

# Gêneros e Linguagens: Diálogos Abertos



ORGANIZADORES

SIMONE DÁLIA DE GUSMÃO ARANHA  
TANIA MARIA AUGUSTO PEREIRA  
MARIA DE LOURDES LEANDRO ALMEIDA





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

reitor  
RÔMULO SOARES POLARI  
vice-reitora  
MARIA YARA CAMPOS MATOS



EDITORA UNIVERSITÁRIA  
diretor  
JOSÉ LUIZ DA SILVA  
vice-diretor  
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO  
supervisor de editoração  
ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR

G326 Gêneros e Linguagens: diálogos abertos / Simone Dália de Gusmão Aranha, Tania Maria Augusto Pereira, Maria de Lurdes Leandro Almeida, (Organizadoras) – João Pessoa : Editora Universitária da UFPB, 2009.  
230 p.  
1. Gênero gramatical. 2. Gêneros discursivos. 3. Gêneros textuais. 4. Gêneros e linguagens. 5. Diálogos. I. Aranha, Simone Dália de Gusmão. II. Pereira, Tania Maria Augusto. III. Almeida, Maria de Lurdes Leandro.

UFPB/BC

CDU : 81'366.52

Direitos desta edição reservados à:  
EDITORA UNIVERSITÁRIA/UFPB  
Caixa Postal 5081 - Cidade Universitária - João Pessoa - Paraíba - Brasil - CEP: 58.051-970  
[www.editora-UFPB.com.br](http://www.editora-UFPB.com.br)

Impresso no Brasil Printed in Brazil

Foi feito depósito legal

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
GÊNEROS DISCURSIVOS: Bakhtin vai à escola.....	9
<i>Sírio possenti</i>	
GÊNEROS TEXTUAIS E PSICOLINGÜÍSTICA CAMINHOS PARA UM DIÁLOGO.....	21
<i>Eduardo Kenedy</i>	
HIPERBANNER: quem resiste a essa propaganda virtu(re)al? .....	35
<i>Simone Dália de Gusmão Aranha</i>	
IMAGEM, IDENTIDADE E PROPAGANDA: considerações sobre a produção discursiva de identidades na propaganda sobre o Nordeste.....	57
<i>Regina Baracuhy</i>	
A PALAVRA E A IMAGEM NA PUBLICIDADE: uma leitura das neologias lexicais .....	69
<i>Teresa Neuma de Farias Campina</i>	
PÊCHEUX, FOUCAULT E BAKHTIN: convergências e divergências no campo da análise do discurso .....	83
<i>Tânia Maria Augusto Pereira</i>	
UMA VISADA SOBRE A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA EM TORNO DA LITERATURA DE TEMÁTICA HOMOERÓTICA .....	95
<i>Antonio de Pádua Dias da Silva</i>	
O GÊNERO DE DIVULGAÇÃO DE SENTENÇA JURÍDICA: poder e contradição judicial nas questões homoafetivas.....	109
<i>Danúbia Barros Cordeiro</i>	

## **PESQUISA EM LITERATURA E ENSINO: a contribuição da estética da recepção**

*José Helder Pinheiro Alves*  
Universidade Federal de Campina Grande

### **Introdução**

**F**alar em pesquisa, no âmbito das ciências humanas, quase sempre se constitui em problema. É necessário explicar concepções, apontar diferenças com as denominadas ciências exatas. Falou-se muito, no decorrer do século XX, numa ciência da literatura, na busca de rigor, na formulação de métodos que conduzissem a resultados possíveis de serem universalizados. Muitas destas questões ainda merecem ser discutidas, talvez a partir de outros pressupostos, outras demandas.

Quando, na década de 70 do século XX, Jean Cohen (1974) publicou sua pesquisa sobre a estrutura da linguagem poética, procurando demonstrar elementos que considerava responsáveis pelo caráter poético dos poemas, sobretudo dos poemas modernos, chamou a atenção para cientificidade de sua empreitada. Ele nos lembra que "A palavra 'ciência' só é pretensiosa quando presume a validade dos resultados, mas não quando exprime apenas exigência de método." (p. 15) A discussão sobre método já era uma conquista do formalismo russo, e constituiu-se num cuidado constante contra o mero impressionismo das leituras literárias. O estruturalista francês conclui: "Por

