

## LITERATURA EM SALA DE AULA: POR UMA PEDAGOGIA DA DESCOBERTA DO PRAZER DE LER

Henrique Alexandrino Pinheiro Alves<sup>1</sup>

Josiane Felix dos Santos<sup>2</sup>

### RESUMO:

Nesse artigo abordaremos a perspectiva da literatura como suporte para a descoberta linguística e literária. Refletindo sobre uma sequência pedagógica elaborada em cinco etapas – etapa de sensibilização, etapa lexical, primeira leitura, leitura fina e etapa de reemprego, seguida de debate – desenvolvida em uma turma real, com o intuito de despertar o ato de leitura como ato de interação do aluno.

### RESUMÉN:

En este artículo nos centramos en la perspectiva de la literatura como apoyo para el descubrimiento lingüístico y literario. Al reflexionar sobre una secuencia pedagógica preparada en cinco etapas - etapa de sensibilización, la etapa léxico, la primera lectura, lectura detallada y etapa de reemplazo, seguido de un debate - desarrollada en una clase real, con el fin de despertar el acto de la lectura como un acto de interacción de los estudiantes.

*La vertu paradoxale de la lecture est de nous abstraire du monde pour lui trouver un sens.*

Daniel Pennac  
Trecho de *Comme un roman*

---

<sup>1</sup> "Maîtrise" em Arts, lettres, langues - Sciences du Langage pela Université Lyon 2 – França

<sup>2</sup> Mestranda em Teoria da literatura pelo POSLIT/ FALE/UFMG

## O PRAZER DE DESCOBRIR

Neste artigo refletiremos acerca da utilização da literatura como suporte para a descoberta linguística e literária. De maneira implícita, a palavra *descoberta* nos abre um campo semântico considerável, que engloba, ao mesmo tempo, uma dimensão inovadora e uma dimensão heurística. No que se refere à primeira dimensão, nosso objetivo não é de propor uma “nova” metodologia para o ensino de literatura, mas de criar um efeito de surpresa ao concatenar diferentes domínios do saber e diferentes teorias que, ao longo dos anos, consolidaram o que podemos chamar de *didática do texto literário*. A segunda dimensão da palavra *descoberta* (associada a seu caráter heurístico) incitará nossa reflexão na medida em que nos propomos a tomar como ponto de partida as questões e/ou situações retiradas da experiência com a literatura.

Nosso objetivo maior é o de fornecer pistas de reflexão sobre o ensino de literatura, sobretudo nos níveis Médio e Fundamental. A noção de ensino aqui preconizada toma como referência a prática literária da descoberta – que se opõe fundamentalmente ao trabalho de exegese efetuado com frequência nas instituições escolares - permitindo ao estudante uma apropriação mais direta do texto, com o intuito de se constituir um verdadeiro leitor.

Sabe-se que a prática do “comentário de texto” é ainda, por excelência, o motor das aulas de literatura nas instituições de ensino, sejam elas de quaisquer níveis. A respeito da explicação de texto que rege os comentários, Benamou (1971, p. 9) afirma que este princípio: “[...] présuppose une conscience littéraire de la différence. Mais trop souvent, cette présupposition n’est pas fondée sur une préparation suffisante de l’élève. De plus, même conduite sous forme de questions, l’explication de texte tende à réduire cette différence”<sup>3</sup>. Neste trecho, o autor nos alerta sobre os riscos da prática do comentário de texto, pois esse só pode ser efetuado quando o aluno é capaz de identificar as especificidades da literatura, considerando assim a exegese como um ato de

---

<sup>3</sup> Benamou, M., (1971). *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris : Hachette/Larousse. Col. : Le Français dans le Monde BELC. p.9. “presupõe uma consciência literária da diferença. Mas muitas vezes, esta presuposição não se baseia em uma preparação adequada do aluno. Além disso, embora feita sobre a forma de perguntas, a explicação de texto tende a reduzir esta diferença”. (Tradução nossa).

