas era proporcionar-lhes a fruição literária

quando estivessem em suas celas. Não raro, inclusive, as colaboradoras nos pediam cópias que restavam para distribuir com as colegas de cela que não participavam da oficina. Há também o caso curioso da reeducanda KJ que costuma levar poemas a mais para dar ao seu irmão, quando este lhe vinha visitar.

Além dos poemas indicados, também apreciamos, durante as oficinas, canções da música popular brasileira, como: "Desabafo", de Cecéu; "Carderno", de Toquinho e "Chama quente", poema de Florbela Espanca musicado por Raimundo Fagner.

CAPÍTULO 3 – A LEITURA EM TRÊS ATOS: SUBJETIVIDADES PARTILHADAS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados e discussões de nossa pesquisa com base nos dados coletados durante as oficinas em que foram discutidos poemas representativos das temáticas já mencionadas: (1) Humor em cordéis de poesia de Maria

Godelivie; (2) Entre poesia e canção: a experiência amorosa em poemas de Cecília Meireles, Paula Tavares, Alice Ruiz e Florbela Espanca; (3) Poesia e vida: um lugar para recordar; e (4) Mulher, corpo e liberdade: a percepção de si através da poesia de autoria feminina.

Esses dados serão discutidos a partir de três momentos importantes que compuseram a metodologia abordada em sala de aula. Chamaremos esses momentos de atos de leitura. Assim, uma vez que constituíram o percurso de leitura durante as oficinas foram: 1º ato: motivação; 2º ato: leitura e compartilhamento de leituras; e o 3º ato: efeitos da leitura.

A estrutura dessa metodologia que orienta o processo de leitura se baseia na proposta de Cosson (2006) e Souza e Giroto (2010) que tratam sobre as etapas que devem guiar esse processo, sobretudo, quando se refere à mediação do texto literário para alunos em formação leitora como é o caso dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Os atos de leitura enquanto ações concretas de mediação foram direcionados para o estabelecimento de conexões entre texto e leitor, a fim de que o texto pudesse ser lido e vivenciado pelas participantes a partir de seu campo de interesse e subjetividade, seguindo a perspectiva de abordagem do texto literário, baseada na estética da recepção, e defendida por Rouxel (2009; 2012; 2013; 2014) e Jouve (2002; 2014) que consideram a dimensão subjetiva da leitura.

Para Jouve (2014) “toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade” (p. 53) e um dos benefícios que essa dimensão subjetiva pode realizar é “fazer com que o aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (p. 53-54).

Por meio dessa abordagem metodológica, busca-se a interação entre texto – leitor através do diálogo intersubjetivo entre os conhecimentos e saberes adquiridos por

ele ao longo de sua vida (cognitivo, textual, discursivo, afetivo etc..) e a realidade proposta no texto. Desse modo, não se trata de exigir uma leitura baseada em categorias de análise pré-estabelecidas que, ao invés de fomentar o gosto pela leitura, e acaba formando leitores incapazes de entrar no jogo do texto e experimentar o processo de recepção estética e de fruição da arte por meio da literatura.

Por esse motivo, Rouxel destaca que ensinar literatura segundo essa visão demanda uma mudança radical que, para ela, consiste em: “sair do formalismo – da atividade de leitura concebida como lugar de aquisição programada de saberes – e de transformar a relação dos alunos com o texto literário acolhendo suas reações subjetivas.” (ROUXEL, 2014, p. 21).

Nesse sentido, a mediação em sala de aula, levando em consideração as reações subjetivas dos leitores, pressupõe acolher a complexidade que envolve a história de vida de cada um, suas relações sociais, afetivas, identitárias etc.. Por isso, é necessário construir um ambiente seguro, em que os sujeitos de pesquisa se sintam à vontade para partilhar as suas subjetividades através dos textos poéticos selecionados. Esse ambiente seguro ocorre em decorrência de um acordo de convivência respeitosa e colaborativa pré-estabelecido com todos os participantes.

1º. Ato: Motivação

O primeiro ato se refere à motivação que deve anteceder a leitura propriamente dita. Cosson (2006) denomina motivação como o primeiro momento que antecede a

sequência básica do letramento literário, indicando que seu núcleo “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2006, p. 54).

O autor acentua, ainda, que o sucesso inicial da interação entre texto e leitor depende de uma boa motivação. A motivação se refere, portanto, à construção de situações que devem levar os participantes a responder a uma questão ou a se posicionar sobre um tema (Cosson, 2006).

O momento da motivação para a leitura corresponde também à busca de elementos que possam estabelecer relações entre a vida dos leitores e a leitura a ser realizada, a fim de colaborar no processo de construção de sentidos do texto por meio do acionamento de informações que compõem o horizonte de expectativa do público selecionado. Partimos, portanto, da vivência pessoal de cada um, para a construção de um produto coletivo. Esse produto pode ser um cartaz com informações sobre determinado tema, um desenho feito coletivamente, um quadro com dados relacionados aos poemas a serem lidos.

É nesse momento que, conforme Souza e Giroto (2010), o leitor começa a construir inferências que são suposições acerca do texto. Essas inferências que podem ser confirmadas ao longo da leitura ou negadas fazem parte do *jogo da leitura*, conforme aponta Iser (1975). Nesse processo, o leitor constrói a sua compreensão a partir da conexão que estabelece com a própria vida.

Assim, para auxiliar a leitura por parte das participantes, algumas atividades de construção de sentido em torno dos textos foram realizadas levando em consideração o assunto presente neles. Os dados coletados por meio dessas atividades ofereceram informações sobre o horizonte de expectativa das participantes acerca de cada tema trabalhado.

Apresentamos, a seguir, exemplos de motivações realizadas em quatro oficinas. Em cada uma dessas oficinas iniciamos o processo de leitura com uma atividade diferente, visando facilitar a leitura dos textos por meio da construção de conexões entre

texto e leitor, pois, o objetivo da motivação é acionar os conhecimentos dos alunos acerca de um tema, a fim de que durante a leitura eles possam estabelecer conexões entre o texto e suas vivências.

(4) Humor em cordéis de Maria Godelivie

Na primeira oficina, realizada no dia 18 de junho de 2015, em que trabalhamos o cordel *Viagem à santa vontade*, de Maria Godelivie, o primeiro ato consistiu no debate em torno da seguinte questão, colocada em um cartaz, no centro da sala: "Uma viagem só para mulheres". Pedimos que uma aluna realizasse a leitura da frase em voz alta e, depois, começamos a indagá-las sobre o que poderia significar aquela frase.

Após um breve diálogo, distribuímos para cada uma das participantes o cordel *Viagem à Santa Vontade*, de Maria Godelivie, e pedimos que observassem a capa. Ao serem questionadas sobre o que essa imagem poderia representar, as participantes TG e KJ afirmaram que a imagem parecia mostrar uma mulher imaginando algo, por conta do pássaro próximo a cabeça dela.

Em seguida, solicitamos que as participantes lessem o título do cordel e procurassem verificar a relação entre o título do cordel e a imagem da capa, a qual apresentamos abaixo:

Figura 1: Capa do cordel *Viagem à Santa Vontade*, de Maria Godelivie



Fonte: GODELIVE, M. *Viagem à Santa Vontade*. 1.ed. Campina Grande: Cordelaria Poeta Manoel Monteiro, 2008.

Ora, as participantes relacionaram o pássaro à imaginação certamente estabelecendo uma conexão entre o sentido do animal capaz de voar - o que denota liberdade – e a imaginação que podemos co-relacionar à evasão, ao sonho ou à fuga da realidade. Tanto o pássaro quanto a imaginação tem a propriedade de fazer sair do chão, subir, transportar-se para um plano mais elevado.

Essa percepção acerca da imagem que também tem seu valor artístico nos remete ao que Candido (1992) afirma ser a função psicológica da literatura que, neste caso específico, é, por extensão, um valor presente em outras formas artísticas, conforme constataram as colaboradoras TG e KJ.

A partir dessa informação podemos apontar que há um processo de recepção sendo construído e que este processo condiz com o que será abordado no texto e confirmado ao longo da oficina por outras participantes. Esse primeiro momento de interação entre texto e leitor foi interrompido para darmos início ao segundo ato que correspondeu à leitura do cordel.

(5) Poesia e vida: um lugar para recordar

A temática selecionada para esse encontro foi pensada em virtude da produção do diário de leitura - um dos instrumentos de pesquisa que seria utilizado para a coleta de dados. Os diários foram produzidos pelas participantes a partir do material que levamos para o encontro: cadernos sem espiral, fitas coloridas, papéis coloridos e cola.

A função do diário de leitura era servir como um registro em que as participantes poderiam anotar comentários e impressões acerca dos poemas lidos em sala. Todavia, apenas três participantes devolveram o diário com suas anotações. As demais usaram o caderno para outras finalidades.

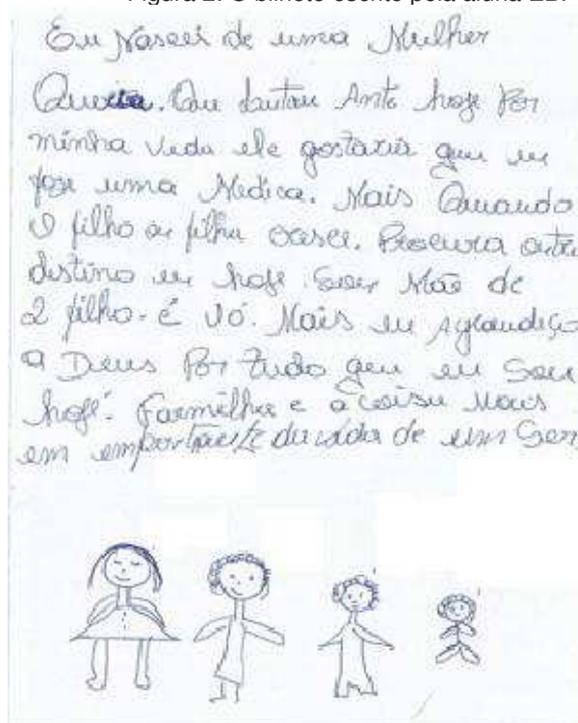
Assim, pensando no diário a partir de sua característica autobiográfica e temporal, selecionamos poemas que tratassem sobre o tema da vida e da passagem do tempo, a fim de estabelecer uma conexão entre os textos a serem discutidos e a atividade de produção dos diários de leitura.

Desse modo, os poemas que compuseram a antologia poética desse encontro foram: Cecília Meireles: "Canção excêntrica" e "Reinvenção"; Alice Ruiz: "mesmo que eu morra"; "contar uma história de amor"; "a gente jamais imagina" e "não vai dar tempo"; e Paula Tavares: "No fundo tudo é simples"; "Estico até a seda"; "Colonizamos a vida" e "Agora que habito um país de silêncio".

Como momento de preparação para a leitura dos poemas, realizamos a seguinte dinâmica: entregamos uma folha em branco para cada participante e orientamos que escrevessem ou desenhassem algo para uma criança que acabara de nascer e esta criança seria ela mesma. Poderia ser uma mensagem de boas vindas, votos de saúde, mensagem de esperança, etc.

As colaboradoras expressaram nas folhas recebidas seus desejos e anseios de criança, como também de adulta. Algumas dessas mensagens produzidas destacamos abaixo.

Figura 2: O bilhete escrito pela aluna EB.¹⁴



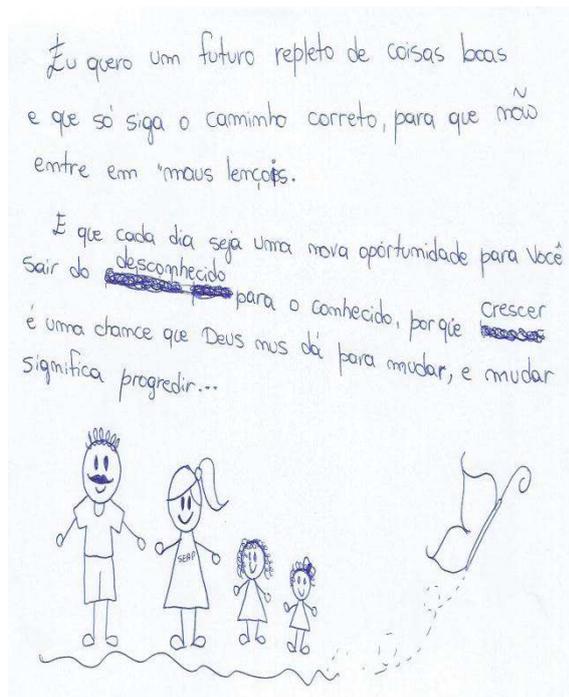
Fonte: Elaborado pela autora

A participante EB escreveu sobre sua mãe e as expectativas que ela tinha para a sua vida; além disso, ela indica que também é mãe e avó. No desenho produzido por ela percebemos que há a valorização de sua família, assim como podemos verificar no desenho produzido pela colaboradora KJ. Esta acrescenta ao desenho uma mensagem positiva para ela própria, desejando que seu futuro seja repleto de coisas boas, como podemos observar abaixo:

Figura 3: Bilhete escrito pela aluna KJ¹⁵

¹⁴ Transcrição do bilhete de EB: "Eu nasci de uma mulher querida que lutou até hoje por minha vida. Ela gostaria que eu fosse uma médica. Mas, quando o filho ou filha cresce, procura outro destino. Eu, hoje, sou mãe de dois filhos e avó. Eu agradeço a Deus por tudo que eu sou hoje. Família é a coisa mais importante da vida de um ser." (EB)

¹⁵ Transcrição do bilhete de KJ: "Eu quero um futuro repleto de coisas boas e que só siga o caminho correto para não entrar em maus lençóis. E que cada dia seja uma nova oportunidade para sair do desconhecido



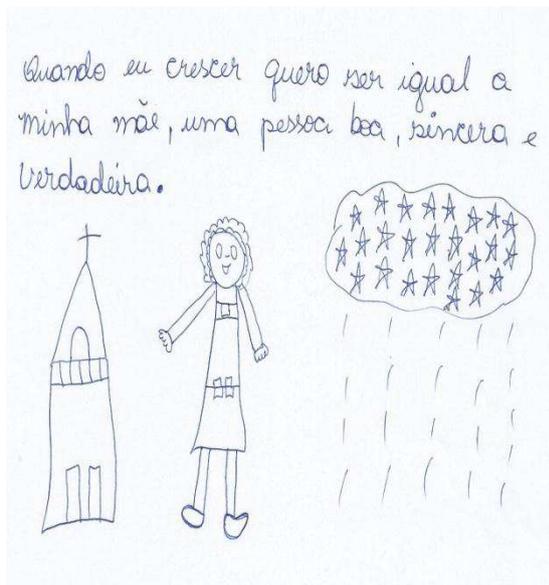
Fonte: Elaborado pela autora

Já as colaboradoras AS e TG escrevem na perspectiva: “o que eu serei quando crescer”. Como verificamos, mais uma vez surge a figura da mãe, como alguém que serve de modelo. Assim, a colaboradora AS destaca a importância de sua mãe e a vontade de ser como ela: boa, sincera, verdadeira.

Figura 4: Bilhete elaborado pela aluna AS¹⁶

para o conhecido, porque crescer é uma chance que Deus nos dá para mudar, e mudar significa progredir.” (KJ)

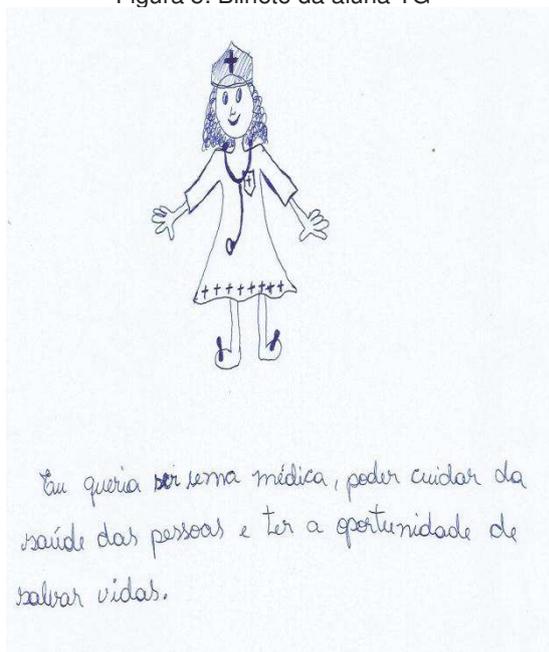
¹⁶ Transcrição do bilhete de AS: “Quando eu crescer quero ser igual a minha mãe: uma pessoa boa, sincera, e verdadeira”. (AS)



Fonte: Elaborado pela autora

A colaboradora TG, por sua vez, indica que seu anseio é se tornar uma médica para poder salvar vidas.