'científico', entenda-se unicamente o propósito de apoiar nossa análise o máximo possível na observação dos fatos." (COHEN, *op.cit.*, p. 15). Embora considere a teoria do desvio de Cohen com alguns limites, não há como negar a importância de sua reflexão sobre a necessidade de, numa pesquisa, deixar muito claro o método. Trata-se, noutras palavras, de um exercício constante de objetividade e reflexão. Este último termo nos leva às reflexões de outro crítico e pesquisador francês: Roland Barthes, que iniciou seu percurso no seio do estruturalismo francês, constituindo-se um de seus expoentes. No entanto, ao longo de sua atuação acadêmica, irá trilhar outros caminhos, mas sempre com uma produção que tem a marca da reflexão. Importa aqui um texto de Barthes (2004), publicado em um livro que traz importantes reflexões para o ensino, *O rumor da língua*. O ensaio denominado "Jovens pesquisadores", ao discutir um número da revista *Communications*, elenca o que considera como sucesso de uma pesquisa textual: ela "não depende de seu 'resultado', noção falaciosa, mas da natureza *reflexiva* de sua enunciação; a cada instante do percurso uma pesquisa pode reverter a linguagem sobre si mesma e assim fazer ceder a má fé do cientista: numa palavra, deslocar o leitor." (p. 101) Importa aqui destacar esta "esta natureza *reflexiva* de sua enunciação". Em tempos em que a pesquisa tem crescido bastante entre nós, fala-se se muito em *resultados*, e muito pouco em *reflexão*. Se atentarmos mais para esta observação de Barthes, não vamos ficar reféns nem da teoria, nem do mero impressionismo. Retomamos aqui o que, noutra obra, denominamos, a partir de reflexões de Marilena Chauí (*apud* PINHEIRO, 2003), de "atitude reflexiva". Ela deve acompanhar qualquer trabalho de pesquisa - da mais aparentemente ínfima até a mais pretensiosa. E no âmbito da pesquisa em literatura, acreditamos que a "atitude científica deve se caracterizar pela constante pergunta sobre o sentido do que foi narrado - um fato, um gesto, um olhar, um lugar, uma repetição - ou do que foi sugerido por uma imagem poética - um ritmo, uma palavra, uma inversão sintática, etc. (PINHEIRO, 2003, p. 16) Esse viés o estudante já deverá ter aprendido ao longo dos estudos de literatura brasileira e portuguesa que compõem o curso de Letras. Passemos então à pesquisa em literatura e ensino.

## Pesquisa em literatura e ensino

Até agora falamos de pesquisa em sentido mais amplo e pesquisa em literatura. Como compreendemos a pesquisa em literatura e ensino? Como caracterizá-la? Que pontes podem ser feitas com outras áreas do saber? Antes de tentar oferecer possíveis respostas, é bom refletir inicialmente sobre ensino de literatura.

A primeira questão que salta aos olhos quando miramos nossa tradição de ensino de literatura é o fato de que, quase sempre, se trabalhou muito mais com informações sobre literatura do que propriamente com textos literários. Por trás disto está o enciclopedismo do ensino da literatura. Os livros didáticos recobrem quatro séculos de literatura, mas lê-se muito pouco o texto<sup>1</sup>. Outra questão, esta ainda muito pouco discutida, mas intimamente ligada à anterior, refere-se ao modo como ministramos nossas aulas. Ministar aula trazendo dezenas de informações sobre autor, obras, curiosidades de publicações, etc, pressupõe sempre uma aula expositiva. Melhor professor, nesta perspectiva, é aquele que revela possuir mais informações, melhor memória e, conseqüentemente, o que falar mais. Boa aula seria aquela em que o aluno copia ou memoriza tudo que o professor diz. Mas, pergunto: e os textos literários estão sendo lidos? E quando são lidos, de que modo o aluno aprende a dele se aproximar, a arriscar sua avaliação, a formular uma descoberta? No âmbito acadêmico, há também aquela prática do professor totalmente preso a um viés teórico ou temático. Se, por um lado, estar ligado a uma teoria pode favorecer o rigor das abordagens, por outro, pode aprisionar o leitor, uma vez que, se o texto literário é polissêmico, multissignificativo, dificilmente uma única perspectiva teórica dará conta dos sentidos que dele podem emanar.