interpretação filológica ou doutrinal de textos fundamentais e/ou canonizados, que são, por sua vez, tidos como incompreensíveis em seu caráter literal e julgados como obscuros. Esta especificidade, segundo o autor, é fundamentalmente linguística, isto é, ela reside no fato de a linguagem literária, através de um processo de apropriação, se diferenciar da língua usada em um simples contexto de comunicação: “[...] la littérature se définit soit parce qu’elle s’écarte de la langue courante, soit parce qu’elle provoque des associations inusitées”.<sup>4</sup>

Desta forma, infere-se que o comentário de texto consiste na passagem de uma linguagem literária (preocupada com o efeito estético) a uma linguagem mais próxima da utilizada no cotidiano. Por conseguinte, essa prática como única ferramenta de ensino de literatura nos parece incoerente na medida em que ela tenta unificar as dissonâncias criadas pela linguagem literária. Benamou (1971, p. 7) reivindica um trabalho de sensibilização do aluno às especificidades do texto literário, pois segundo ele: “Le but de la pédagogie, c’est de faire en sorte que l’élève éprouve lui-même le texte avant d’en parler”.<sup>5</sup>

O autor se opõe claramente a esta prática de comentário, por ela ter como objetivo maior extrair uma leitura reconstitutiva, muitas vezes especulativa, tendendo a responder a seguinte questão: *o que o autor quis dizer?* Não é difícil reconhecer que neste tipo de prática reside, de forma fossilizada, uma tradição hermenêutica que fundamenta o estudo literário em uma hierarquização vertical do conhecimento, ditado sobretudo pelas academias. Tratar-se-ia aqui de uma reprodução *ipso-facto* das análises literárias tão conhecidas de estudantes e professores universitários? Uma resposta assertiva a esta questão nos parece demasiado redutora, seria mais prudente de nossa parte concordar que existe, quanto à leitura literária, práticas distintas em âmbito escolar e não escolar. A primeira sendo mais próxima dos estudos literários e a segunda definida pelo semiólogo Barthes (1973) como uma leitura calcada na noção de *prazer*.

Em sua obra intitulada “Le plaisir du texte”<sup>6</sup>, o semiólogo francês distingue duas categorias de prazer associadas ao texto literário: o primeiro é um prazer de

---

<sup>4</sup> Benamou, M., Ibid. p.7. “A literatura se define seja porque ela se distancia da língua cotidiana, seja porque ela provoca associações inusitadas”. (Tradução nossa).

<sup>5</sup> Benamou, M. Ibid. p. 10 “O objetivo da pedagogia é de fazer com que o aluno sinta, ele mesmo, o texto antes de comentá-lo oralmente”. (Tradução nossa).

<sup>6</sup> Barthes, R., (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Editions du Seuil.

tranquilidade assegurado pelo reconhecimento do que o leitor já conhece e o segundo um prazer intrusivo que estaria em dissonância com os conhecimentos prévios do leitor e que reclama a sua adaptação em um contexto de descoberta. Sublinhamos igualmente que, nesta obra, o autor contradiz o conceito de leitura subjetiva, pois ele afirma que não é a nossa subjetividade, mas nosso indivíduo (elementos biográficos, sociológicos e históricos) que constroem nosso prazer e nosso gozo diante de um texto. Desta forma, uma descoberta literária não é possível sem que haja uma via de interação entre o leitor e o texto. No que se refere ao caráter interativo atribuído à leitura, nós gostaríamos de ressaltar a dimensão dialógica que une o leitor ao texto. De uma maneira simples, o texto deve instaurar um diálogo com o seu leitor, lhe falar, entrar em contato com as suas experiências e vivências, reinterando o *statu quo* do diálogo como forma de investigação filosófica.

Nossa abordagem da leitura literária em sala de aula busca aliar, concomitantemente, *leitura escolar* e *leitura prazer*. A nossa intenção é, de uma certa maneira, reconstituir em sala de aula uma leitura autêntica que suscite o interesse do aluno, lhe permita uma apreciação do texto literário conjuntamente com uma aprendizagem da língua portuguesa. Evitaremos aqui o atalho intelectual que associa frequentemente apreciação e gosto. O termo apreciação, longe de todo julgamento de valor, é entendido aqui como a capacidade de reconhecer as especificidades que nos permitem distinguir o texto literário das demais formas de expressão escrita.