Figura 5: Bilhete da aluna TG¹⁷

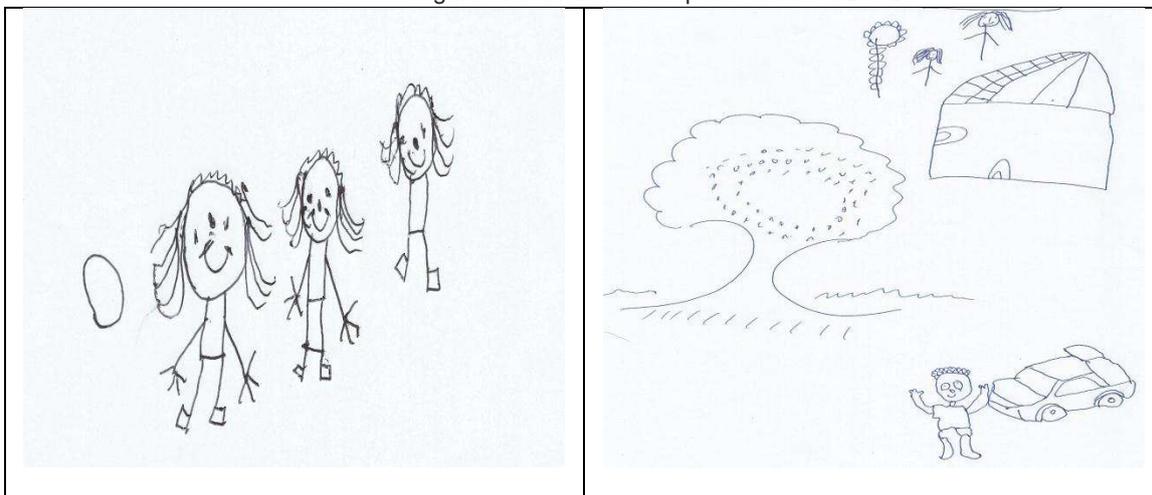


Fonte: Elaborada pela autora

¹⁷ Transcrição do bilhete de TG: “Eu queria ser uma médica, poder cuidar da saúde das pessoas e ter a oportunidade de salvar vidas”.

As colaboradoras CB e LS não escreveram nenhuma mensagem porque elas não dominam a escrita. Mas, por meio dos desenhos produzidos percebemos a representação de uma família feliz.

Figura 6: Gravuras feitas pelas alunas CB e LS



Fonte: Elaborado pela autora

A representação da família, dado revelado por meio das imagens e pela referência à mãe, filhos e neto, é constante nas mensagens escritas pelas participantes, revelando a importância dessa instituição para as colaboradoras.

As mensagens nos ajudaram a ter uma compreensão acerca do horizonte de expectativa dessas mulheres ao nos revela os valores por elas cultivados: sonhos, esperança, família. Esses elementos se referem ao conjunto de experiências vividas por elas, bem como ao acervo de saberes e conhecimentos de mundo que elas têm e que vão orientar a forma como leem e compreendem o que leem (JAUSS, 1994).

Com o término da dinâmica, sugerimos a confecção dos diários de poesia, orientando as alunas acerca do objetivo que o diário teria. Desse modo, cada participante montou o diário de acordo com as suas características. Abaixo, apresentamos um quadro com imagens em que verificamos o processo de produção dos diários pelas alunas.

Figura: 7: Processo de produção dos diários de poesia



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a produção dos diários e orientações acerca do modo como eles deveriam ser usados, demos início ao momento de leitura e compartilhamento de leituras (esse momento se refere às discussões realizadas em torno dos textos).

É importante ressaltarmos a importância dessas atividades para as participantes, pois ao serem levadas a relembrar aspectos de sua infância, elas são conduzidas à memória afetiva que retoma aspectos positivos do eu: a família (elemento mais citados), os sonhos, os valores positivos que aprenderam com a mãe (sinceridade, verdade, bondade), o desejo de mudar e adentrar no mundo do conhecimento. Todas essas informações remetem, de algum modo, a um tempo em que tudo era possível e os sonhos poderiam tornar-se real.

Já a atividade de construção dos diários de poesia – lugar para recordar por meio dos poemas as suas vivências pessoais – retoma de forma prática a atividade anterior, pois materializa um instrumento em que é possível escrever para recordar o seu passado. Mas, essa dinâmica é, ao mesmo tempo, simbólica por sugerir que elas possam escrever ou reescrever a sua história por meio de outra perspectiva: a perspectiva do sonho, dos valores positivos aprendidos na infância, do desejo de mudar para progredir.

Essas atividades foram realizadas em aproximadamente 40 minutos e favoreceram o processo de recepção dos textos, como comprovam os dados discutidos no terceiro ato.

(6) Mulher, corpo e liberdade: a percepção de si através da poesia de autoria feminina

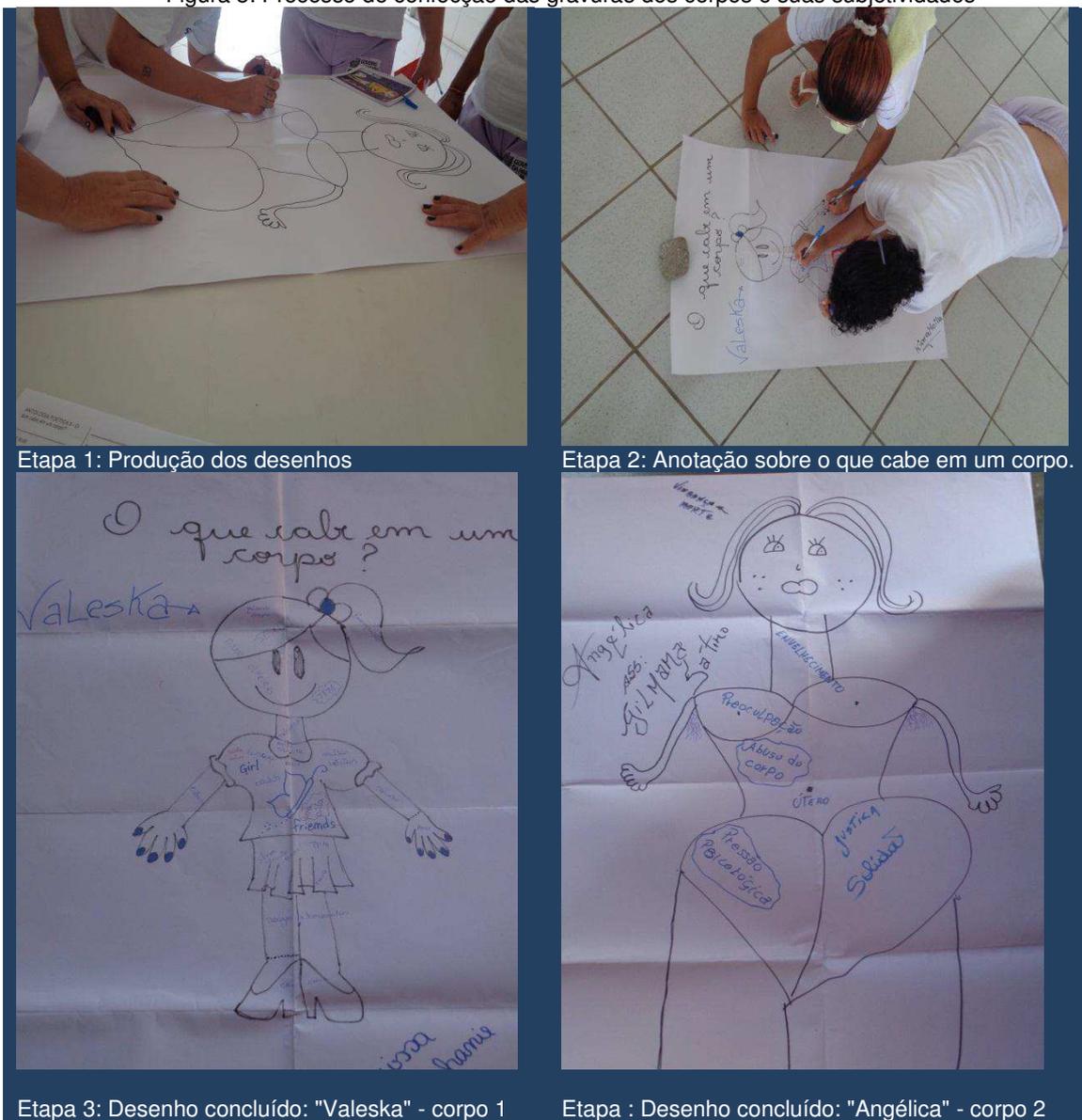
A oficina em que trabalhamos sobre a temática do corpo aconteceu no dia 19 de agosto de 2015. O momento que antedeu a leitura dos poemas, foi iniciado a partir da reflexão em torno da seguinte questão geradora: “o que cabe em um corpo?” – frase escrita em um cartaz colocado no centro da sala.

Acerca dessa indagação, algumas colaboradoras começaram a se manifestar informando órgãos do corpo, como: olhos, boca, braços, etc. Mas também sentimentos: dor, tristeza, saudade, sofrimento, alegria foram os mais indicados.

Após ouvirmos as afirmações das participantes, pedimos que se organizassem em dois grupos. Entregamos para cada grupo um cartaz com a questão geradora e orientamos que cada equipe desenhasse um corpo humano no cartaz (não indicamos qual orientação de gênero ou sexo esse corpo deveria apresentar). Em seguida, cada equipe deveria anotar no corpo que desenhou as respostas para a pergunta ali presente.

Com a conclusão dessa atividade, solicitamos que os grupos colocassem os cartazes no centro da roda e apresentamos os desenhos, lendo o que continha em cada corpo desenhado pelas participantes. É importante destacar que ambos os corpos desenhados eram femininos e foram nomeados pelas participantes, conforme observamos abaixo.

Figura 8: Processo de confecção das gravuras dos corpos e suas subjetividades



Etapa 3: Desenho concluído: "Valeska" - corpo 1 Etapa : Desenho concluído: "Angélica" - corpo 2
 Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, mostramos os cartazes à turma e pedimos que lessem em voz alta o que haviam escrito. Constatamos que os elementos mais destacados pelas participantes correspondiam a sentimentos e sensações, e não a órgãos do corpo.

Dado interessante foi o fato das participantes terem desenhado corpos femininos – não havíamos orientado sobre que sexo deveria apresentar o corpo a ser desenhado. Além de desenhar corpos femininos elas deram nomes e características diferentes para esses corpos.

No primeiro desenho, o corpo representa uma mulher jovem e “recatada”, por conta das roupas que compõem a gravura. Todavia, o nome dado a essa mulher é Valeska – que remete à cantora Valesca Poposuda, a qual veste roupas curtas e canta fank. Já a segunda gravura representa uma mulher mais velha e seminua. O nome dado a essa mulher é Angélica – que significa “angelical”, “pura como um anjo”¹⁸. Esse termo esteve relacionado à imagem da mulher pura e cândida, durante o romantismo brasileiro.

Os desenhos sugerem uma problematização do conceito de mulher construído culturalmente, o qual busca categorizar as mulheres, segundo a roupa, comportamento ou estilo de vida. Ao indicar o nome Angélica para o desenho da mulher seminua e Valeska para a mulher vestida com roupas mais recatadas, as participantes invertem a lógica cultural, e indicam, de forma subliminar, que a roupa não define a essência, o caráter da pessoa e a identidade da pessoa.

Os desenhos dos corpos representavam também a subjetividade de cada participante que participou da dinâmica. Nos desenhos, elas colocaram diversos sentimentos que perpassam seu interior (pressão psicológica, preocupação, solidão, amor, justiça, etc.). Além dos sentimentos, elas anotaram dados referentes ao corpo feminino, como TPM, útero, preocupação com a estética (estrias e celulite), etc..

¹⁸ Disponível em: < <http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/angelica/>>. Acesso: 30/06/2016.

No quadro abaixo, sistematizamos os elementos indicados por cada grupo, segundo os valores: positivo e negativo¹⁹, a fim de melhor compreendermos as respostas das participantes.

Quadro: O que cabe em um corpo?
O QUE CABE EM UM CORPO?

Grupo 1		Grupo 2	
Elementos positivos	Elementos negativos	Elementos positivos	Elementos negativos
Sexo, vida e amor, amigos, muito amor, carinho e amor.	Muita maldade, preocupação, piolho, olheiras, TPM, tristeza, cansaço, muitas estrias, raiva, varizes, hemorróidas, calo, chulé, estresse e celulite.	Justiça e útero.	Envelhecimento, preocupação, abuso do corpo, solidão, pressão psicológica, vingança e morte.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando o quadro, notamos que há mais presença de elementos negativos que positivos. Além disso, constatamos que os sentimentos e sensações destacados, em sua maioria, estão relacionados entre si ("estresse" - "preocupação" - "cansaço" - "pressão psicológica" - "olheira") e podem indicar o modo como as alunas vivenciam sua condição atual.

Outra questão apontada pelas colaboradoras é o envelhecimento do corpo, como podemos verificar por meio das palavras: "envelhecimento" - "varizes" - "cansaço" - "solidão". O envelhecimento do corpo remete à passagem do tempo que, para as participantes, é o maior desafio de quem está recluso, pois significa, por um lado,

¹⁹ Para a valoração dos elementos em positivo X negativo não partimos de uma análise conceitual dos elementos destacados, mas do modo como as participantes os compreende.

desperdício de tempo²⁰, por outro, a esperança de retomar a vida após cumprir-se a pena.

Há, ainda, elementos que se referem ao universo feminino, como: preocupações com a beleza ("celulite" e "muitas estrias"), "útero" e "TPM". Além desses, as colaboradoras também citaram: "abuso do corpo", "vingança" e "morte" como elementos negativos.

Em oposição a esses elementos, encontramos: "amor", "sexo", "vida", "carinho", "muito amor" e "justiça", enquanto dados positivos que cabem em um corpo.

A partir dos dados apontados pelas colaboradoras, percebemos que elas compreendem o corpo como estrutura, consciência e construção social. Chamamos de estrutura a parte física do corpo referenciada por meio dos elementos: útero, sexo²¹, varizes, calo, etc. A consciência denominamos as influências externas na constituição psicológica e emocional do sujeito (raiva, solidão, tristeza, sentimento de vingança, mas também amor, sentimento de carinho, necessidade de manter laços de amizade - "amigos"). E, por fim, construção social diz respeito ao modo como a sociedade enxerga e reconstrói o corpo, indicando o que é considerado feio ou bonito (aqui encontramos "estrias" e "celulites" - preocupação relacionada ao perfil de beleza prevalente na sociedade atual).

É importante ressaltarmos que essa percepção de si apontada pelas colaboradoras, não partiu de uma exposição feita sobre o tema por nossa parte, mas de modo espontâneo, através da dinâmica realizada. Além disso, faz-se necessário destacar que, os dados apontados por elas, nos oferecem informações sobre suas experiências e,

²⁰ Nos referimos ao desperdício de tempo em liberdade, visto que a reclusão traz consigo uma série de consequências, como: impossibilidade de ir e vir, de estar com os filhos e a família, de ter autonomia sobre si, etc.

²¹ Tomamos o termo como ambivalente por corresponder tanto ao sexo (masculino e feminino), quanto ao ato sexual.

consequentemente, os seus horizontes de expectativa que corroboram nos temas presentes nos poemas selecionados, conforme poderemos verificar no tópico abaixo.

(4) Entre poesia e canção: a experiência amorosa em poemas de Paula Tavares e Cecília Meireles.

A segunda oficina aconteceu no dia 25 de junho de 2015. Trabalhamos nesse encontro dois poemas: "Quantas coisas do amor", de Paula Tavares e "Canção do Amor-Perfeito" de Cecília Meireles, além de uma canção, de Roberta Miranda, "Vá com Deus".

A fim de provocar a discussão em torno do tema que seria discutido nos poemas, colocamos no meio do círculo um cartaz vermelho com a palavra "AMOR" escrita. Pedimos que as alunas observassem o cartaz e perguntamos a elas o que esse sentimento representava.

Muitas disseram que este era o melhor sentimento, outras, porém, refutaram afirmando que o amor não é bom porque faz sofrer. Então, entregamos às participantes um papel e pedimos que anotassem uma frase ou palavra que representasse o amor. Esse papel deveria ser colado do cartaz. Depois, lemos em voz alta o que elas haviam anotado no cartaz.

Figura 9: Cartaz sobre o Amor

quando trabalhamos cordel, percebemos o riso tímido em seu rosto e alegria de poder viajar através da poesia.

A partir dessa atividade, as alunas estabeleceram conexões entre o tema do amor e sua própria vida, mas, assim como ocorreu nas demais experiências de motivação, também puderam conhecer o modo peculiar como cada uma enxergava determinado assunto. E, ao construírem, em conjunto, um produto (cartaz, desenho, etc.) que continha informações sobre todas elas, puderam visualizar as conexões existentes entre seu mundo e o mundo do outro, compartilhando, assim, suas subjetividades.

Nesse sentido, as atividades corroboraram na construção de redes de horizontes, denominação adotada por Colomer (2007) ao se referir a necessidade de se estabelecer relações entre várias leituras, o que se torna possível através da constituição de uma comunidade de leitores. De fato, os horizontes de expectativas das leitoras podem se expandir em razão do compartilhamento de leituras, visto que há um forte entrelaçamento de vivências e experiências que se fundamentam numa leitura enciclopédica do mundo.

2º. Ato: leitura e compartilhamento de leituras

O segundo momento do processo de leitura se refere à leitura propriamente dita do texto que, no caso da poesia lírica, é sempre acompanhado por um movimento de interiorização; em seguida, há compartilhamento de leituras – quando os leitores expõem o modo como experimentaram o texto.

O segundo ato de leitura é também o momento de construção de sentidos para o texto. Por isso, Cosson (2006) trata de dois momentos: leitura e interpretação. Ele chama

a atenção para a interpretação, afirmando que ela “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção de sentidos do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2006, p. 64).

Para esta experiência, partimos da relação entre texto e leitor para o compartilhamento de vivências e leituras entre as participantes. Nessa perspectiva, Colomer (2007, p. 144) afirma que “comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social”.

Assim, buscamos evidenciar a troca de experiências por parte das leitoras, durante esse momento de percepção estética e dialógica. Todavia, não conseguimos captar todos os momentos e diálogos que ocorreram durante as oficinas sobre os textos, visto que não fomos autorizados a utilizar gravador ou outro aparelho similar. Por isso, as falas das participantes que constarem nesse tópico, consistem em anotações realizadas durante as oficinas, além de trechos escritos pelas participantes em suas avaliações.