Pensar a pesquisa em literatura e ensino pressupõe estar atento para as questões teóricas e metodológicas que envolvem a prática de ensino de literatura em qualquer de seus níveis. Importa ainda afirmar que inúmeros

1 Estudamos esta questão em nosso artigo "Reflexões sobre o livro didático de literatura". In: BUZEN e MENDONÇA, 2006.

professores/pesquisadores de literatura consideram a pesquisa sobre ensino de literatura algo menor, para pedagogos. Revelam aí todo seu preconceito e incompreensão da importância desta questão até mesmo para preservação de seu trabalho de pesquisa.

Ainda é pequena entre nós a reflexão sobre ensino de literatura. As práticas se repetem, sempre enfatizando a apreensão de conteúdos, de informações ou de teorias. Esquecemos que, ao trabalhar com uma arte, há peculiaridades que devem ser observadas. Ensinar literatura não é a mesma coisa do que ensinar história, por exemplo, embora possa haver aproximações. O objetivo de todo ensino de literatura deveria, pelo menos nos níveis fundamental e médio, formar leitores de literatura. E formar leitores pressupõe oferecer a oportunidade de a criança ou o jovem ter acesso a diferentes textos numa periodicidade constante. Ora, favorecer a “interação texto leitor”, para usar a importante formulação de Iser (1979), pressupõe outra metodologia. E onde buscar esta “nova” metodologia? Aqui entra a necessidade de pesquisa. Não temos uma tradição de ensino que privilegia a interação com o texto. Precisamos realizar experimentos nos mais diversos níveis de ensino, com os mais diversos gêneros literários, nas mais diversas condições de trabalho para podermos ter um quadro mais amplo da questão. No âmbito de nosso mestrado em Linguagem e Ensino, da UFCG, um grupo de professores vem orientando pesquisas visando ora a realização de experimentos, procurando vivenciar uma metodologia mais dialógica, que favoreça a interação do texto com o leitor, ora analisando e apontando os limites da abordagem do texto literário em livros didáticos ou ainda analisando diferentes práticas de ensino que ainda perduram na sala de aula. Os resultados revelam várias questões estimulantes para o ensino da literatura. Estão no bojo destas pesquisas as contribuições tanto da Estética da recepção quanto dos avanços da pesquisa etnográfica desenvolvidas no âmbito da educação.<sup>2</sup>

2 A primeira proposta de apropriação da Estética da recepção para a abordagem do texto literário foi feita por Aguiar & Bordini (1988). Ao traçar diferentes métodos de abordagem do texto literário, a partir de determinadas teorias, trouxeram o “Método recepcional”, todo fundamentado em conceitos e pressupostos da Estética da Recepção. Trata-se de um

Quanto à Estética da recepção, destacamos o fato de esta corrente teórica, ainda na década de 60 do século passado, ter colocado o *leitor* como peça fundamental no campo dos estudos literários.<sup>3</sup> Lembremos que ao longo da constituição dos estudos teórico-literários, o leitor sempre ficou de fora. As correntes mais formalistas/estruturalistas elegeram o *texto* de modo quase absoluta, muitas vezes independente do contexto, das condições de produção; as correntes mais sociológicas observaram o texto em diálogo com o contexto; outras correntes, como as de viés biográfico, em que se pode colocar as primeiras leituras psicanalíticas, privilegiaram o modo como o autor se projeta na criação, e assim sucessivamente. A Estética da recepção, em seu início fazendo uma revisão da abordagem historiográfica, avança no sentido de chamar a atenção para os possíveis modos de interação entre texto e leitor. Sobretudo os trabalhos de Iser (1979) que, ancorado em aspectos da pragmática e da fenomenologia da literatura de Ingarden, postula conceitos importantes, como o dos “vazios” do texto, que são preenchidos pelo leitor. Nesta formulação está posta uma questão central: cada leitor vai preencher estes vazios a partir de seu horizonte de experiências (de leitura, de vida). Isto não quer dizer que se faça um preenchimento livre, que desrespeite os paradigmas postos nos textos. Esta formulação nos impulsiona a pensar um ensino que esteja atento aos mais diversos modos de recepção que podem ocorrer na experiência de leitura.

O pesquisador, quando se desloca para fazer um experimento pautado no pressuposto de que os leitores – de qualquer idade, de qualquer situação econômica – podem oferecer respostas diversas e enriquecedoras da obra, precisará lançar mão de procedimentos de pesquisa adequados para coleta e documentação. E aqui entra a importante contribuição da pesquisa etnográfica da sala de aula, que vem se desenvolvendo de modo bastante significativo nas nossas universidades. É preciso conhecer mais detidamente a escola, assistir aulas, conversar com os alunos, conhecer um pouco de seus

trabalho bastante atual, com passos bem definidos, que pode contribuir com uma prática de ensino de literatura eficiente e participativa.