Aliás, nós nos opomos à ideia de que a literatura deve ser colocada sobre um pedestal, pois acreditamos que, enquanto elemento do cotidiano, ela possua uma dimensão vinculada ao suporte pedagógico para o ensino/aprendizagem de uma língua e de uma cultura, ela deve fazer parte do ambiente escolar. Nesta mesma ótica, Yaiche (2005, p. 56) afirma que é preciso:

‘Toucher’ au texte (le toucher physiquement en jouant avec lui, en le crayonnant, en le découpant, mais aussi en le faisant objet), c’est le déssacraliser, mais c’est aussi établir une relation personnelle avec l’œuvre, une relation intellectuelle avec l’auteur au travers de ce ‘travail de groupe’ avec lui. Cette façon de ‘tutoyer’ l’œuvre et son auteur ne doit pas être considérée comme un manque de respect mais comme une familiarité nécessaire.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Yaiche, F., (2005), “Le texte littéraire : voyage initiatique en classe de FLE”. In : *Babylonia*, nº1. p. 56. “Tocar o texto (tocá-lo fisicamente, brincando com ele, o rabiscando, o recortando, mas também fazendo dele objeto), é dessacralizá-lo, mas é também estabelecer uma relação pessoal com a obra, uma relação

Neste curto trecho o autor nos mostra que a manipulação do texto literário em sala de aula é importante, permitindo estabelecer entre o aluno e o texto literário uma proximidade. Ou seja, o aluno em contato com a materialidade textual se familiariza mais facilmente com este objeto linguístico e cultural que representa o texto literário. O autor afirma ainda que esta familiaridade é necessária pois é ela que possibilita ao aluno ressignificar a sua relação com a literatura e não mais percebê-la como um objeto artístico, intocável e inacessível. Esta dessacralização da literatura não deve ser vista, em nenhuma hipótese, como uma desvalorização, mas como um princípio básico de instauração de um diálogo entre o leitor e o texto.

A abordagem preconizada acima vai de encontro com a nossa concepção da leitura em ambiente escolar. Acreditamos que através de uma leitura interativa, o aluno poderá descobrir o texto literário sobre um novo ângulo que não passa somente pela análise literária e pelo estudo de texto. A descoberta do texto se faz assim a partir de uma tomada de consciência do aluno do seu papel de leitor que se autoriza a manipular o texto, desconstruí-lo, recompô-lo etc. De encontro com a nossa abordagem de descoberta do texto, Benamou (1971, p. 10) relata que :

Il faut que les questions soient formulées par l'élève même, après une expérience vécue de la différence que constitue le fait littéraire. Tout ce que nous voulons, c'est une pédagogie de la découverte, du choc, de la surprise. Si ensuite une explication vient formuler les différences ressenties, tant mieux. Ce qui compte pour nous, c'est de réduire l'arbitraire de l'explication plaquée car, finalement, la littérature est une provocation à la liberté.<sup>8</sup>

Em uma palavra, este processo de descoberta, tal como nós o percebemos, suscita a consciência linguística e cultural do aluno que torna-se um leitor capaz de mobilizar seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e experiências vividas, a fim de interrogar o texto e, igualmente, de construir uma leitura pessoal. Fugindo do lugar comum de

---

intelectual com o autor através de um trabalho em grupo com esse. Essa maneira de tratar a obra informalmente e o seu autor não deve ser considerada como uma falta de respeito mas como uma familiaridade necessária". (Tradução nossa).

<sup>8</sup> Benamou, M., Ibidem. "É preciso que as perguntas sejam formuladas pelo próprio aluno após vivenciada uma experiência da diferença que constitui o feito literário. Tudo o que queremos é uma pedagogia da descoberta, do choque, da surpresa. Se em seguida uma explicação vem formular as diferenças, melhor assim. O que conta para nós é reduzir a arbitrariedade da explicação plana pois finalmente a literatura é um desafio à liberdade". (Tradução nossa).

afirmação, por parte do aluno, de uma total incompreensão da literatura, bem como de sua estética linguística, ou ainda de sua abordagem cultural, já que isso apenas preconiza o já mencionado discurso de autoridade sobre o texto literário, reforçando o distanciamento entre texto e leitor.