(1) Humor em cordéis de Maria Godelivie

Na oficina sobre o cordel *Viagem à Santa Vontade*, de Maria Godelivie, demos início ao segundo ato, realizando, em voz alta, a leitura do cordel ao passo que as vozes das participantes que sabiam ler nos acompanhavam. Esse momento foi bastante emocionante, pois esta oficina consistiu, também, no nosso primeiro contato com a turma e as jovens mostravam-se bastante participativas. O término da leitura foi acompanhado de palmas e risos, o que revela, de antemão, uma recepção positiva do texto.

Depois da leitura do folheto, perguntamos se elas gostariam de destacar alguma passagem do texto. A colaboradora JN destacou os primeiros versos da sétima estrofe: "Lá quem domina é a mulher". Já a colaboradora TG destacou a quarta estrofe: "E essa viagem foi/ Deveras maravilhosa / Quando embarquei nas asas/ De uma coisa fabulosa/ Chamada imaginação/ Eita! Coisa poderosa".

As participantes destacaram versos que chamaram a atenção delas durante a leitura. Ora, para Jouve (2004) isso se deve a dimensão subjetiva da leitura que se refere a nossa incapacidade de assimilar tudo o que há no texto: "assim aquilo que retemos de um texto depende prioritariamente de nossos centros de interesse" (JOUVE, 2004, p. 58).

Com isso, podemos afirmar que os pontos de interesse das referidas participantes estão centrados na evasão e na autonomia da mulher. Certamente, o verso "Lá quem manda é a mulher" chamou a atenção delas porque são mulheres em situação de exclusão social e possivelmente, vivenciaram em suas práticas sociais muitos momentos de violência e de imposição da força masculina. Junte-se a isso o fato de estarem presas e em situação de submissão ao regime estabelecido no presídio.

Já a aluna TG destaca os versos: "E essa viagem foi/ Deveras maravilhosa / Quando embarquei nas asas/ De uma coisa fabulosa/ Chamada imaginação/ Eita! Coisa poderosa", e depois realiza a seguinte afirmação: "A viagem é imaginação. Ah, eu viajo muito. Só pensando. Não tem nada mais poderoso do que a imaginação" (TG). Acerca disso a aluna AP realizou a seguinte consideração: "Quando a gente ler o texto, a gente imagina e esquece um pouco os problemas".

Assim, podemos considerar que TG e AP se comportam como leitor escapista que é denominado por Rouxel (2013) como aquele que trata a literatura "como evasão de si e da realidade num tempo abolido" (ROUXEL, 2013, p. 79). Porém, embora ocorra o mesmo processo de evasão em ambas, cada uma recebe o texto sob uma ótica. Enquanto AP encontra nos textos literários uma possibilidade de fuga da realidade,

mesmo que temporariamente; TG apresenta uma identificação com a obra por ser, ela própria, uma pessoa que usa a sua imaginação para fugir do contexto real em que se encontra.

No que tange à evasão, as considerações de TG e AP se coadunam com a reflexão de Candido (2002) em torno da função psicológica da literatura, para quem a necessidade de ficção e de fantasia é extensiva ao homem, “pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado das necessidades mais elementares (CANDIDO, 2002, p. 83)”.

Enquanto necessidade básica do homem, a evasão proporcionada pela arte e pela literatura em particular deve estar ao acesso de todos como um direito, pois: “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 191), embora saibamos que o acesso a esse direito por grande parte da população, especialmente, a população carcerária tem sido negado.

A evasão proporcionada pela literatura transporta o leitor para outro plano. Mesmo que temporariamente, as jovens leitoras saíram de si para encontra em “Santa Vontade” um lugar onde seus sonhos e desejos pudessem ser realizados. A obra tornar-se, assim, esse lugar de fantasia em que a liberdade tão almejada se concretiza por meio da imaginação.

(2) Poesia e vida: um lugar para recordar

O segundo momento da oficina “Poesia e vida: um lugar para recordar”, foi iniciado com a entrega das antologias para as participantes, solicitamos que elas

observassem os textos por alguns minutos antes de iniciarmos a leitura. Como algumas colaboradoras não sabiam ler, pedimos que se organizassem em duplas.

Após esse momento de leitura dos textos, solicitamos que elas indicassem os poemas ou versos que haviam lhes tocado. Assim, algumas colaboradoras chamaram a atenção para o último poema da antologia: "Agora que habito um país de silêncio", de Paula Tavares. Elas disseram que o texto havia chamado mais atenção porque revelava o modo como elas se encontravam, ou seja, "presas". Partindo de sua experiência particular, sobretudo, a atual condição de reclusão, as colaboradoras vivenciam o poema ao projetarem nele suas vivências.

Isso ocorre porque, segundo Jauss(1994, p. 28), assim como em toda vivencia real, a experiência literária "dá a conhecer, pela primeira vez, uma obra até então desconhecida ao acionar "um saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo se torna experienciável".

Assim, as leitoras reconstróem o texto segundo a sua perspectiva por meio de um processo de recepção estética que aponta para a percepção de sua própria identidade: já não é o leitor que tenta interpretar o texto, mas o texto que revela o leitor.

Nessa categoria de recepção estética denominada de *aisthesis* a recepção acontece por meio do diálogo entre a obra com a biografia do leitor (Jauss, 1994), como demonstra o comentário da participante GK sobre o poema "Reinvenção", de Cecília Meireles.

GK: "Pois, hoje me encontro à procura de um espaço, o meu espaço na sociedade, na vida da minha família e amigos."

O poema é recepcionado como representação dela própria (*aisthesis*), visto que ela se coloca no texto e usa a primeira pessoa para demonstrar como se sente na sociedade – "à procura de espaço". Ela revela um desejo de mudança de vida e de busca

por novos espaços na sociedade, sobretudo, aceitação por parte de sua família e amigos. Nessa perspectiva, percebemos a mediação da arte também enquanto comunicadora e mediadora de uma forma de ação: lutar por aquilo que se deseja - o que aponta para um processo de experiência estética denominado de *Katharsis*.

Assim, podemos inferir que aluna GK experiência a obra por meio de duas categorias estéticas *aisthesis*, inicialmente, e *katharsis*, o que demonstra a interrelação existente entre as categorias de fruição estética.

Outros poemas da antologia foram lidos e discutidos em sala de aula. Acerca do modo de recepção desses textos discutiremos no terceiro ato.

As vivências com o texto poético porque passaram as participantes nessa oficina favoreceram a aproximação entre texto e leitor, além de contribuir para a reflexão delas acerca da vida, da própria vida e da passagem do tempo, favorecendo o seu processo de formação humana, pois, como indica Alves (2012, p. 86): "A literatura, como símbolo, favorece ao leitor - de qualquer idade - um conhecimento mais amplo sobre a vida, uma ampliação da experiência humana."

(3) Mulher, corpo e liberdade: a percepção de si através da poesia de autoria feminina

O início do segundo ato de leitura desta oficina se deu com a distribuição da antologia, preparada para este momento, para todas as participantes. Em seguida, pedimos que, em dupla ou individualmente, realizassem a leitura dos poemas selecionados. Depois, solicitamos que as participantes apontassem o poema que havia lhes chamado mais atenção, podendo, caso preferissem, ler em voz alta. Dos textos mais

citados pelas participantes, destacamos: "Mukai (3)", "E as margens", "Assim o corpo", de Paula Tavares; também "Retrato" e "Lua adversa" de Cecília Meireles.

No final de cada indicação feita pelas colaboradoras, algumas perguntas eram realizadas, como: Por que este poema te chamou a atenção? Ele reflete sobre alguma experiência vivenciada por você ou por alguém que você conhece? Gostaria de destacar algum verso em especial?

Desse modo, as colaboradoras TG e KJ, que apresentavam leitura fluente, iniciaram o diálogo apontando os textos que mais gostaram. Elas leram em voz alta o poema "Lua adversa" de Cecília Meireles, e TG realizou uma associação entre o poema lido e a canção "Mulher de fases" da banda Raimundos, realizando, assim, uma intertextualidade com o poema.

Discutiu-se sobre a possível relação entre as fases da lua e os ciclos vivenciados pela mulher ao longo da vida. Assim, algumas alunas chegaram a conclusão de que o poema as representava, pois elas também apresentavam mudanças ou fases.

Em seguida, a participante AS destacou os versos do poema de Alice Ruiz: "depois que um corpo/ comporta/ outro corpo// nenhum coração/ suporta/ o pouco." Ao ser indagada sobre o porquê dessa escolha, nos revelou que o poema a fez lembrar de suas gestações, fazendo referência ao fato de a mulher grávida ter um corpo dentro do seu próprio corpo. Por fim, a referida aluna expressou a sua experiência de mãe com as seguintes palavras: "saiu da gente e veio para fora". Assim, ela compreende o texto segundo a sua experiência pessoal.

Seguindo as leituras e discussões sobre os textos, as colaboradoras TG, GK e EB destacaram, ainda, o poema, de Paula Tavares, "Mukai (3)": "Um soluço quieto/ desce/ a lentíssima garganta/ (rói-lhe as entranhas //um novo pedaço de vida) / os cordões do

tempo/ atravessam-lhe as pernas / e fazem a ligação terra. // Estranha árvore de filhos / uns mortos e tantos por morrer/ que de corpo ao alto/ navega de tristezas / as horas."

Elas, inicialmente, observaram com estranhamento o poema, pois parecia não fazer muito sentido. Depois, destacaram que o poema lhes chamou a atenção por conta da relação entre a mulher e sua capacidade de gerar a vida. EB destacou, ainda, o ciclo da própria vida em que uns nascem e outros morrem. Já a colaboradora AG refletiu sobre o texto da seguinte maneira em sua avaliação:

AG: "o nascimento de uma criança que no parto começa a ter ligação com a terra."

O comentário de AG se aproxima da imagem presente nos versos 6, 7 e 8 ("os cordões do tempo/ atravessam-lhe as pernas/e fazem ligação com a terra"). Com isso, percebemos que aluna contempla esteticamente a imagem presente no texto poético, tentando encontrar um sentido para ela.

Essa atitude diante do texto remete a uma das definições da *aisthesis*, segundo a qual essa categoria de fruição "compreende a recepção prazerosa do objeto estético como uma visão intensificada, sem conceito ou através do processo de estranhamento" (JAUSS, 1979, 101). Pois, a colaboradora recebe com encantamento o texto, embora não indique uma relação com a sua própria experiência de vida. Assim, a *aisthesis* tanto pode se referir ao aspecto de projeção do leitor no texto, quanto ao encantamento diante do belo. A leitora indicada vivencia uma experiência sensorial, não necessariamente conceitual.

Destacamos ainda a reflexão construída pela colaboradora TG acerca do poema "E as margens", de Paula Tavares. Após realizar a leitura do texto, em conjunto com as demais participantes, TG discutiu possíveis sentidos para a imagem: "Respira mansa a superfície do lago/ silêncio e lágrimas pesam-lhe as/ margens. // Uma mulher quieta/ enche as mãos de sangue/ cortando o azul/ da superfície de vidro". A fim de

compreender essa última passagem do texto, as participantes levantaram algumas hipóteses, como: a mulher se cortou no vidro, a mulher menstruou e foi se lavar no lago, ela sofreu um abuso, etc. A colaboradora TG conclui, em sua avaliação, que o poema trata sobre:

TG: "[...] um lago que muitas vezes presenciou momentos tristes de lágrimas e abafa um sentimento frustrado."

Notemos que a colaboradora não busca encontrar uma solução ou resposta para o problema da imagem presente no poema. No entanto, a fim de abarcar o sentido do texto, ela compreende o lago enquanto elemento personificado capaz de testemunhar momentos de tristeza e lágrimas, ou seja, TG recria o poema por meio de percepção da realidade presente nele. Nesse sentido, a experimentação estética por meio da qual TG reconstrói os sentidos do texto pode ser denominada *poiesis*, visto que, ao participar do processo de recriação da obra, ela torna-se coautora.

Ao longo dessa experiência relatada, outros poemas foram indicados pelas alunas, como "Assim o corpo", de Paula Tavares, e "Mulher ao espelho", de Cecília Meireles. Sobre este, uma das colaboradoras destacou que já havia sido todas as mulheres ali representadas, fazendo referência, apenas aos versos: "Já fui loira, já fui morena" - há, portanto, um processo de recepção por meio da percepção de sua própria identidade no poema, o que corrobora para a categoria de fruição estética *aisthesis*.

Chamamos a atenção para outros elementos presentes no poema, como a referência às personagens bíblicas Maria e Madalena em: "Já fui loira, á fui morena,/ já fui Margarida e Beatriz./ Já fui Maria e Madalena./ Só não pude ser quem eu quis" ("Mulher ao espelho", Cecília Meireles), bem como a reflexão sobre a negação de si, proposta no último verso destacado.

Já o poema "Assim o corpo", de Paula Tavares, levantou várias discussões em torno da mulher que sofre e tem o seu corpo explorado. Nesse sentido, os versos: "Um

gemido antigo inicia/ uma noite larga/ fêmea de tão sofrida/ há corpos que tilintam/ outros envelhecem/ este permanece nu/ na mão da cidade/ a ninguém é permitido o sono" levaram as participantes a construírem algumas hipóteses sobre essa mulher: "a mulher é quem mais sofre", "ela é usada por todos". Por fim, as participantes relacionaram os versos à condição de prostituição vivenciada por algumas mulheres.

Os poemas apreciados nesse momento da intervenção contribuíram para reflexão da mulher e do corpo feminino a partir de várias perspectivas: o corpo que gesta outro: "depois que um corpo", "enchemos a vida", "dando à luz a uma estrela da manhã", "hoje", de Alice Ruiz; "Canto de nascimento", "Mukai (2)", "Mukai (3)", de Paula Tavares. O corpo em seus ciclos: "E as margens", "No lago branco da lua", de Paula Tavares; "Lua adversa", Cecília Meireles. O corpo que envelhece: "Retrato", Cecília Meireles. O corpo que sente: "Mukai (3)", "Canto de nascimento", "No lago branco da lua", de Paula Tavares. O corpo que é construção cultural: "Mulher ao espelho", Cecília Meireles. O corpo que é explorado: "Assim o corpo", Paula Tavares.

(4) Entre poesia e canção: a experiência amorosa em poemas de Paula Tavares e Cecília Meireles.

Iniciamos o segundo momento do processo de leitura dessa oficina com a apresentação da canção "Vá com Deus", de Roberta Miranda, às participantes. Após entregarmos cópias com a letra da canção, realizamos a sua audição. Nesse momento, algumas participantes também cantaram.

Então, começamos o diálogo questionando-as sobre a música: gostaram ou não dessa canção? Vocês conheciam a letra? Gostariam de destacar algum trecho? Assim, a

aluna EB cantou novamente o refrão da música e disse que era fã de Roberta Miranda; outra colega, porém, disse que não gostava das músicas dessa cantora.

Chamamos a atenção, mais uma vez, para a letra da música e pedimos que as alunas realizassem a leitura individual ou em dupla. Perguntamos qual a situação apresentada na canção. Elas responderam que “ela estava mandando ele ir embora”. Outra participante afirmou: “ela fez tudo pra ele e não deu valor”.

Em seguida, destacamos a segunda estrofe da canção e perguntamos às alunas como elas compreendiam a imagem presente nesses versos: “Despi minh'alma/ Ao deitar/ Nos braços de nós dois / Pra ser um só/ Você nada entendia/ Que tudo te esperava/ Nas horas mais sublimes/ Do meu eu”. (Roberta Miranda).

A aluna EB disse que “ela se entregou totalmente a ele”. E outra colega concluiu: “os dois unidos, formando uma só carne”. Assim, as alunas foram construindo sentidos para a imagem, relacionando-a à experiência amorosa entre um casal.

Depois, distribuimos cópias com os poemas “Quantas coisas do amor,” de Paula Tavares, e “Canção do Amor-Perfeito”, de Cecília Meireles para as participantes. Em seguida, realizamos a leitura, em voz alta, do primeiro poema. Após a leitura algumas questões foram feitas para o grupo: gostaram do poema? Que sensação você experimentou com a leitura do texto? Você já se sentiu como essa voz que fala no texto? Pedimos ainda que destacassem algum verso do poema.

As alunas indicaram os versos: “Quantas coisas do amor/ Pr'a ti guardei/ Coisas simples como estar à espera/ Manter o pão quente/ Deixar o vinho / abrir-se / Em mil sabores/ Guardei-me das tentações/ das sombras do desejo/ das vozes/ dos segredos/ seria muito pedir-te/ que me veles o sono/ só mais uma vez.” (Paula).

Uma das alunas afirmou que é como se “ela preparasse tudo e ficasse a espera dele” (TG). Então, indagamos a elas sobre a relação existente entre a canção de Roberta

Miranda e o poema. Uma das participantes ressaltou que em ambos os textos elas sofrem por amor. Assim, chamamos a atenção para o tipo de experiência amorosa presente no poema e na canção. De fato, ambos tratam sobre o amor, mas indicam um amor não correspondido, uma despedida ou separação. Nesse caso, pudemos afirmar que o tema dos textos era a desilusão amorosa.

Em seguida, sugerimos a leitura de “Canção do Amor-Perfeito”, de Cecília Meireles. Apesar de apresentar uma linguagem não muito comum para as alunas, elas apreciaram o poema e afirmaram que acharam o poema triste, mas bonito, porque fala do amor verdadeiro. Acerca desse poema, as alunas AP e TG fizeram as seguintes considerações:

AP: "Porque fala do amor profundo".

TG: "Porque o verdadeiro amor é simples e intenso".

O poema de Cecília Meireles, diferentemente, dos demais textos lidos, sugere a separação de um grande amor através da morte. Assim, o texto expõe, por meio de figuras hiperbólicas, a intensidade desse amor que pretende ultrapassar a vida terrena e uma existência depois das almas. A intensidade e as figuras de linguagem que compõem o poema, chamaram a atenção das alunas que, mesmo não compreendendo algumas palavras, perceberam encantamento nos versos de Cecília. Por isso, destacaram a profundidade do amor que pretende ser perfeito, como aponta o título do poema.