3 Para quem não tem nenhum conhecimento sobre a Estética da recepção, sugerimos a leitura de Zilberman (2004), importante divulgadora desta corrente teórica entre nós.

gostos, seus desejos, sua condição social, o modo como demonstram seus afetos e desafetos. Todos este processo aprende-se estudando a pesquisa etnográfica e, também, a pesquisa-ação.<sup>4</sup> Mas há outras questões: pressupõe-se que o estudante de Letras amadureceu, nos quatro anos de graduação, suas leituras literárias. No caso de nossa pós-graduação, o fato de fazer experimentos em busca de uma metodologia mais dialógica não dispensa da leitura literária mais vertical que terá que fazer das obras que vai levar para a sala de aula. Acreditamos que só quando aprofunda suas leituras é que o pesquisador terá condições de, em situação de ensino, instigar o jovem a novas descobertas diante do texto. Repitamos: ele não vai *dar aula*, no sentido de mostrar suas habilidades de analista, sua memória, sua erudição. Ele vai favorecer o encontro com o texto literário e criar condições pedagógicas para que as crianças e jovens também possam descobrir a riqueza e o encanto do texto literário.

Esta postura é, certamente, bem mais exigente do que meramente *depositar* um conteúdo e depois vir cobrar. Nesta nova visão, o processo é mais importante do que um resultado. Ou seja, o resultado só poderá ser detectado pela observação do modo como cada leitor se aproximou do texto, como o trouxe para sua vida, como percebeu determinados aspectos que muitas vezes o pesquisador sequer observava. Em meio ao percurso, é da maior importância que o pesquisador vá observando também sua postura, as recaídas autoritárias na imposição de sua leitura, dentre tantas outras questões.

Para não ficar no abstrato, vamos comentar duas pesquisas realizadas a partir desta perspectiva. Importa sempre assinalar que trata-se de um percurso ainda cheio de interrogações, de dúvidas, mas que vem conseguindo resultados positivos.

4 Para o leitor que desconhece este universo de pesquisa, indicamos, inicialmente o livro de Bortoni-Ricardo (2008) e, para uma abordagem mais aprofundada, leia-se Bogdan & Biklen (1994). Ao que se refere à pesquisa-ação, após o conhecimento inicial proposto por inúmeros livros de metodologia científica, sugerimos a leitura de *A pesquisa-Ação*, de René Barbier (2002).

## Dois exemplos de pesquisa/recepção

Selecionei, para apresentar nesta comunicação, duas experiências com um mesmo poema, "O porquinho da Índia", de Manuel Bandeira. O primeiro exemplo, a experiência se deu com alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola particular, de classe média, de João Pessoa<sup>5</sup>. A segunda, se deu com crianças pobres, na faixa etária de 5 a 7 anos, de uma escola pública municipal de Campina Grande. No primeiro caso quero chamar a atenção para a recepção dos alunos e para a condução do percurso de leitura pelo mediador. Passemos à leitura a fragmentos da reflexão do professor sobre a experiência.

Por exemplo, Pintassilgo (turma H) falou instintivamente após a leitura do poema: "Já vi até com uma garrafa, mas com um porco-espinho é a primeira vez... no interior é com bode". Apesar de ser um simples gracejo de um aluno querendo chamar atenção, não deixa de ser interessante uma observação dessa fala. Ela ilustra a leitura mecânica do jovem, que no reconhecimento visual dos caracteres da palavra "porco", seguidos de uma designação hifenizada, processou imediatamente "porco-espinho". Além disso, projetou a imagem de "namorada" como as primeiras aventuras sexuais. Esse comentário, mesmo sendo levado na esportiva por mim e por toda a turma, ajudou a construir outra aceitação do poema, já que expôs o exagero de uma interpretação que entendesse "primeira namorada" como as primeiras relações íntimas entre dois seres humanos. Nesse momento, ficou visível a todos que "namorada" estava metaforizada, o que retira o leitor de uma visão imediata, exigindo-lhe uma segunda leitura. (ROGENES, 2008, p. 22)

Quero destacar, desta primeira recepção, o papel que vai ter a discussão do poema pelos demais alunos (as). Ou seja, a superinterpretação do aluno vai instigar os outros a colocarem seu ponto de vista e, conseqüentemente, levar a turma a realizar um debate esclarecedor e