Chamamos a atenção, ainda, para o fato de este poema apresentar uma experiência diferente em torno do amor. A separação não parece ser aceita ou acontecer pela vontade de um dos sujeitos, por isso, permanece a promessa de que esse amor existirá por muito tempo.

Através desses poemas e da canção, as alunas puderam compartilhar algumas experiências pessoais. Muitas relataram que amar é ruim porque faz sofrer; outras disseram “professora, eu estou aqui, hoje, por causa de um homem”. De fato, muitas

mulheres que se encontram presas, foram detidas por ocultarem crimes de seus parceiros ou serem cúmplices deles em algum crime ou delito, como o tráfico de drogas.

Algumas alunas disseram, ainda, que sentem saudade de seus companheiros porque eles também se encontram em privação de liberdade. Então, elas se comunicam através de cartas. Caso interessante, foi o da aluna AP que nos relatou que o marido, também preso, traiu ela na prisão com outra pessoa. Esses relatos demonstram a fragilidade das relações amorosas vivenciadas pelas participantes, sobretudo, por conta da sua condição.

Apesar de tantas histórias de separação relatadas, o amor a dois é uma esperança para as alunas. TG afirmou que aproveita o dia das visitas para paquerar com os rapazes que vem ao presídio visitar um parente; enquanto LS declarou que ainda sonha em casar e ter filhos, quando sair do presídio.

Assim, pudemos observar que esse momento possibilitou uma troca interessante de vivências, tanto no que se refere aos textos lidos em sala, quanto no que diz respeito às trocas de experiências que estendem o diálogo do texto com o leitor até a interação entre as participantes envolvidas. Há, portanto, um processo de ampliação de horizontes de expectativas a partir do conhecimento de novas formas de sentir o texto literário.

Desse modo, tal experiência dialoga com a afirmação de Colomer (2007, p.147) ao indicar que: “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que interpreta e avalia.”

3º. Ato: efeitos da leitura - o texto do autor e o texto do leitor

O terceiro e último ato representa o momento após a leitura dos textos em que as participantes são convidadas a expressarem o modo como receberam os poemas ou como eles foram vivenciados conforme a subjetividade de cada uma. Assim, o terceiro ato corresponde, ao mesmo tempo, a uma síntese do que representou a oficina e/ou o (s) texto (s) selecionado (s) para as leitoras, e a produção material dos dados de recepção das/pelas participantes por meio da escrita.

Organizamos o terceiro ato em duas categorias: Texto e leitor: *um- no – outro* lírico e o Texto do autor e o texto do leitor. Tais categorias dialogam com as reflexões realizadas até o presente momento acerca da metodologia de abordagem do texto literário ancorada na concepção de leitura subjetiva discutida por Rouxel (2009; 2012; 2013; 2014) e Jouve (2002; 2013).

- Texto e leitor: *um - no - outro* lírico

A poesia lírica apresenta como uma de suas características mais expressivas a subjetividade da linguagem. Essa subjetividade orienta o modo de recepção desse gênero e, talvez, seja um das dificuldades que se colocam quando se trata de trabalhar com a poesia em sala de aula.

Isso porque na prática educativa ainda se costuma propor um ensino voltado ao estudo do texto por meio de suas categorias axiológicas, sempre com o objetivo de se ensinar algo. O “objetivo significa então algo imparcial e real e por isso de validade universal” (STAIGER, 1975, p. 57). A poesia lírica, no entanto, “deve mostrar o reflexo das coisas e dos acontecimentos na consciência individual”. Assim, ela se opõe ao objetivismo da linguagem e como desafio para a sua leitura demanda que a disposição anímica do leitor esteja em conexão com o texto.

Desse modo, ela exige uma postura diferenciada do professor em sala de aula, desde a escolha dos textos ao modo como apresentá-los aos alunos. Por isso, defendemos a necessidade da leitura em três atos; não se trata apenas de, no primeiro, dar informações sobre o texto, mas, pelo contrário, ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto. Conhecimentos esses que são, na verdade, seus horizontes de expectativa.

Nesse sentido, a escolha dos textos deve ser minuciosa e precisa partir da escuta, da observação e do diálogo com os leitores a fim de que correspondam ao horizonte de expectativa deles. Pois, como indica Staiger (1975) no estilo lírico não há distanciamento. O elemento lírico “nos comove ou nos deixa indiferentes. Emocionamo-nos com ele, quando estamos em idêntica disposição interior. Em seguida, os versos ecoam em nós como vindos do nosso próprio íntimo” (STAIGER, 1975, p. 51-52).

Assim, sujeito e objeto se confundem, ou melhor, se fundem um no outro quando se encontram em perfeita disposição afetiva. Essa disposição afetiva ou anímica é o que define o modo como o texto será recepcionado pelo leitor. Nesse sentido, faz parte da disposição anímica: a projeção que o leitor faz de si no texto; a recordação de uma experiência vivida; a reflexão sobre ele próprio através da poesia.

Percebemos essa recepção em vários comentários das participantes em suas avaliações sobre os textos trabalhados. Alguns exemplos que demonstram a autoprojeção se referem ao modo de recepção dos poemas: “Agora que habito um país de silêncio”, de Paula Tavares; “mesmo que eu morra”, de Alice Ruiz; “Lua adversa” e “Retrato”, de Cecília Meireles.’

Desses poemas, o que mais emocionou as participantes foi “Agora que habito um país de silêncio”, de Paula Tavares, pois o poema traz palavras que apontam para a condição de aprisionamento, conforme verificamos abaixo:

Agora que habito um país de silêncio
Recolhida na cela fria e branca de certo momento da vida
Me entrego a recolher

A memória do grito
Os sorrisos alargados de antigas fêmeas
Soltos das amarras dos gritos
um poema
apenas um poema

(Paula Tavares, *Amargos como os frutos*, 2011, p. 242)

Acerca desse poema, a autoprojeção se deu por parte de quase todas as alunas participantes por meio de frases e comentários durante a leitura; destacamos os comentários de EB e GS, conforme anotaram em suas avaliações:

EB: "Porque eu me encontro presa e me sinto como eu estou vivendo a história".

GS: "Porque como no momento me encontro presa fico com vontade de gritar que estou livre".

Verificamos que as alunas relacionam os dois primeiros versos – sobretudo o segundo - do poema a sua própria situação de aprisionamento. EB, sobretudo, destaca que se sente “vivendo a história”. Notemos que ela não comenta ou faz referência a outros versos do poema. Ela se apoia no segundo e, a partir dele, compreende a totalidade do texto como uma expressão do momento em que vive.

Já GS faz referência, além do segundo verso em que destaca a condição de aprisionamento, à palavra “grito” que surge no quarto e no sexto versos. Todavia, GS compreende o grito não como um grito de dor, como faz transparecer o quarto verso do poema: “A memória do grito/ Os sorrisos alargados de antigas fêmeas/ Soltos das amarras dos gritos” – o grito como se fosse a memória de uma dor que aprisiona em oposição a alegria que se estende nos sorrisos alargados de antigas fêmeas. Mas, como grito de liberdade. O grito, para ela, soa como uma possibilidade de extravasar a dor que a aprisiona.

Assim, a autoprojeção se estabelece por meio do diálogo entre o leitor e a realidade proposta no texto, a exemplo do que ocorre em vários comentários, como o produzido pela aluna KJ sobre o poema “mesmo que eu morra”, de Alice Ruiz.

mesmo que eu morra
dessa morte disforme

não lamento
viver ou morrer
é o de menos
a vida inteira
pode ser
qualquer momento
ser feliz ou não
questão de talento
quanto ao resto
este poema
que não fiz
fica ao vento
mãos mais hábeis
inventem

(Alice Ruiz, *Dois em um*, 2008, p.26)

Acerca desse poema, a aluna KJ revela uma compreensão de sua condição através do texto. Desse modo, ela se projeta afirmando que o texto expressa tudo o que ela pensa dela mesma:

KJ: "O poema que mais me tocou foi o "mesmo que eu morra", de Alice Ruiz. Me identifiquei muito, pois ele relata e expressa tudo o que eu realmente acho de mim mesma. Sou do tipo que acha que ser feliz ou não é questão de talento, e se for o caso de viver ou morrer também é o de menos".

Destaquemos que elas partem sempre da relação que o texto pode estabelecer com as suas vidas, sem se preocupar com uma interpretação mais minuciosa.

Essa relação com o texto revela algo interessante sobre a natureza da poesia lírica destacada por Staiger (1975) ao afirmar que ela precisa "ser apreensível e confortar o leitor com a ideia de que sua alma é mais rica do que ele mesmo supusera até então" (STAIGER, 1975, p. 51). Com isso, ao se verem no texto, as alunas se expressam e se confortam, por perceberem que as experiências que sentem também são compartilhadas por outras vozes. Há, com isso, um sentimento de empatia que vai ao encontro do que Staiger chamou de disposição anímica.

Destacamos ainda, sobre a autoprojeção no texto, os comentários das alunas EB e KJ, que discorrem, respectivamente, sobre os poemas "Retrato" e "Lua adversa", de Cecília Meireles.

Sobre o poema "Retrato", a aluna EB destacou, em comentário que transcrevemos abaixo, a relação entre o poema e as transformações em seu corpo.

EB: "Eu gostei porque eu tinha o rosto mais novo".

Possivelmente, EB faz referências aos versos: "Eu não tinha este rosto de hoje,/ assim calmo, assim triste, assim magro. [...] Eu não dei por esta mudança,/ tão simples, tão certa, tão fácil:/ — Em que espelho ficou perdida/ a minha face?". Esses versos apontam para a relação entre a passagem do tempo e as transformações que ocorrem no corpo feminino, que resultam no seu envelhecimento.

Certamente, esse texto chamou a atenção de EB porque ela é uma das participantes mais velhas. Em geral, o público das oficinas, mas também dentro do presídio, é composto por jovens entre 18 e 35 anos. EB está acima dessa faixa etária, por isso, percebe melhor a passagem do tempo nas marcas que compõem o seu rosto.

Já o poema "Lua adversa" interessou bastante as participantes mais jovens, sobretudo, por conta dos versos: "Tenho fases como a lua / Fases de andar escondida,/ fases de vir para a rua.../ Perdição da minha vida!/ Perdição da vida minha!/ Tenho fases de ser tua,/ tenho outras de ser sozinha." A respeito desses versos a aluna KJ teceu o seguinte comentário na avaliação:

KJ: "Um poema muito forte que descreve muito uma mulher (EU), com todas as fases, gostos e vontades."

Certamente, ela se projeta no texto porque estabelece a relação entre o poema e a natureza feminina – "descreve muito uma mulher (EU)". Ao estabelecer essa relação, KJ compara as fases da lua mencionadas no texto aos ciclos vivenciado por uma mulher que é ela própria em suas fases, gostos e vontades.

Assim, o comentário de KJ corrobora na afirmação de Staiger acerca do caráter intimista da poesia lírica que surge como reflexo da consciência individual do sujeito. Enquanto reflexo, o leitor vê a sua imagem refletida no texto: o texto projeta o leitor e o leitor se vê projetado nele. Esse reflexo da consciência, ao colocar o leitor diante dele próprio, permite que ele vá adiante e possa compreender a si mesmo.

Nesse sentido, a leitura, como salienta Jouve (2013, p. 53), “não é somente abertura para a alteridade, mas, também, exploração, quase construção de sua própria identidade”. Podemos confirmar essa possibilidade de interação entre texto e leitor ao analisarmos os comentários das participantes LS e AS acerca de dois poemas trabalhados em sala: “não vai dar tempo”, de Alice Ruiz, o qual está transcrito abaixo, e “Reinvenção”, de Cecília Meireles.

não vai dar tempo
de viver outra vida
posso perder o trem
pegar a viagem errada
ficar parada
não muda nada
também
pode nunca chegar
a passagem de volta
e meia vamos dar "

(Alice Ruiz, *Dois em um*, 2008, p. 171)

O poema chamou bastante a atenção da aluna AS, sobretudo, porque trata da passagem do tempo, da efemeridade da vida, da imprevisibilidade do recomeço (“pode nunca chegar/ a passagem de volta/ e meia vamos dar”). Acerca disso, ela escreveu o seguinte comentário:

AS: "Não vai dar tempo para que eu possa viver a vida do modo que era para viver, com quem eu amo, com minha mãe e meus filhos que é tudo que eu amo na vida".

Conversamos com ela sobre a escolha desse poema, enquanto ainda concluía a atividade. Emocionada, AS, que é mãe de 7 filhos, respondeu que o que mais doía era a distância dos filhos e de sua mãe que cuida das crianças; era saber que ela não poderia acompanhar o crescimento deles e que esse tempo não voltaria jamais.

Diferentemente das demais respostas acerca dos poemas selecionados pelas outras participantes, o comentário de AS sobre esse poema de Cecília Meireles expressa um processo de identificação mais amplo, pois não é apenas projeção; mas,

autorreflexão. Ela é capaz de sair de si e olhar para ela própria num processo que se aproxima muito da autoanálise.

Esse movimento faz com que AS concluía algumas evidências sobre o seu futuro e o seu presente e as ligações que isso tem com as atitudes tomadas no passado: “Não vai dar tempo para que eu possa viver a vida do modo que era para viver”. Ela percebe no texto o reflexo de sua própria existência e vai mais longe ao refletir sobre a sua condição.

Nesse sentido, Jouve (2013) destaca que há, por parte do leitor, durante o processo de construção identitária uma reapropriação subjetiva do texto que “explica porque a relação com a obra é sempre, ao mesmo tempo, exploração do sujeito por ele mesmo” (2013, p. 60).

Ainda sobre esse processo de reapropriação subjetiva do texto, encontramos a interação que a aluna LS estabelece com o poema de Cecília Meireles, “Reinvenção”, cujo trecho apresentamos a seguir.

Reinvenção

A vida só é possível
reinventada.

Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vêm de fundas piscinas
de ilusionismo... - mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

[...]

(Cecília Meireles, *Cecília de Bolso – Antologia Poética*, 2008, p. 56.)

Acerca dos versos destacados acima, a aluna escreve um comentário refletindo sobre a importância do poema para a compreensão dos seus próprios pensamentos.

Assim, ela destaca:

LS: "Reinvenção", de Cecília Meireles, um dos melhores poemas que eu já li dela foi esse, pois ele fala sobre a reinvenção da vida, nos dando certeza que a vida pode ser reinventada. Esse poema é muito bom, pois, para mim, já não tinha mais jeito a vida e quando eu li ele, vi criar em mim um pouco de esperança e mostrar que os meus pensamentos estavam muito errados".

Percebemos que LS inicia o texto comentando sobre o poema, depois ela discorre sobre os efeitos que o texto proporcionou a ela enquanto leitora. Nesse percurso, LS não apenas busca compreender o significado do texto, mas vivenciar no seu interior uma mudança a partir dele. De fato, não há uma projeção do leitor no texto no sentido de desvelar a sua identidade (como percebemos em vários comentários), mas de refutar certos sentimentos e pensamentos vivenciados.

A mudança se dá de dentro para fora e perpassa pela mediação do texto. Ora, de fato, no processo de recepção estética vivenciado por LS, ocorre, simultaneamente, à *aisthesis*, uma experiência de *katharsis*. Para Jauss (1979), a *katharsis* é "aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique" (p. 101).

As convicções de LS sobre si eram negativas, pois ela acreditava que "a vida já não tinha mais jeito". E após a leitura do poema sentiu esperança e percebeu que era preciso mudar a forma de pensar sobre ela mesma.

De fato, o poema sugere que é preciso reinventar a vida, apesar das dificuldades e ilusões que permeiam a realidade. Todavia, de quem é a responsabilidade de reinventar a vida, senão de quem a vive? LS, possivelmente, aceitou a proposta do texto

que contribui para uma mudança na perspectiva da participante em relação ao modo de enxergar a vida.

Por fim, destacamos um comentário que remonta a relação entre a poesia e a recordação. O comentário é da aluna ES sobre o cordel trabalhado na primeira oficina de leitura: *Viagem à santa vontade*, de Maria Godelivie. A aluna resumiu em poucas palavras o que sentiu após a leitura do texto:

ES: “Me fez lembrar dos tempos em que eu estudava cordel, pois lembrei das amizades antigas”.

A leitura do cordel aciona a memória afetiva da aluna ES, fazendo-a lembrar de um momento passado. Ora, para Staiger (1975, p. 55), “o passado como tema do lírico é um tesouro da recordação”. Assim, podemos afirmar que uma das reações que a poesia pode provocar no leitor é a recordação.

Certamente, o cordel não faz parte do gênero lírico, pois apresenta suas especificidades que o constitui enquanto gênero próprio (Abreu, 1999), embora seu estilo híbrido o coloque sempre entre a narrativa e a poesia.

No entanto, afirmamos que ES recordou, pois, o ato de recordar está associado a trazer à tona um evento, uma experiência significativa que não pode ser narrada. Assim, por meio da leitura, ES retoma uma situação vivida, visto que ela nos apresenta um tempo passado em que estudava cordel em companhia de outros amigos.

Ao recordar, ela presentifica a situação vivenciada e é como se, por um momento, revivesse mais uma vez esse tempo. A aluna relembra o passado não necessariamente através da mensagem apresentada no cordel, mas por meio da leitura desse gênero.

O ato de recordar ressalta a natureza da poesia de presentificar, por meio da recordação, experiências vividas. O termo recordar por si só já aponta para uma relação

de aproximação entre sujeito e objeto. Pois, segundo o Dicionário Etimológico²², o termo vem do latim *cordis* – coração – que ao adicionar o prefixo “re” passa a significar “trazer de volta ao coração”.

Assim, ao perceber-se no poema, o leitor revive a experiência guardada em sua memória afetiva: não há mais distanciamento - o texto revela o leitor e o leitor se vê contemplado no texto. Nas palavras de Staiger (1975) a recordação “não significa o ingressar no mundo do sujeito, mas sim, sempre, *um-no-outro*” (STAIGER, 1975, p. 60).

Um- no – outro lírico expressa o fenômeno da plena identificação do leitor em relação ao texto e aponta para a categoria de comunicação estética denominada por Jauss de *aisthesis*: “A experiência da *aisthesis* pode, por fim, se incluir no processo de formação estética da identidade, quando o leitor faz a sua atividade estética ser acompanhada pela reflexão sobre seu próprio devir” (JAUSS, 1979, p. 103), como pudemos observar através de inúmeros exemplos destacados.

É importante salientar que o leitor não seleciona a obra em sua totalidade, mas recorta as passagens que lhe são significativas.

- O texto do autor e o texto do leitor

Nesse tópico, discutiremos em torno da relação de recepção e produção desencadeada durante a realização de uma oficina em que foi apreciado o cordel *O Gostosão*, de Maria Godelivie. Como estamos tratando sobre o processo de interação entre texto e leitor, resolvermos destacar como o leitor passa a ser autor – a partir da produção de uma carta para uma das personagens da obra - e as personagens tornam-

²²Dicionário etimológico. Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/coracao/>. Acesso: 10/06/2016.

se interlocutores de um novo discurso. Assim, refletiremos sobre esse assunto a partir das categorias de narrador e narratário discutidas por Jouve (2002)

O leitor, enquanto parte integrante da situação comunicativa ocupa sempre o lugar do receptor, aquele que acolhe a mensagem indicada na obra. Mensagem esta que foi construída pelo emissor em um dado contexto e com objetivos específicos. Todavia, como aponta Jouve (2002), a especificidade do discurso escrito consiste na possibilidade de “criar seu universo de referência apenas pelo poder das palavras” (p. 35), mesmo quando é cortado de seu contexto de origem.

Essa possibilidade de recriação do universo de referência do texto marca a atemporalidade do discurso literário, de modo que novos objetivos de leitura vão sendo empregados por diferentes leitores ao longo do tempo, ou seja, o processo de recepção da obra é único para cada leitor, tanto a nível cultural quanto espaço-temporal. Isso ocorre porque a “experiência estética, que é a resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu” (ROUXEL, 2014, p. 23).

No universo da narrativa, há, porém, algumas especificidades em torno da figura do receptor e do emissor e, como veremos, o lugar que o receptor pode ocupar varia de acordo com o papel que ele assume por conta de: determinações da obra, modo como recebe o texto e modo como reconfigura a estrutura textual criando a sua própria obra.

Assim, o receptor pode ser o leitor real, “cujos traços psicológicos, sociológicos e culturais podem variar infinitamente” (JOUVE, 2002, p. 36) e, ao mesmo tempo, “uma figura abstrata postulada pelo narrador” – o narratário. O narratário pode se apresentar como: narratário intradieético (narratário – personagem), o qual participa da história; narratário interpelado que é um leitor anônimo invocado no texto; narratário oculto ou narratário extradieético que corresponde ao leitor real.

Por seu turno, o narrador também apresenta suas variações: o narrador intradiegético ou narrador – personagem e o extradiegético. No cordel *O gostosão*, de Maria Godelivie, por exemplo, podemos identificar dois tipos de narrador: e o narratário no quadro abaixo.

Quadro 1: Tipos de narrador

Narrador intradiegético:	Narrador extradiegético	Narratário interpelado
<p>01-Minha nossa! Meu Senhor! Onde fui eu me meter, Arranjar duas mulheres? Eu não tinha o que fazer? Agora já não sei mais Como o caso resolver.</p> <p>-02- Sou casado de aliança Perante padre e juiz A mulher legítima é braba, Prometeu? Faz o que diz, E eu, o que vou fazer Com esse impasse infeliz. [...]</p>	<p>[...]-08- A esposa toda prosa Foi logo dizendo assim: - Mané responde se queres Á Salomé ou a mim Saiba que de hoje não passa Esse negócio ruim.</p> <p>-11-Salomé choramingava Esperando o resultado Quando chegou sua vez De falar, disse: Safado Gostei tanto de você Sem saber que eras casado. [...]</p>	<p>“Minha nossa! Meu Senhor!” “Valei-me Santo Expedito!”</p>

Fonte: Elaborada pela autora

Acerca das categorias de narrador, percebemos que no cordel ocorre a presença dos dois tipos de narrador. Inicialmente, o folheto começa em primeira pessoa, sendo o narrador intradiegético. Dizemos que o narrador é intradiegético porque é representado por uma das personagens da trama, no caso, Mané. Assim, o narrador está dentro do texto. Já na segunda coluna, notamos que há exemplos do narrador extradiegético – aquele que conhece e apresenta as personagens, porém, sem participar da narrativa, portanto, ele está fora do texto.

Na terceira coluna, temos exemplos do narratário interpelado, aquele que não faz parte da narrativa como uma personagem nem pode ser considerado narratário extradiegético porque é invocado na narrativa. Consideramos como narratários

extradieгéticos ou leitores reais as participantes da pesquisa que participaram da leitura e discussão desse cordel. Assim, podemos nos perguntar: como esses leitores reais reagiram ao texto? Como recriaram a experiência de leitura a partir de suas subjetividades?

Certamente, durante as discussões muitas alunas expressaram seu ponto de vista sobre esse cordel. Por vezes se colocando contra a Salomé e a favor de Rosinha - personagens da obra que participam de um triângulo amoroso com o Mané. Outras vezes contra o Mané e a favor de Salomé e Rosinha. A maioria, porém, aprovou e se identificou com a personagem de Rosinha por considerar condenável o ato de traição cometido por Mané com Salomé contra Rosinha.

Assim, após diversas leituras do cordel em sala de aula, inclusive uma leitura dramática em que algumas participantes imitaram as personagens, sugerimos a seguinte atividade: pedimos que as alunas escrevessem uma carta para a personagem que desejasse.

Os resultados dessa atividade foram algumas produções textuais que corresponde ao texto do leitor, não apenas no que se refere à compreensão e significação atribuídas pelas alunas ao texto, mas pela apropriação da história que se reconfigura por meio da escrita de cartas para as personagens, conforme veremos nos exemplos seguintes. O primeiro exemplo corresponde a uma carta produzida pela participante KJ para a personagem Rosinha:

Figura 10: A carta de KJ para Rosinha

Para: Rosinha.
De:
Olá querida Rosinha, venho aqui te
parabenizar, pela decisão que você veio
a tomar.
Temos que botar moral nesses homens
que são metidos a gostosão. A melhor
parte foi que você arrumou um Ricardão.
Eu no seu lugar tomaria a mesma
decisão.
Beijos amiga fica com Deus
de sua amiga

Fonte: Elaborado pela autora

Notemos que a aluna apresenta em suas palavras uma relação de proximidade e até mesmo afetividade com a personagem Rosinha, conforme observamos na “despedida” da carta em que ela envia beijos e chama a personagem de amiga, além de invocar a figura de Deus para que a acompanhe.

Esse processo de recepção em relação ao texto se dá por meio de uma total identificação com a personagem Rosinha, a qual é elogiada pela atitude tomada diante da situação de traição vivida. Além disso, a aluna se projeta no texto a ponto de afirmar que ela, no lugar da personagem, tomaria a mesma decisão.

Diante disso, percebemos que o texto criado por KJ a coloca no lugar de emissora e não mais de receptora. Assim, as posições no jogo da narrativa se modificam. Rosinha passa de simples personagem a narratário intradieético, visto que ela participa do texto como leitora iminente da obra produzida já que a carta – que não é real, mas, sim, uma criação idealizada por KJ – é endereçada ela. KJ passa de leitor real ou narratário extradiegético a autora do texto. E como o texto é seu, ela irá destacar nele aquilo que pertence ao seu horizonte de expectativas: a mulher que sabe “botar moral nesses homens metidos a gostosão”; a mulher que se vinga da traição.

É como se ela se comprouvesse na atitude da personagem. Atitude que ela própria gostaria de realizar, mas não pode. De fato, as relações amorosas dentro do presídio são bastante complexas. A maioria das mulheres é abandonada pelo companheiro quando é presa. Casos de traição também são muito comuns pela dificuldade de manter o relacionamento à distância, principalmente, no caso em que ambos encontram-se presos, o que é bastante corriqueiro.

Outro exemplo é a carta produzida por GK para Mané. Apesar dele se configurar no cordel também como narrador em primeira pessoa, sendo quem inicia a narrativa, o que poderia fazer com que as participantes se identificassem mais rapidamente com seu personagem, afinal, é “a voz que nos fala”, não é isso o que ocorre, pois apenas uma aluna produziu carta endereçada a ele. Verifiquemos a carta:

Figura 11: Carta de GK para Mané

De: Pina: Mané 29-07-15

Mané nada há 3 dá certo, o negócio é bom e gostoso quando
2 se amam independente de ser 2 homens ou 2 mulheres!

Sem preconceito sei que a vida é bem melhor, mais
quem quer demais acaba sem nada, e quem já
acabando sem nada via xixê, k,k,k!

É Mané aprende a dar valor o que tu tens, vou
te dar um conselho segue teu coração e aprende
a conservar teus "cunhão" k,k,k!

Cuidado Mané, quem esquece da de casa acaba
levando o que não quer "u", como é que tu
queres 2, se nem de uma tu tiras dando de
conta de esconder? Tu achas mesmo que as duas
já querem?

Mulher quer ser única e absoluta, se conquistada
pelo mesmo homem todos os dias, pede tu certeza
que se a tua for tratada assim, você só
há de ganhar e nunca perder.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao lermos o conteúdo da carta, podemos indicar algumas suposições a respeito da pouca identificação com essa personagem: a atitude de Mané é moralmente reprovável pela leitora ("Mané, nada a três dá certo, o negócio é bom e gostoso quando dois se amam, independente de ser dois homens ou duas mulheres"); a atitude de Mané é machista e por isso desprezada pela participante ("É, Mané, aprende a dar valor ao que tu tens, vou te dar um conselho segue teu coração e aprende a conservar teus "cunhão"); a atitude de Mané é condescendente com a atitude de muitos homens ("quem esquece da de casa, acaba levando o que não quer").

Podemos observar ainda que há um tom jocoso na carta em relação a Mané. Esse tom surge no segundo parágrafo: “[...] quem quer demais acaba sem nada, e quem ia acabando sem nada era você, k, k, k!”. Mas também no terceiro: “É Mané aprende a dar valor o que tu tens, vou te dar um conselho segue teu coração e aprende a conservar teus “cunhão” k, k, k!”. Além disso, destaquemos que a onomatopeia “k, k, k”, simbolizando risos, acentua a ironia nos enunciados que são produzidos de maneira ritmada.

Assim, podemos sugerir que o objetivo da autora com a carta é criticar a atitude de Mané por meio da ironia, construída com humor e, ao mesmo tempo, aconselhar a personagem para que mude de conduta em relação às mulheres.

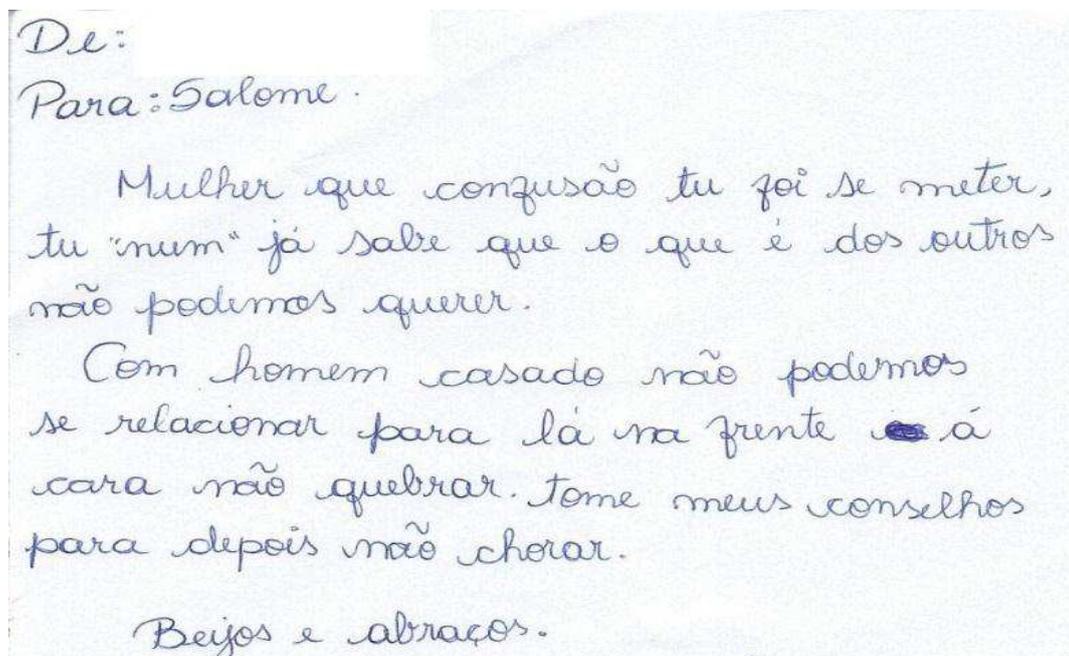
É importante destacar ainda que o humor também está presente no cordel *O gostosão*. Desse modo, podemos sugerir que o humor existente na carta revela um modo de recepção do cordel. GK, possivelmente, se identificou com o texto também por conta do seu caráter humorístico e transpõe essa característica para o seu próprio texto recontextualizando a situação comunicativa. Agora, na posição de autora, GK utiliza do humor para zombar da personagem Mané.

A personagem Mané, dentro do novo texto, é retirada da função de narrador intradieético (ou narrador personagem) e colocada na função de narratário intradieético. Desse modo, a voz prevalecente no texto não é mais a da personagem masculina, mas uma voz feminina que reivindica o direito da mulher de ser respeitada por seu companheiro e se sentir especial: “Mulher quer ser única e absoluta, se conquistada pelo mesmo homem todos os dias, pode ter certeza que se a sua for tratada assim, você só há de ganhar e nunca perder.”

Os próximos exemplos se referem aos textos de TG e KJ destinados a Salomé. Destacamos as duas cartas para demonstrar como a mesma personagem é recepcionada de modo diferente pelas participantes.

O primeiro texto é o de KJ que apresenta como característica a presença de rimas no final dos períodos. No que se refere ao conteúdo, ela destaca, como poderemos ver abaixo, que a atitude de Salomé é reprovável, pois se relaciona com homem casado:

Figura 12: Carta de KJ para Salomé



De:
Para: Salomé.

Mulher que conzusão tu foi se meter,
tu "num" já sabe que o que é dos outros
não podemos querer.

Com homem casado não podemos
se relacionar para lá na frente ~~o~~ a
cara não quebrar. Tome meus conselhos
para depois não chorar.

Beijos e abraços.

Fonte: Elaborado pela autora

Notamos que KJ parte do pressuposto de que a personagem de Salomé sabia que Mané era casado e mesmo assim se relaciona com ele. Nesse sentido, KJ julga como errada a atitude de Salomé. É importante destacar que KJ é autora da carta feita para Rosinha em que ela apresenta bastante afinidade com a personagem, a qual chama de "amiga".

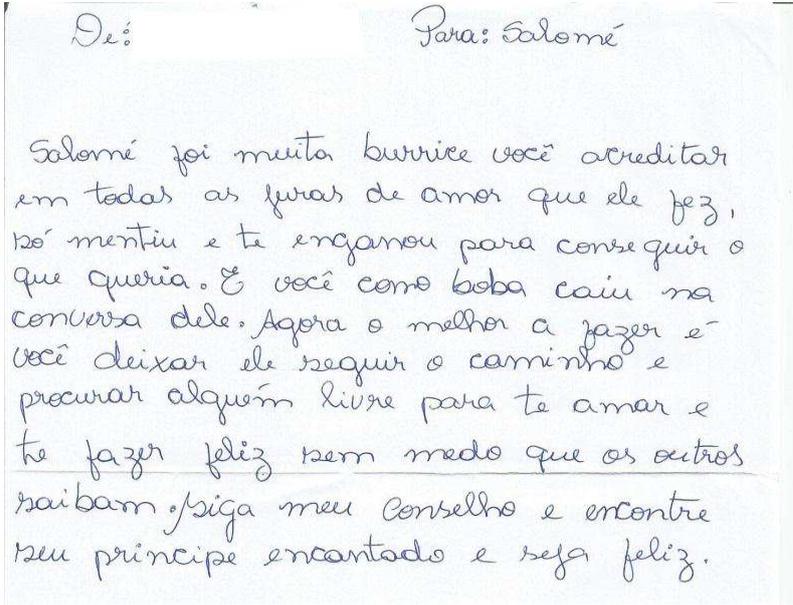
Desse modo, podemos considerar que o tom dos discursos da autora muda em relação às personagens da obra. E essa mudança de atitude se revela em face da moral que considera como inaceitável a traição.

Ao participar da traição contra Rosinha, Salomé não pode ser chamada de amiga, nem a sua atitude aprovada por KJ, pois como ela afirma na carta, há um pressuposto coletivamente construído que rege a conduta das pessoas acerca de relacionamentos: "tu

num já sabe que o que é dos outros não podemos querer”. Assim, KJ não acredita na inocência de Salomé, por isso aconselha a personagem a mudar de atitude para não sofrer depois.

De modo diverso, TG escreve para Salomé para aconselhá-la, mas revela outro ponto de vista em relação a essa personagem, como podemos visualizar abaixo.