5 Os exemplos foram recolhidos da dissertação de mestrado do professor Plínio Rogenes de França Dias (2007). O segundo trabalho foi também recolhido de uma dissertação de mestrado da professora Diná Menezes da Silveira (2007).

democrática. Neste sentido, o que poderíamos denominar, a partir de nossa formação, como *erro*, propiciou uma convivência mais aprofundada com o texto, uma discussão em que muitos vão retornar ao texto, vão procurar elementos para refutar aquele ponto de vista; numa palavra, vão refletir. Vejamos um pouco mais da experiência:

Na outra ponta dessas interpretações, o aluno Bicudo (turma D) "viajou" na imagem do fogão, pensando que ele poderia ser uma metonímia de mãe. A essa visão Pardal [...] acrescentou outras idéias quando interpretou que a relação entre o eu-lírico e o porquinho-da-índia era de pureza *versus* indecência, sendo o fogão um elemento metafórico que representa a sujeira e o indevido, correspondendo ao oposto das "boas intenções" do menino ("ternurinhas" e todas as formas tratamento em diminutivo). Entre uma fala e outra, concluíram que o porquinho-da-índia poderia ser, de fato, uma namorada metaforizada que queria levar o eu-lírico para o "mau caminho"

De forma geral, essas opiniões foram veementemente refutadas pela turma. De minha parte, procurei não negá-las radicalmente, mas argumentei pela idéia de "namorada" como aquela que não corresponde à dedicação, o que talvez não possa aceitar a idéia de uma pessoa querendo levar o eu-lírico para lugar algum. (p. 22/23 cf)

Como se observa, a interpretação realizada por um dos participantes sobre o fogão e a idéia de desvirtuamento e de "mau caminho" também causou polêmica. Novamente o trabalho com o texto se transforma num momento importante de reflexão e sensibilização. É inegável que a delicadeza com que Bandeira retoma uma experiência infantil vai ter repercussão entre os leitores. A postura do professor é bastante ativa. Nem sempre ele consegue não intervir, dizer seu ponto de vista. Ao final do trabalho ele aponta, como um dos ganhos, detectar sua dificuldade de ficar um pouco na sombra, pelo menos no auge da discussão. Ele vai reconhecer que, até quase imperceptivelmente, está sempre querendo afirmar sua interpretação.

Lembremos aqui que a poesia de Bandeira não foi levada à sala de aula meramente como exemplo de atitude de poeta modernista da primeira fase, como o fazem de modo abusivo e limitado os livros didáticos.

Passemos ao segundo exemplo, que trata da recepção do mesmo poema com crianças de 5 e 6 anos, numa escola Municipal localizada no bairro do Tambor, em Campina Grande. Sigamos a descrição reflexiva feita pela pesquisadora sobre a vivência com o poema. O fragmento é longo, mas bastante significativo:

É importante destacarmos que, já no início do trabalho, a maioria das crianças demonstrava uma identificação imediata com o poema. Logo após a leitura do primeiro verso - "Quando eu tinha seis anos" - a receptividade dos estudantes ficou evidente. Eles riam e levantavam uma das mãos e, ao mesmo tempo, diziam:

" - Eu tenho seis anos!"

As vozes ecoavam por toda a sala:

" - ... eu... eu... eu..."

Durante a atividade, a reação das crianças era espontânea e surpreendente. Suas emoções pareciam ser modificadas a cada verso lido. O entusiasmo da turma manifestava-se de várias formas. O segundo verso - "Ganhei um porquinho-da-índia" - instigou os seguintes comentários:

Robson: " - Eu já ganhei um cachorro."

Henrique: " - O meu foi um mocó!"

Então, em seguida, fomos surpreendidos com uma pergunta:

Daniela: " - Mas o que é esse porquinho?!"

Eis que a resposta logo veio:

Henrique: " - Lembra de Stuart Little?! É ele. (risos)"

Nesse momento, houve um diálogo com um filme infantil recentemente produzido que narra a história dramática de uma família que tenta adotar seu bichinho de estimação.