Figura 13: Carta de TG para Salomé



De: Para: Salomé

Salomé foi muita burrice você acreditar em todas as furas de amor que ele fez, só mentiu e te enganou para conseguir o que queria. É você como bobo caiu na conversa dele. Agora o melhor a fazer é você deixar ele seguir o caminho e procurar alguém livre para te amar e te fazer feliz sem medo que os outros saibam. siga meu conselho e encontre seu príncipe encantado e seja feliz.

Fonte: Elaborado pela autora

Verificamos no discurso de TG que não há um julgamento quanto à atitude de traição cometida por Salomé, mas ao fato dela ter sido enganada por Mané. Assim, ela protege a face da personagem argumentando que ela foi tola por acreditar nas promessas de Mané, minimizando a responsabilidade de Salomé no ato praticado. Por fim, TG aconselha Salomé a procurar um novo amor e deseja felicidades.

TG entende que Salomé foi apenas uma vítima da esperteza de Mané que a iludiu com o intuito de usá-la. Desse modo, o processo de recepção com essa personagem se dá pelo viés da compaixão, sentimento que expressa uma identificação com o problema pessoal do outro. Por isso, o tom que apresenta no texto é direcionado para repreender

Salomé por ter sido tola, mas também dar-lhe conselhos e estímulo para que ela seja feliz.

É importante percebermos que o processo de recepção em relação à personagem de Salomé ocorre de maneira diferente em TG e KJ. Enquanto esta compreende Salomé como sujeito ativo no ato da traição, TG considera a personagem como sujeito passivo de um ato de que só participou porque foi manipulada por Mané.

Ao centrarem seus campos de visão em pontos específicos, TG e KJ acabam construindo duas *personas* para a mesma personagem. Assim, podemos afirmar que não se trata mais da mesma Salomé. São duas personagens com caráter distintos que são apresentadas como receptoras das cartas produzidas por KJ e TG. Isso revela o valor subjetivo da experiência estética, pois, conforme aponta Rouxel (2014), o leitor se apropria do texto “completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção” (p. 23).

Assim, podemos afirmar que as produções das participantes se constituem enquanto textos únicos em que persiste a relação anteriormente estabelecida entre texto e leitor: o jogo do texto em que as vozes (narradores e narratários) se comunicam e se interpelam no ato da leitura do cordel. Por outro lado, prevalece no texto do leitor sua ótica subjetiva, marcada por traços psicológicos, sociais, culturais que delineiam a sua história pessoal.

Desse modo, percebemos que há nesse processo de leitura e produção uma mudança de ponto de vista que marca uma forma diferente de recepção da obra. Inicialmente, enquanto leitoras do cordel selecionado, as participantes receberam o texto por meio da função comunicativa da literatura *aisthesis*, visto que elas experimentam o prazer literário acionando a consciência receptora por meio da

identificação com a obra, seja através da personagem de Rosinha ou pelo humor característico do presente cordel.

Todavia, ao longo do processo, quando se constituem como autoras, de fato, de um outro texto, reconfigurando a obra lida em todos os níveis (linguístico, discurso, genológico, tipológico, etc.), sem, porém, deixar de dialogar com a obra anterior, as participantes enquanto autoras e, agora, leituras de si experimentam uma nova forma de prazer literário denominado de *poeises*.

Esse processo de recepção, que se refere ao prazer do autor diante da obra criada, é apresentado por Jauss (1979) como uma atividade em que “o homem alcança um saber que se distingue tanto do conhecimento conceitual da ciência quanto da atividade finalística do artesanato passível de reprodução” (p. 101).

A passagem da *aithesis* para *poeisis* confirma a reflexão de Jauss sobre a não hierarquização das categorias de recepção estética, bem como comprova a relação de funções autônomas que elas estabelecem entre si, reafirmando o que Jauss havia destacado ao expor que essas categorias “não se subordinam umas às outras, mas podem estabelecer relações de sequência” (1979, p. 102), conforme observamos nos exemplos acima.

Por fim, cabe destacar a importância da metodologia da leitura subjetiva nesse breve percurso de formação leitora em que verificamos, sem dúvida, que a “atitude de perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética” (ISER, 1979, p. 242), pois “o leitor adquire saberes experienciais, saberes de natureza intuitiva e empírica que o marcam bem mais do que os saberes puramente conceituais” (ROUXEL, 2014, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência com a poesia de autoria feminina realizada com mulheres em privação de liberdade, na Penitenciária Feminina de Campina Grande, possibilitou reconhecer as contribuições da leitura literária para as participantes envolvidas na pesquisa. Essas contribuições perpassam as funções da literatura discutidas por Antônio Candido, das quais chamamos a atenção para a função psicológica da literatura que se presentifica através da evasão que a obra pode proporcionar no leitor durante a recepção e a função social da literatura como condutora de novas formas de ações através das reflexões sobre a realidade que podem provocar nos leitores.

A função psicológica da literatura pode ser confirmada, no momento da leitura literária, a partir de alguns comentários das participantes acerca de como se sentiam durante as oficinas. Sobre isso, uma das participantes chegou a afirmar em entrevista realizada no encerramento das oficinas que os textos ajudavam a esquecer os problemas” (AP). Isso ocorreu porque a interação entre texto e leitor se efetivou ao ponto de proporcionar-lhes a experiência da evasão. Assim, no momento da leitura literária a imaginação delas ganhava forma e vida e se coloria com o humor dos cordéis, com as imagens presentes nos poemas que remetiam à infância, a um amor perdido, ao seu próprio corpo, à vida.

Os textos que proporcionaram maior reflexão sobre a vida, a ponto de levar as alunas a manifestarem sua esperança de mudar a forma como enxergavam a sua própria vida ou perceber a relação complexa entre o tempo dentro do presídio e o tempo fora dele, revelaram a função social da literatura, capaz de fazer o leitor refletir sobre a realidade – que nem sempre é a do mundo exterior, mas, por vezes, consiste na realidade do mundo interior dos sujeitos.

Acerca disso, podemos afirmar que esse processo de envolvimento com o texto, numa perspectiva mais subjetiva foi possível através da metodologia de trabalho utilizada

que buscou valorizar o jogo entre texto e leitor, partindo sempre da provocação para a escuta das experiências que cada leitor trouxe consigo e que dialogava com o texto.

As experiências de vida também foram indicadas nos questionários aplicados em sala de aula. A partir dos dados coletados foi possível perceber que, apesar das dificuldades no que se refere aos níveis de escolarização, as participantes apresentavam muitas vivências com a tradição oral, o que favoreceu o processo de recepção dos poemas selecionados, visto que indicaram contos, lendas, fábulas, cantos populares como referência aos textos e músicas ouvidos na infância e que marcaram a sua história de leitura. Assim, percebermos a força da tradição oral na formação leitora dos sujeitos – compreendendo a leitura em seu sentido mais amplo, como compreensão do mundo não, somente, domínio de um código.

Sobre os poemas selecionados, é importante destacar que a apropriação dos textos pelas participantes foi possível por meio do processo de atualização da obra literária vivenciado por elas. Embora escritos há décadas, os poemas são novamente experienciados por meio da construção do diálogo entre texto e leitor, pois estas fizeram uso de seus horizontes de expectativas, a fim de construir os sentidos do texto e dar significado as perguntas presentes nele.

Colaborou para esse processo de identificação com a obra a escolha dos textos que foram levados para a sala de aula, para isso, foi imprescindível o momento anterior à intervenção, em que pudemos colher informações sobre as participantes durante o período de observação das aulas nas turmas do Pró-ENEM e Ensino Fundamental I e II. Acerca disso, retomamos aqui as considerações de Pinheiro (2012) sobre a importância de se conhecer o público da pesquisa antes de iniciar a experiência intervencionista em sala de aula, a fim de que os textos selecionados possam ser melhor recepcionados pelos jovens leitores.

Com a nossa experiência, sobretudo durante o processo de observação dos espaços de leitura, foi possível perceber a necessidade de mais envolvimento de instituições de cunho educativo com o objetivo de garantir a melhoria nas condições de atendimento educacional dentro do presídio, sobretudo no que diz respeito às variadas formas de expressão da arte e de formação leitora.

Através dos dados é possível afirmar que as participantes conseguiram experienciar os poemas por meio das categorias de fruição estética *aisthesis*, *poiesis* e *katharsis*, discutidas por Jauss. Desse modo, verificamos que as alunas conseguiram experimentar a obra tanto no plano sensorial, quanto conceitual, já que as categorias de fruição revelam o prazer do leitor perante o texto associado a um saber conceitual construído ou reforçado durante a leitura da obra.

Nesse sentido, enfatizamos, ainda, que a compreensão e valorização do horizonte de expectativa das leitoras, por meio das diversas dinâmicas e questionários que se propunham em investigar como se constituía a visão de mundo compartilhada por elas, favoreceu a formação de um espaço de leitura baseado na troca de vivências acerca do texto literário, o que pode ter colaborado no processo de formação humana das reeducandas envolvidas no projeto.

O processo de leitura que buscamos mediar durante as oficinas com a ocorrência de três atos (motivação, leitura e compartilhamento de leituras e depois da leitura) também foi de fundamental importância para o modo como as obras foram recepcionadas pelas alunas. No primeiro ato – motivação – foram realizadas diversas atividades com o objetivo de provocar nas participantes as estratégias de leitura inferência e conexão, a fim de fazer com que elas pudessem acionar informações que seriam retomadas durante a leitura e compartilhamento dos textos – que compreendeu o segundo ato. Já o terceiro ato compreendeu a produção de comentários, por parte das participantes, acerca dos poemas discutidos nas oficinas.

A metodologia utilizada em sala, além de criar o ambiente propício ao processo de comunicação entre texto e leitor, contribuiu para a interação entre as participantes, a partir do momento em que abriu espaço para a troca de experiências e vivências das alunas envolvidas na pesquisa.

Essa troca de vivência favoreceu a construção de um ambiente seguro, o que possibilitou, aos poucos, a modificação no comportamento das participantes. Se no início das oficinas elas agiam com certa rispidez umas com as outras, ao passo que as oficinas ocorriam, passaram a agir com mais cortesia. Isso revela a importância da literatura e da leitura subjetiva para a constituição de laços de afetividade entre as alunas, pois, ao ouvir a narrativa contada por alguém sobre si e motivada a partir do texto poético, as demais colegas podem compreender melhor a visão de mundo em torno desse sujeito que se expõe, durante o diálogo com o texto, para a turma.

Um dado que não podemos deixar de comentar é a importância dada à leitura e à escrita dentro do presídio. Esse dado foi revelado a partir da experiência com os diários de leitura, quando as alunas usaram as folhas desse instrumento de pesquisa para escrever cartas. Dentro das suas atuais "casas", como elas costumam chamar as celas, a leitura e a escrita se tornou, em certas situações, a única forma de comunicação com o mundo lá fora, visto que as visitas são feitas por um número restrito de pessoas em dias específicos. Além disso, algumas reeducandas têm seus companheiros presos ou a família encontra-se distante, residindo em outros municípios ou estados. Por isso, a importância da escrita de cartas como ferramenta de comunicação.

Além dessa informação sobre a necessidade da leitura e da escrita para as jovens reeducandas, destacamos a participação de alunas que não sabiam ler (decodificar um texto) nas oficinas. A aluna CB, por exemplo, participou de todos os encontros. Isso revela um dado valioso sobre a recepção da literatura: a não decodificação de textos não é uma limitação para a concretização da experiência estética quando se partilha a obra

em um grupo. Assim, essa experiência se revelou, de fato, inclusiva, pois, as atividades e ações realizadas não inibiram a participação das mulheres que não sabiam ler o texto, mas sabiam ler o mundo através de suas vivências.

Acerca dessas atividades e de nossa atitude enquanto professora mediadora, em um ambiente marcado pela estigmatização social, enfatiza-se a importância de nossa formação, tanto no convívio com projetos sociais, quanto na experiência adquirida ao longo de nossa formação no curso de Letras da UFCG e, sobretudo, com as leituras realizadas durante o Mestrado em Literatura e Ensino – que tanto contribuíram para a nossa reflexão sobre o saber-fazer-saber. Não podemos deixar de salientar o importante esforço que vem sendo feito por professores dessa linha de pesquisa no sentido de contribuir com a formação de professores e professoras mais comprometidos com a educação por meio da literatura e da formação leitores.

Essa experiência contribuiu também para a nossa formação profissional e humana, nos ajudando a refletir sobre a prática educativa no contexto prisional. A pesquisa nos fez pensar, ainda, sobre nossa postura em sala de aula e sobre a necessidade dos cursos de licenciatura e de artes se fazerem mais presentes em outros espaços, a fim de propiciar o contato com a arte por pessoas que estão em processo de inclusão ou reintegração social. Em torno disso, ressaltamos a necessidade de se pensar práticas educativas específicas para os presidiários, sobretudo por conta da especificidade desse público e do crescente aumento da população carcerária no Brasil.

Além disso, a pesquisa nos ajudou a valorizar e respeitar ainda mais as pessoas, suas experiências, seus saberes, pois esses fatores são imprescindíveis para a construção de um ambiente de partilha e solidariedade que favorece o engajamento e participação dos sujeitos envolvidos, sobretudo se esses sujeitos sofrem ou sofreram algum processo de exclusão e/ou estigmatização social.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

_____. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das letras, 1999, p.19-134.

ALVES, J. H. P. A Abordagem do poema na prática de ensino: Reflexões e propostas. In: MENDES, S.T.P. & ROMANO, P.A.B.(Orgs.). *Práticas de língua e literatura no Ensino Médio: olhares diversos, múltiplas propostas*. Campina Grande: Bagagem, 2012. p. 85-116.

_____. Literatura, ensino e pesquisa. In: CAMARGO, F. P.; VIEIRA, M. C. ; FONSECA, V. N. S. (Org.). *Olhares críticos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014, p. 15-31.

_____. Pesquisa em literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção. IN: ARANHA, S. D. G.; PEREIRA, T. M. A.; ALMEIDA, M. L. L. (Org.) *Gêneros e linguagens: diálogos abertos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 129-140.

_____. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

BAIOGO, D. L.; NOMA, A. K.. *Políticas públicas para a educação prisional: perspectivas da ONU e da UNESCO*. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012.

BARROS, A. M.. *A Educação Penitenciária em Questão: Notas Para Uma Metodologia*. Saberes (Recife), v. 02, p. 103-120, 2009.

BRASIL. Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109222/leide>

[execucaopenallei721084?print=true](http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109222/leide) 6/58>. Acesso: 17/10/2015.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção*. 34 ed. São Paulo: Duas cidades, 2002. p.77-92.

_____. O direito à literatura. In. CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo; Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

COHEN, Jean. *Estrutura da linguagem poética*. Trad. Álvaro Lorencini e Anne

Arnichand. São Paulo: Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007. p. 143-151.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Estabelece as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Resolução nº. 2, de 19 de maio de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 19/10/2015.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Resolução nº. 3, de 11 de março de 2009. Disponível em <<http://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=111461>>. Acesso: 18/10/2015.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J [et al.]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GODELIVE, M. *Viagem à Santa Vontade*. 1.ed. Campina Grande: Cordelaria Poeta Manoel Monteiro, 2008.

_____. *Amor no escuro ou o cego e a dama da noite*. Campina Grande: Cordelaria Poeta Manuel Monteiro, 2007.

ISER, W. . *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. V. 1.

JAUSS, H. R.. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994, p. 5-78.

_____. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, H. R...*et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. (seleção, coordenação e tradução Luiz Costa Lima). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 67-84.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: JAUSS, H. R...*et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. (seleção, coordenação e tradução Luiz Costa Lima). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 85- 104.

JOUVE, V. *A leitura*. (Trad. Brigitte Hervot). São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65

MEIRELES, C.. *Cecília de Bolso: uma antologia poética*. (Org. Fabrício Carpinejar). Porto Alegre: L&PM, 2009.

_____. *Antologia Poética*. São Paulo: Global, 2013.

MOURA, T. W.; RIBEIRO, N. C. T. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - InfoPen*. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional. Junho de 2014, Ministério da Justiça / Ministério da Educação.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga Souza. São Paulo: Editora 34, 2008. p. 147-189.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor (sobre a importância da experiência estética na formação do leitor). In: ALVES, J. H. P. (Org.) *Memórias da Borborema 4 – Discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

_____. *Prática de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* (Trad. Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira). CADERNOS DE PESQUISA v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012.

_____. *Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor*. (Trad. Samira Murad). Revista Criação & Crítica. nº. 9. p. 13-24, nov. 2012. Disponível em:<http://www.revistas.usp.com.br/criaçãoecrtica>. Acesso: 26/05/2016.

RUIZ, A.. *Dois em um*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SOUSA, P. de F.. *Poesia, ensino e formação de professores: vivência com vozes da lírica feminina*. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Programa de Pós - Graduação em Linguagem e Ensino.

SOUZA, M. L. G.; CARNEIRO, M. A. B.; COURA, A. B. M. *A experiência do Campus Avançado do Serrotão da universidade estadual da paraíba campina grande-pb: uma*

proposta de inclusão social através da educação cidadã. In: CINTEDI, 2014, Campina Grande. Anais CINTEDI - (2014). Campina Grande: Realize, 2014. v. 1.

STAIGER, E. Estilo lírico: a recordação. In:_____. *Conceitos fundamentais da poética*. (Trad. Celeste A. Geleão.) Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

TAVARES, P.. *Amargos como os frutos: poesia reunida*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

TODOROV, T. *A Literatura em perigo*. (Trad. Caio Meira). Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TORRONI-REIS, M. F. C. *A pesquisa e a produção de conhecimento*, 2010. Disponível em: < <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>>. Acesso: 10/09/2014.

ZILBERMAN, R.. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICES

1. QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO 1

1. Você costumava ouvir histórias quando criança?

Sim () Não ()

Se sua resposta foi afirmativa, indique o tipo de história que você costumava ouvir:

() Histórias de personagens folclóricos como o Saci Pererê, a Comadre Fulorzinha, a Mula sem Cabeça, entre outros.

() Histórias de sua família; casos que aconteceram com seus avós, pais, tios, etc..

() Histórias lidas a partir de algum livro. Cite o(s) livro (s), por favor: _____.

() Histórias inventadas por _____.

() Histórias da Branca de Neve, O patinho feio, Cinderela, e outros contos infantis.

() Outros _____.

2. Quem as contava para você?

() Mãe

() Pai

() Avô

() Avó

() Tia ou tio

() Primos

() Professor (a)

() Vizinhos

() Amigos

() Outros _____

3. Quais eram as suas histórias preferidas?

4. Na sua infância, você ouvia música com frequência?

() Sim Não ()

5. Se sua resposta por afirmativa, indique que tipo de canção costumava ouvir.

() Músicas infantis, como "Boi da cara preta", "Cai, cai balão", "Atirei o pau no gato", etc..

() Músicas da Xuxa ou outro artista mirim.

() Músicas de forró.

() Músicas de fank

() Músicas de Regue

() Músicas gospel ou religiosa

() Músicas da MPB

() Músicas de rock

() Outras _____

6. Como você ouvia essas canções?

() Minha mãe costumava cantá-las.

() Ouvia em alguma celebração religiosa.

() Ouvia a partir do rádio.

() Ouvia a partir da tv.

() Ouvia a partir do rádio ou tv do meu vizinho.

() Outro modos: _____

7. Por favor, cite algumas canções de que você mais gostava.

8. Quando criança, você costumava ver TV com que frequência?

- () Nenhuma
- () Pouca
- () Regular
- () Muita

9. Quais eram os seus programas de TV ou desenhos favoritos? Cite-os, por favor: _____

10. Você costumava ler na sua infância ou adolescência?

- () Sim () Não

11. Em que instrumento você costumava buscar suas leituras?

- () Livros
- () Livros didáticos
- () Revistas
- () Sites da internet
- () Bíblia
- () Outros _____

12. Quais eram os temas preferidos por você?

- () Infância
- () Amor
- () Lugares
- () Juventude
- () Saudade
- () Outros _____

13. Você costumava ler:

- () Contos
- () Romances
- () Poemas
- () Letras de músicas
- () Carta
- () Crônica
- () Versículos bíblicos
- () Outros _____

QUESTIONÁRIO 2

1. Qual a sua formação

- () Ensino Superior Completo
 () Ensino Superior Incompleto. Qual o curso? _____
 () Ensino Médio Completo + Curso Profissionalizante
 () Ensino Médio Completo sem Curso Profissionalizante
 () Ensino Médio Incompleto. Indique até que série você cursou: _____. Ou, caso esteja cursando, qual a série? _____.
 () Ensino Fundamental Completo
 () Ensino Fundamental Incompleto. Indique até que série você cursou: _____. Ou, caso esteja cursando, qual a série? _____.
 Indique a instituição em que você cursou a etapa de ensino marcada: _____

2. Qual o motivo que levou você a desistir da escola?

- () Necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas da família.
 () Necessidade de trabalhar para autosustentar-se.
 () A escola era distante de minha residência.
 () Falta de interesse: a escola não fazia sentido para mim.
 () _____) Outro
 motivo. Explique: _____

3. Você gostava de estudar?

- (12) Sim (00) Não

Por que?

KJ: " Por que me sinto alimentada."

GK: "Ainda gosto de estudar, estou entrando na 1ª. oportunidade que estou tendo e pretendo continuar."

EB: "Ainda gosto de estudar."

LS: "Eu gosto, deixei de estudar só por causa das festas, mas já estou de volta."

4. Você estudou em:

- (07) Escola ou Instituição Pública
 (00) Escola ou Instituição Privada
 (05) Tanto em Escola ou Instituição Pública, quanto em Escola ou Instituição Privada.

5. Com quantos anos você começou estudar?

2 anos: JB, GS

3 anos: TL, KJ, LS, GK

4 anos: AG

6 anos: AS

7 anos: EB, EC, L

15 anos: CB

6. Você lembra o nome da sua primeira escola?

7. Na sua escola, havia momentos de expressão cultural, como grupos de dança, teatro, música?

- (08) Sim (04) Não

8. Você costumava ter aulas de leitura de textos literários, como poemas, contos, romances ou audição de canções nas aulas?

(07) Sim (05) Não

9. Na sua casa, você tinha acesso a textos literários, como livros infantojuvenis, romances, livros de poesia?

(07) Sim (05) Não

10. Você costumava ir ao cinema?

(05) Sim (07) Não

11. Você costumava assistir filmes em casa?

(09) Sim (03) Não

12. Você costumava ir ao teatro?

(01) Sim (11) Não

13. Você gostaria de assistir uma apresentação de teatro, dança ou música?

(12) Sim (00) Não

14. Você gostaria de participar, atuando, em uma apresentação de teatro, dança, música ou recitação de poesia?

(11) Sim (01) Não

15. Aqui, nessa instituição, você tem acesso a que formas de expressão cultural?

(10) Dança (08) Música (01) Teatro (07) Cinema (09) Literatura

() Outros _____

16. Você tem acesso a essas expressões culturais a partir de:

TL: "Não temos muito acesso, é tudo muito complicado".

KJ: "Educação física e estudando".

AG: "Não temos muito acesso, é tudo complicado".

GK: "Música e dança na Educação Física há 1 ano e 4 meses; cinema só fui 1 vez; literatura faz 2 meses."

JB: "Aulas."

CB: "Educação Física e na aula."

EB: "Literatura faz 2 meses; cinema só uma vez."

LS: "De muitas aulas".

17. Com que frequência?

JB e LS: "Pouca"

CB e KJ: "3 vezes por semana."

AG e TL: "As vezes, 2 vezes por semana."

18. Você acha importante ter acesso a esses espaços de cultura?

(11) Sim (00) Não - AS: Não respondeu

Por que?

LS: "Além de ser interessante a gente aprende um bocado. É muito bom, quero mais, quero mesmo é bis."

JB: "Pelo fato do lugar, porque tudo aqui é lucro."

KJ: "Porque a vida é viver, aparecer e aprender. Tudo na vida precisa de conhecimento".

EB: "Porque apesar do lugar em que estou, são essas atividades que ajudam a voltar a se educar."

GK: "Porque apesar do lugar em que estou, são estas atividades que ajudam a se reeducar, ficar informado, passar o tempo. Agradecemos muito a todos que fazem estes trabalhos aqui no Presídio Feminino do Serrotão de Campina Grande, PB. Obrigado."

CB: "Porque sempre estou aprendendo."

2. SEQUÊNCIAS BÁSICAS:

UFCG - CH - UAL
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Mestrado em Literatura e Ensino
Professor Orientador: José Hélder Pinheiro Alves
Professora Pesquisadora: Franczy Izabelly Oliveira Macedo

OFICINAS DE LEITURA - *I Encontro: "Uma viagem só para mulheres." (Café poético)*
18/06/2015

- **Local:** Penitenciária Feminina de Campina Grande
Tempo: 120 min (Aproximadamente - incluindo a pausa para o café).

- **Objetivos:**

* Apreciar a canção "Desabafo" de Cecéu, sob a interpretação de Marinês, e o cordel "Viagem à Santa Vontade", de Maria Godelive.

* Ler e refletir sobre a relação existente entre a canção e o cordel no que diz respeito ao aspecto temático.

- **Número de participantes (previsto): 25**

1. Modelação do professor mediador:

- Antes da chegada das participantes, organização do espaço em que irá acontecer o café poético (enfeitar a mesa com as comidas típicas, os cordéis, etc.).
- Acolhimento das participantes com alegria.
- Breve apresentação das participantes e da professora mediadora.
- Explicação do que irá acontecer nessa primeira oficina de leitura.

2. Prática guiada / Partilha em grupo:

- Audição da canção "Desabafo", de composição de Cecéu, na interpretação de Marinês.
- Discussão sobre a canção. O mediador pode fazer alguns questionamentos para orientar a discussão: Você gostou da música? Qual a parte que você destacaria? De que trata a canção? O que podemos entender pela passagem: " Eu quero a minha vida/ Como ela é / Como o povo sabe/ Com o chão no pé / Como a água doce / Pra matar a sede / Me deitar na rede / Tomar o café. /Ser um ser humano / Sem tabu, sem preconceito/ Ser errado, ser direito/ Acreditar e não ter fé."
- Em seguida, o professor questiona sobre a relação entre o título da canção e o tom que segue no trecho lido, que corresponde a primeira estrofe da canção.
- O professor pode chamar a atenção para a temática tratada no texto, caso as participantes não tenham percebido.
 - Após o encerramento das discussões, haverá uma breve pausa para o café.
- Com o término do café, retornamos à poesia com a leitura em voz alta do cordel "Viagem à Santa Vontade", de Maria Godelive.
 - Antes da leitura, porém, o professor deve perguntar às participantes o que pode indicar o título do cordel (A partir do título e da ilustração da capa, é possível construir algumas inferências sobre o assunto do cordel: quais são as suas suposições?) - Anotar as inferências das alunas em uma cartolina.
 - Depois da leitura do cordel, o mediador pede que cada participante selecione uma passagem que lhe chamou a atenção para compartilhar com o grupo (pode reler em voz alta ou apenas citar a passagem).
 - Após a leitura do texto, retornar ao título do cordel e à ilustração para discutir com as participantes as inferências construídas anteriormente.

- Nesse momento, o professor pode realizar a seguinte pergunta: Depois da leitura do cordel, podemos dizer o que significa uma "Viagem à Santa Vontade"? Você gostaria de fazer uma "Viagem à Santa Vontade"? Que tipo de "coisas" ou "experiências" você gostaria de conhecer/ viver nessa viagem?
- O mediador pergunta qual é a relação entre o cordel e a canção discutida anteriormente.
- O professor pode indagá-las sobre: Você concorda com o ponto de vista da poetisa sobre a condição da mulher? Que outros privilégios para as mulheres você acrescentaria no lugar chamado "Santa Vontade"? (Todas essas informações devem ser anotadas pelo professor - pesquisador).
- Quais os problemas que as mulheres enfrentam na sociedade de hoje que justificariam a produção desse cordel?
- Discutir com as alunas sobre a importância da arte como forma de crítica social, mas também como lugar do sonho, em que se é possível imaginar uma realidade que corresponda aos nossos anseios (por isso o título do cordel "Santa Vontade"). As primeiras estrofes (de 1 a 6, especificamente) ilustram bem essa relação entre crítica à realidade e a evasão.

3. Avaliação:

- Para a avaliação dessa primeira oficina, serão distribuídas, para todas as participantes, fichas em que elas deverão avaliar alguns pontos da oficina, como: tema trabalhado; duração da oficina (tempo); seleção dos textos trazidos para a oficina; orientação de leitura realizada pela professora mediadora, além de questões simples sobre os textos lidos e discutidos.

UFCG - CH - UAL
 Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
 Mestrado em Literatura e Ensino
 Professor Orientador: José Hélder Pinheiro Alves
 Professora Pesquisadora: Francy Izabelly Oliveira Macedo

Projeto de Pesquisa: "Literatura no cárcere: poesia de autoria feminina para mulheres em privação de liberdade."

OFICINAS DE LEITURA - II Encontro: *Entre poesia e canção - Vá com Deus!* - 25/06/2015

- **Local:** Penitenciária Feminina de Campina Grande
- Tempo: 90 min (Aproximadamente).
- Início: 13h30min - Término: 15h.

- Objetivos:

- * Apreciar a canção "Vá com Deus" de Roberta Miranda, e os poemas "Quantas coisas do amor", de Paula Tavares e "Canção do Amor Perfeito", de Cecília Meireles.
- * Ler e refletir sobre a relação existente entre a canção e o cordel no que diz respeito ao aspecto temático.

- **Número de participantes (previsto): 22**

1. Modulação do professor:

- Realização da atividade, adaptada da proposta de Cosson (2014), "As palavras do amor". A atividade consiste na transcrição da palavra "amor" em uma cartolina, a partir da qual os participantes deverão inferir o sentido do termo - ou o objetivo do mediador em utilizá-lo - indicando palavras ou expressões similares ao termo transcrito.
- Todas as sugestões dos participantes deverão ser anotadas em pequenos balões que deverão ser colados em torno da palavra "amor", na seguinte ordem: as palavras ou expressões pertencentes ao mesmo campo semântico da palavra geradora, deverão ser coladas mais próximas a esta.

2. Prática guiada:

- Entrega aos participantes de cópias com a letra da canção de Roberta Miranda. (Os poemas selecionados serão entregues em momento apropriado)
- Audição da música "Vá com Deus". (O professor pede aos participantes que afirmem quais as sensações que experimentaram ao ouvir e ler a letra da canção.
- O mediador deve chamar a atenção para a relação entre o que foi anotado na cartolina, durante a situação inicial, e o que é apresentado pelos alunos, de modo que eles percebam se suas inferências foram ou não comprovadas a partir do texto (*todas as informações apresentadas pelos alunos devem ser anotadas no quadro*).
- O professor realiza a leitura em voz alta do poema "Quantas coisas do amor", de Paula Tavares. (É importante que as participantes sejam convidadas a ler em voz alta também, de modo que outras vozes e entonações sejam experimentadas)
- Após a leitura do poema, o professor pede que, em dupla, as participantes releiam o texto, anotando ao lado do poema as sensações que sentiram, dúvidas sobre algum termo, grifando expressões não compreendidas ou imagens que lhes chamaram a atenção.
- As observações anotadas pelas equipes deverão ser compartilhadas e discutidas entre todos os participantes.

3. Leitura independente:

- As participantes deverão realizar a leitura silenciosa do texto de Cecília Meireles, o poema "Canção do Amor- Perfeito". (Como há alunas que não sabem ler, pedir que se formem duplas entre uma leitura e outra não leitora).
- O professor orienta para que realizem com o texto a mesma atividade feita em dupla (grife termos desconhecidos; marquem passagens que lhes chamaram a atenção; façam anotações sobre as sensações que tiveram diante do texto, etc..).
- Após a leitura realizada pelos alunos e com o término das observações anotadas por eles, o professor pede que os alunos também realizem leituras, em voz alta, do texto.
- O professor realiza a leitura do poema em voz alta, caso seja necessário, a fim de ajustar a leitura a uma entonação mais adequada ao poema.
- As alunas são convidadas a compartilharem suas impressões do texto. Em seguida, o professor entrega um pequeno caderno e explica aos alunos que se trata do "Diário de poesia", em que os alunos poderão realizar anotações pessoais, reflexões, pensamentos, ilustrações que reflitam suas emoções diante das leituras realizadas - as atividades realizadas com os poemas nesse encontro, deverão ser anexadas no Diário de poesia. Nesse Diário de leitura, o professor deve anexar a seguinte tarefa: Quando eu li o poema lembrei de... Os participantes deverão complementar essa informação, estabelecendo assim uma conexão entre o texto e sua experiência pessoal.

4. Partilha em grupo e avaliação:

- O professor deve indagá-las sobre as semelhanças e diferenças entre os textos lidos anteriormente e esclarecer as dúvidas referentes a termos ou expressões não compreendidos pelos alunos.

-Esse deve ser um momento de debate sobre os textos, a fim de que se perceba o diálogo entre eles, mas também as diferentes experiências apresentadas em cada um dos textos. É o momento de estabelecer as conexões entre os textos lidos - conexão texto-texto - mas também entre texto e leitor.

- Os participantes poderão relatar suas experiências e refletir até que ponto o texto representa algo vivido por eles ou por alguém deles conhecido.

- O professor deve avaliar a utilidade dessa proposta, recapitulando as atividades de inferência e conexão realizadas pelos alunos, a fim de perceber os níveis de recepção deles em relação aos textos apreciados.

5. Avaliação:

- A avaliação será feita a partir da observação da participação das alunas das discussões. Além, da reflexão em torno das anotações realizadas durante as atividades.

UFCG - CH - UAL

Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Mestrado em Literatura e Ensino

Professor Orientador: José Hélder Pinheiro Alves

Professora Pesquisadora: Francy Izabelly Oliveira Macedo

Projeto de Pesquisa: "Literatura no cárcere: poesia de autoria feminina para mulheres em privação de liberdade." - 22/07/2015

- **Local:** Penitenciária Feminina de Campina Grande

Tempo: 90 min (Aproximadamente).

Início: 13h30min - Término: 15h.

- Objetivos:

*Ler e apreciar poemas de Cecília Meireles, Alice Ruiz e Paula Tavares.

* Produzir o diário de poesia.

- **Número de participantes (previsto): 22**

1. Modulação do professor:

Como na oficina passada apenas 5 mulheres estavam presente, teremos de repetir algumas atividades da oficina anterior, tendo em vista a necessidade de confecção dos diários de poesia pelas demais participantes).

- Antes do início da oficina, o professor prepara a sala, dispondo, em cada assento, um caderno sem espiral (o uso de caderno com espiral é proibido no presídio!), papéis com a frase "Diário de Poesia e uma caneta de cor azul.

- Sobre a mesa papéis coloridos, colas em bastão, fita de cetim 0,7mmX10m já cortada em pequenos pedaços de 7cm cada, cópias dos poemas e da letra da canção selecionados, etc..

- Ao entrar na sala, o professor acolhe a todas com alegria e pede que observem o espaço, a cadeira em que irão sentar, a mesa...

- Depois, o professor apresenta os objetivos do encontro, explicando o que será realizado com o caderno e qual o objetivo dele.

- O professor não deve impor qualquer condição acerca do diário de poesia. Mas, deve explicar que ele foi pensando para que elas pudessem escrever suas reflexões acerca dos textos poéticos trabalhados em sala de aula. O diário de poesia tem sim um objetivo, mas elas podem usá-lo

também como diário pessoal. Desse modo, o caderno vai servir como um espaço de fuga e recordação.