Na seqüência, a atitude do grupo foi novamente alterada diante da leitura do último verso - " O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada." - Alguns chegaram, mesmo, a surpreender-se com as declarações dos colegas. A conversa agora era sobre namoro. Convém ressaltar que, coincidentemente, estávamos em pleno dia dos namorados. Esse detalhe, certamente, favoreceu a identificação das crianças com o poema mencionado e, ainda, influenciou em suas reações. Veja-se os comentários que seguem:

Mateus: " - Quem já namorou, heim?! Eu já! (risos)"

Leandro: " - Eu tenho uma namorada, o Emanuel também ! (apontando para o amigo)"

Larissa: “ - Já beijei na boca e tudo! Quem aqui já beijou de língua?!”

Mayara: “ - O Henrique tem uma namorada na segunda série!”

Henrique: “ - É mentira, oxe! Olha, eu namoro a minha prima e ela tem quatorze anos.”

As respostas a tantas indagações resultaram numa longa conversa sobre suas “experiências amorosas”. De maneira muito íntima e diversa eles trouxeram o poema para o próprio cotidiano. No momento, os alunos estiveram, sim, interagindo com o texto. (p. 91/92)

Aqui, a leitura se dá, desde o início, com a participação das crianças. Elas vão interferindo, sobretudo para trazer sua própria vivência que foi acionada pela leitura do poema. Já na leitura do primeiro verso, algumas já dizem de cara: “Eu tenho seis anos”, outras: “eu, eu, eu,” etc. O segundo verso também detona inúmeros comentários: “Eu já ganhei um cachorro”, “O meu foi um mocó”, “mas o que é esse porquinho”. As crianças, como se vê, não respondem a um questionário pré-fixado, com respostas padronizadas, cujas perguntas têm como objetivo mais uma *compreensão* do que propriamente uma vivência com o poema ou mesmo uma interação. Mais uma vez há que se ressaltar aqui a metodologia e os objetivos da professora. Metodologicamente, ela estimula a participação, a expressão do ponto de vista da criança, a valorização de seu modo peculiar de acolher e referenciar o poema lido. O objetivo, portanto, não é chegar a uma compreensão, mas favorecer uma aproximação do texto.

### Caminho aberto

Já passa da hora de a Universidade refletir um pouco mais sobre a metodologia do trabalho com a literatura. Creio que esta reflexão precisa ser efetivar em dois níveis. Primeiro, pensar no próprio método como as aulas são ministradas na própria universidade. Segundo, refletir e buscar caminhos para um trabalho mais efetivo na formação metodológica dos professores. Quanto ao primeiro nível, não discutiremos neste momento, apenas

deixamos algumas questões: 1) Ensinamos literatura ou meramente história da literatura nos moldes em que os textos são lidos para confirmarem ou não a pertença aos mais diversos estilos de época? 2) Estudamos literatura ou enchemos os alunos de leituras teóricas que, muitas vezes são em número maior do que a leitura das próprias obras? Quanto ao segundo nível, além das questões colocadas ao longo destas reflexões, cabe perguntar: 1) estamos formando professores ou críticos literários? 2) De que modo podemos aliar uma formação que não separe a formação teórico-analítica da formação metodológica? 3) Será que em nosso inconsciente está ainda aquela visão diletante, enciclopédica de formação literária? 4) Por certo, todas estas questões demandarão tempo para serem enfrentadas. Nesta comunicação quisemos apontar um caminho possível. Não o caminho. Mas trata-se de um esforço na direção das práticas de leitura literária - se é que elas existem - numa perspectiva de formação do leitor de literatura

Terminemos com os versos de Gullar (1991, p. 5):

Caminhos não há,  
mas os pés na grama  
Os inventarão.

### Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira & BORDINI, Maria Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. 2.ed. Tradução: Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARBIER, René. *A pesquisa-Ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação)
- BOGDAN, Robert & BILKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paula: Parábola, 2008.



BUZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia. (org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COHEN, Jean. *Estrutura da linguagem poética*. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1974.

DIAS, Plínio Rogenes de França. *A recepção de Manuel Bandeira na sala de aula: entre a fragmentação de poemas e a libertação do lirismo*. João Pessoa: PPGL/UFPB, 2007. (Dissertação/Mestrado)

GULLAR, Ferreira. *Toda Poesia*. 5ª. ed Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

ISER, Wolfgang *et al.* *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

PINHEIRO, Helder. (org.) *Pesquisa em Literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2003.

SILVEIRA, Diná Menezes da. *Leitura de poesia: uma experiência na alfabetização*. Campina Grande: Mestrado em Linguagem e Ensino, UFCG, 2007 (Dissertação/ Mestrado).

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2004.