2. Leitura independente:

- O professor entrega as antologias e pede que elas observem os poemas presentes nela.
- O professor pede que elas leiam em voz baixa, façam anotações, etc..
- Em seguida, pergunta qual ou quais os textos que lhes chamaram mais atenção.
- Depois que cada uma expor seu ponto de vista, o professor pede que justifiquem sua escolha.

3. Leitura compartilhada:

- Após a breve discussão sobre os textos escolhidos por elas, o professor pede que elas realizem a leitura do texto em voz alta. Caso elas não queiram, o professor mesmo pode realizar a leitura.
- O professor pergunta as participantes o que acharam dos poemas escolhidos e pede que destaquem algum trecho que lhes chamou a atenção depois das sugestões da(s) colega(s).
- O professor pode perguntar se o texto faz lembrar de alguma experiência pessoal vivida por elas.

4. Prática guiada:

- Em seguida, o professor indica que elas irão produzir "cadernos" em que deverão expor suas emoções e reflexões acerca dos textos apreciados durante as oficinas. Mas também podem usá-lo para escrever sobre elas próprias.
- O mediador orienta a confecção dos cadernos, apontando o material disponível e informando que elas poderão decorar o seu diário de poesia como desejarem.

5. Partilha em grupo e avaliação:

- Folhas de papel ofício são distribuídas entre todas as participantes.
- O professor orienta que nessas folhas elas deverão anotar uma breve reflexão sobre o texto escolhido.
- Além disso, elas devem escrever na folha acerca das oficinas de leitura: se tem gostado; por que; se releem os textos depois, quando estão sozinhas; que temas ou textos gostaria de ler nos encontros de poesia.

UFCG - CH - UAL
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Mestrado em Literatura e Ensino
Professor Orientador: José Hélder Pinheiro Alves
Professora Pesquisadora: Franci Izabelly Oliveira Macedo

Projeto de Pesquisa: "Literatura no cárcere: poesia de autoria feminina para mulheres em privação de liberdade."

OFICINAS DE LEITURA - VI Encontro: O que cabe em um corpo? - 19/08/2015

- **Local:** Penitenciária Feminina de Campina Grande
Tempo: 90 min (Aproximadamente).
Início: 13h30min - Término: 15h.

- Objetivos:

*Apreciar e refletir em torno de poemas de Cecília Meireles, Paula Tavares e Alice Ruiz em torno do tema "corpo", em suas variadas formas de representação.

- Número de participantes (previsto): 12

1. Modulação do professor:

- Anotação em duas cartolinas da seguinte frase: O que cabe em um corpo?
- Discussão entre as participantes acerca da questão posta das cartolinas.
- Divisão da turma em dois grupos para que cada grupo desenhe um corpo em cada uma das cartolinas.
- No primeiro corpo, as alunas deverão anotar as sugestões citadas pela turma acerca da questão inicial.

2. Prática guiada 1:

- Distribuição das antologias poéticas entre as participantes.
- Orientação para que cada participante leia em silêncio a antologia e escolha um poema que lhe tenha chamado mais atenção.

3. Partilha em grupo 1:

- Indicação para que as participantes indiquem o poema escolhido e o leia em voz alta para a turma.
- Indagações acerca do poema escolhido: O que chamou a sua atenção nesse poema? O que está sendo discutido no texto? - Voltar a pergunta para a turma: Vocês concordam com a colega? Alguém gostaria de acrescentar algo sobre o texto?
- Reutação das teses interpretativas incoerentes apontadas por elas (sugerir que releiam novamente o trecho ou o poema completo, etc.).

4. Prática guiada 2:

- Após o momento de partilha sobre os poemas, o professor retoma a cartolina 1, com o desenho feito pelas participantes e ler, em voz alta, os elementos que elas anotaram em resposta a questão "O que cabe em um corpo".
- Em seguida, pede que elas anotem, no segundo corpo, outros elementos que elas perceberam depois da leitura dos textos, acerca da questão discutida.

5. Partilha em grupo 2

- Comparação entre as anotações nos desenhos realizados pelas alunas.
- Sugestão para que elas criem outro corpo, anotando apenas os elementos que elas desejem e percebam que são positivos para um corpo.

6. Avaliação:

- A avaliação será feita a partir da observação da participação das alunas das discussões. Além da aplicação de um questionário avaliativo acerca da oficina e dos poemas trabalhados em sala.

3. Antologias

Antologia poética do 2º. Encontro – Entre poesia e canção.

Vá com Deus

A cada dia que se passa
Mais distante
Um rosto tão bonito se
 [perdeu
Na indiferença
É pena que esse amor
Não teve consciência
Dos sonhos que sonhamos
Em segredo

Refrão: *Vá com Deus*
Se o amor ainda está aqui
Vá com Deus
E tente sorrir por mim
Amor meu
Se o destino está traçado
Pra vivermos lado a lado
Vá com Deus.

Despi minh'alma
Ao deitar
Nos braços de nós dois
Pra ser um só
Você nada entendia
Que tudo te esperava
Nas horas mais sublimes
Do meu eu.

(Refrão)

(Roberta Miranda)

Quantas coisas do amor
Pr'a ti guardei
Coisas simples como estar à espera
Manter o pão quente
Deixar o vinho abrir-se
Em mil sabores
Guardei-me das tentações
das sombras do desejo
das vozes
dos segredos

seria muito pedir-te
que me veles o sono
só mais uma vez.

(Paula Tavares)

Canção do Amor - Perfeito

O tempo seca a beleza,
seca o amor, seca as palavras.
Deixa tudo solto, leve,
desunido para sempre
como as areias nas águas.

O tempo seca a saudade,
seca as lembranças e as lágrimas.
Deixa algum retrato, apenas,
vagando seco e vazio
como estas conchas das praias.

O tempo seca o desejo
e suas velhas batalhas.
Seca o frágil arabesco,
vestígio do musgo humano,
na densa turfa mortuária.

Esperarei pelo tempo
com suas conquistas áridas.
Esperarei que te seque,
não na terra, Amor - Perfeito,
num tempo depois das almas.

(Cecília Meireles)

Antologia poética do 4º Encontro – Poesia e vida – um lugar para recordar

Cecília Meireles:

Canção Excêntrica

Ando a procura de espaço
para o desenho da vida.
Em números me embaraço
e perco sempre a medida.
Se penso encontrar saída,
em vez de abrir um compasso,
projeto-me num abraço
e gero uma despedida.

Se volto sobre meu passo,
é já distância perdida.

Meu coração, coisa de aço,
começa a achar um cansaço
esta procura de espaço
para o desenho da vida.
Já por exausta e descrida
não me animo a um breve traço:

— saudosa do que não faço,
—do que faço, arrependida.

Reinvenção

A vida só é possível
reinventada.

Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vêm de fundas piscinas
de ilusionismo... - mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

Vem a lua, vem, retira
as algemas dos meus braços.
Projeto-me por espaços
cheios de tua Figura.
Tudo mentira! Mentira
da lua, na noite escura.

Não te encontro, não te alcanço...
Só — no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.
Só — na teva,
fico: recebida e dada.

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

Alice Ruiz:

mesmo que eu morra
dessa morte disforme
não lamento

viver ou morrer
é o de menos
a vida inteira
pode ser
qualquer momento
ser feliz ou não
questão de talento

quanto ao resto
este poema
que não fiz
fica ao vento
mãos mais hábeis

inventem

contar uma história de amor
por o fim no meio
um começo que não veio
nenhuma riam em or

cantar como quem resiste
resistir com quem deseja
meu versejar seja
o riso que te visite
a brisa que te festeja

não
tristeza não
essa é quando
a alma veste luto
e já não luta

peleja sim
coração
em busca de beleza

corre anda rasteja
só não deixa fugir
a vida que te beija

a gente jamais imagina
a vida
por trás da página

não vai dar tempo
de viver outra vida
posso perder o trem
pegar a viagem errada
ficar parada
não muda nada
também
pode nunca chegar
a passagem de volta
e meia vamos dar

Paula Tavares:

No fundo tudo é simples
voa
faz-se em átomos
plas-ti-fi-ca-se
anelante
em círculos mais pequenos

No fundo a gente vive
agora ou logo à tarde
urdindo de memória

a esperança violenta
de construir a mar

O nosso tempo.

Estico até à seda
o fio das palavras
as palavras são como os olhos das mulheres
fios de pérolas ligadas pelos nós da vida

Chorar não chorar
A planície fica na mesma
PROVÉRBIO CABINDA

colonizamos a vida
plantando
cada um no mar do outro

as unhas da distância da palavra da loucura
enchendo de farpas a memória
preenchendo os dias de vazio

no alto destes muros
muito brancos
duas bandeiras vermelhas
a meia - haste
saúdam-se, solenes

Estes poemas cabem dentro do ruído
(Gargantas abertas, crianças às voltas,
mãos cravadas na enxada curta)

Agora que habito um país de silêncio
Recolhida na cela fria e branca
De certo momento da vida
Me entrego a recolher
A memória do grito
Os sorrisos alargados de antigas fêmeas
Soltas das amarras dos gritos
um poema
apenas um poema

Antologia poética da 6ª. Oficina – Mulher, corpo e liberdade.

ALICE RUIZ

depois que um corpo
comporta
outro corpo

nenhum coração

suporta
o pouco

enchemos a vida
de filhos
que nos enchem a vida

um me enche de lembranças
que me enchem
de lágrimas

uma me enche de alegrias
que enchem minhas noites
de dias

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

dando à luz a uma estrela da manhã
toda luz da manhã
passou por uma estrela

amamentar a estrela
enquanto a via-láctea
tiver leite

hoje
sou uma dessas coisas
raras do planeta
capaz de dar à vida
tudo que ela tem de luz

flor
que aberta
traria da água escura
o pólen, a fruta

dia
que tiraria
de dentro da noite
o lado oculto da lua

tão rara
e como eu
todas as sementes
que o vento arranca de tudo
e atira no nada

CECÍLIA MEIRELES

RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
— Em que espelho ficou perdida
a minha face?

LUA ADVERSA

Tenho fases como a lua.
Fases de andar escondida,
fases de vir para a rua...
Perdição da minha vida!
Perdição da vida minha!
Tenho fases de ser tua,
tenho outras de ser sozinha.

Fases que vão e que vêm,
no secreto calendário
que um astrólogo arbitrário
inventou para o meu uso.

E roda a melancolia
seu interminável fuso!

Não me encontro com ninguém
(tenho fases, como a lua...)
No dia de alguém ser meu
não é dia de eu ser sua...
E, quando chega o dia,
o outro já desapareceu...

MULHER AO ESPELHO

Hoje, que seja esta ou aquela,
pouco me importa.
Quero apenas parecer bela,
pois, seja qual for, estou morta.

Já fui loura, já fui morena,
já fui Margarida e Beatriz.
Já fui Maria e Madalena.
Só não pude ser como eu quis.

Que mal faz, esta cor fingida
do meu cabelo, e do meu rosto,
se tudo é tinta: o mundo, a vida,

o contentamento, o desgosto?

Por fora, serei como queira
a moda, que me vai matando.
Que me levem pele e caveira
ao nada, não me importo quando.

Mas quem viu, tão dilacerados,
olhos, braços e sonhos seus,
e morreu pelos seus pecados,
falará com Deus.

Falará, coberta de luzes,
do alto penteado ao rubro artelho.
Porque uns expiram sobre cruzes,
outros, buscam-se no espelho.

CANÇÃO

Não sou a das águas vista
nem a dos homens amada;
nem a que sonhava o artista
em cujas mãos fui formada.
Talvez em pensar que exista
vá sendo eu mesma enganada.

Quando o tempo em seu braço
quebra meu corpo, e tem pena,
quanto mais me despedaço,
mais fico inteira e serena.
Por meu dom, divino faço
tudo a que Deus me condena.

Da virtude de estar quieta
componho o meu movimento.
Por indireta ou direta,
perturbo estrelas e vento.
Sou a passagem da seta
e a seta, - em cada momento.

PAULA TAVARES

No lago branco da lua
lavei meu primeiro sangue
Ao lago branco da lua
voltaria cada mês
para lavar
meu sangue eterno
a cada lua

No lago branco da lua
misturei meu sangue e barro branco
e fiz a caneca
onde bebo
a água amarga da minha sede sem fim

o mel dos dias claros.
Neste lago deposito
minha reserva de sonhos
para tomar.

Cordel *O Gostosão*, Maria Godelivie

Autora: Maria Godelivie

01-

Minha nossa! Meu Senhor!
Onde fui eu me meter,
Arranjar duas mulheres?
Eu não tinha o que fazer?
Agora já não sei mais
Como o caso resolver.

-02-

Sou casado de aliança
Perante padre e juiz
A mulher legítima é braba,
Prometeu? Faz o que diz,
E eu, o que vou fazer
Com esse impasse infeliz.

-03-

A carne é fraca, porém,
Adoro minha mulher
Que além d'outras coisas dá-me
Beijo, abraço e cafuné
Mas me deixei envolver
Pela linda Salomé.

-04-

Não que a minha mulher
Seja feia ou desdentada,
Ela é bastante bonita
Bem feita e bem conservada
Eu porém não resisti
A ter uma namorada.

-05-

Tudo que é bom dura pouco
A mulher ficou sabendo,
Disse: hoje tu me pagas,
Eu já estou me escondendo
Com medo que ela faça
O que anda prometendo.

-06-

Ela disse que me capa...
Que vai fazer picadinho,
Pior é que Salomé
Contou pra ela tudinho
Disse que foi enganada
Desmantelou o meu ninho.

-07-

Valei-me Santo Expedito
Me diz logo o que fazer
Porque aí vem as duas
E não sei o que dizer
Se entre uma e outra
For obrigado escolher.

-08-

A esposa toda prosa
Foi logo dizendo assim:
- Mané responde se queres
Á Salomé ou a mim
Saiba que de hoje não passa
Esse negócio ruim.

-09-

Cabra safado, nojento,
Resolve o que vais querer,
Tu me fazendo de besta
Namorando pra valer
Mas diga logo tarado
O que pretendes fazer.

-10-

Querida, minha querida
Estais farta de saber
Eu te amo mais que tudo
Você é meu bem querer
Mas entre duas mulheres
Fica difícil escolher.

-11-

Salomé choramingava
Esperando o resultado
Quando chegou sua vez
De falar, disse: Safado
Gostei tanto de você
Sem saber que eras casado.

-12-

Você com cara de santo
Me prometeu casamento
Naquela tarde de amor
Fez até um juramento
De me levar pro altar
E assinar documento.

-13-

Salomé tu me desculpa
Eu estava te enganando
Mas o que sinto por ti
Cada vez vai aumentando
Eu quero resolver isso
Mas só não sei dizer quando.

-14-

Esperava que vocês
Ficassem amigas normais
Para eu dividir com calma
O tempo em partes iguais,
Pra Rosinha os dias pares
Pra Salomé os demais.

-15-

Rosa rodou a bahiana
E rosnou como um leão
Dizendo eu mesmo não quero
Essa tua divisão,
Tu merece é ser capado
Pra virar frango ou capão.

-16-

Querida não pense nisso,

Que besteira estais dizendo
Eu perdendo as “ferramentas”
Você também sai perdendo
Eu vou falar fino e tu
Não ganha o que “tás” querendo.

-17-

Salomé disse “neguinho”
Resolve o que vais fazer
Se vamos comprar os móveis
Que andasse a me prometer
E quando vais alugar
A casa pra nós viver.

-18-

Eu confesso que te disse
E prometia cumprir
Só não esperava mesmo
Era a matriz descobrir
E nosso lindo namoro
Ela querer destruir.

-19-

Resolve meu Manésinho
Se comigo vais ficar
Se vamos juntar os troços
Com o padre ou sem altar
Resolve logo Mané
Aonde vamos morar.

-20-

Salomé não te apresses
E procura me entender
Não posso deixar Rosinha
Neste mundo a padecer
Pois se me casei com ela
Foi por meu livre querer.

-21-

Você eu quero também
Mas é preciso pensar
E decidir como faço
Pra com as duas ficar
E ainda sobrar um tempo
Para poder descansar.

-22-

Rosa partiu pra Mané
Com o facão afiado
Gritando isso eu não aceito
O jeito é seres capado,
Vou cortar teus “possuídos”
Dar a um gato esfomeado.

-23-

Mané pediu-lhe: Tem pena
Deste pobre que te ama,
Sei que errei meu amor
Peço perdão pela trama

Porém sem meus “possuídos”
Meu viver vai ser um drama.

-24-

Rosa disse então Mané
Resolve logo a questão
Se escolher Salomé
Vou lhe cortar o “cunhão”
E pra mim vou procurar
Arranjar um gostosão.

-25-

Foi a vez de Salomé
Dizer assim não aguento
Para que diabo o quero
Estando sem ” documento”
Por mim marido capado
Pode ir dormir no relento.

-26-

Rosinha toda contente
Disse: olha aí maridão
Em vez de cantar de galo
Ias virando capão
Vamos pra casa e jamais
Penses em ser gostosão.

-27-

Mané disse me perdoa
Rosinha meu bem querer
Juro que daqui pra frente
Nunca te farei sofrer
Vamos agora pra casa
Comemorar pra valer.

-28-

Vamos querido Mané
Vamos pra casa ligeiro
Mas antes há de fazer
Os teus serviços primeiro,
Lavar louça, passar ferro,
Cozinhar, limpar banheiro.

-29-

Por que a partir de hoje
Meu “fogososo” maridão
Tu vais ficar na cozinha
E trabalhar de montão
Enquanto passeio com
O gostosão Ricardão.

-30-

É isso que acontece
Ao cabra namorador
Por não dar ao casamento

O seu devido valor
Leva um chute da amante
E chifre do velho amor.