## **A LEITURA E A PEDAGOGIA DA DESCOBERTA**

Nos parece imprescindível estabelecer uma relação entre a nossa abordagem da literatura prazer e a *Pedagogia da Descoberta*. Esta pedagogia, utilizada por poucos professores, pedagogos e especialistas em didática, é considerada muitas vezes como sendo uma *teoria prática*. Essa seria uma das razões pelas quais o acesso a textos teóricos e pesquisas que testemunham e descrevem essa pedagogia é difícil. As informações que possuímos a respeito desta pedagogia advêm de fontes práticas, ou seja, elas foram coletadas à partir de relatos de experiências efetuadas em diferentes áreas da Educação.

Do ponto de vista epistemológico, a *Pedagogia da Descoberta* pertence às metodologias de caráter indutivo. Assim, a partir de conhecimentos prévios os alunos são guiados à descobrirem novos horizontes e perspectivas. Neste tipo de pedagogia o professor exerce o papel de guia, logo não cabe a ele fornecer uma explicação do texto lido. Os alunos são levados, através de atividades<sup>9</sup> sucessivas e progressivas, a construir um sentido ao texto. A abordagem pela descoberta incita o aluno a se tornar um verdadeiro leitor, a criar as suas próprias estratégias de leitura e, igualmente, a estabelecer conexões com suas experiências vividas ou de leituras anteriores. Restaurando o sentido mais antigo da estrutura dialogal, em que, ao modo de Platão, através de uma discussão entre o mestre e seus discípulos, cabe ao mestre conduzi-los a descobrir um saber que trazem em si mesmos mas que ignoram.

A *Pedagogia da Descoberta* segue sempre o mesmo percurso: uma fase de sensibilização do aluno ao trabalho realizado seguida de uma conscientização do aluno e, efetivamente, de uma contribuição pedagógica. Desta forma, o processo de

---

<sup>9</sup> Trata-se aqui de atividades de observação, monitoramento, dedução e reemprego.

aprendizagem obedece às seguintes etapas : observação ; análise ; extração de conceitos ou regras ; generalização. As etapas descritas acima correspondem àquelas geralmente utilizadas pelos métodos indutivos de pesquisa e compreensão de fenômenos. O método indutivo, aplicado ao ensino, frequentemente é utilizado como suporte para a compreensão de conceitos matemáticos e, na aquisição da linguagem, ou seja, na aprendizagem das regras de funcionamento da língua. Podemos concluir que esta pedagogia privilegia os saberes de ordem prática. O nosso desafio é o de transpor este método indutivo, que fundamenta a *Pedagogia da Descoberta*, na aquisição das estratégias de leitura. E isso, tendo em mente, o caráter subjetivo e artístico da literatura.

Entretanto, acreditamos que através deste tipo de pedagogia os alunos podem se tornar ativos durante todo o processo de aprendizagem. Além disso, eles são estimulados a desenvolverem a autonomia e o sentido de iniciativa. Não excluimos também o fato que esta descoberta inclui igualmente a descoberta de si, de suas capacidades, fraquezas, entre outros. Permitindo, assim, o crescimento da motivação durante a aprendizagem. Os alunos são estimulados a reutilizarem os conhecimentos adquiridos em outras situações.

Concernente ao texto literário, acreditamos que a *Pedagogia da Descoberta* permitirá ao aluno acessar o texto diferentemente. Por conseguinte, o ato de leitura se aproximará do que poderíamos chamar de uma *leitura autêntica*, uma leitura que não se produz em meio escolar. Esta leitura constitui uma apropriação do texto pelo aluno que vê sua criatividade estimulada. A dinâmica estabelecida entre o aluno – aprendiz leitor – e o texto faz emergir uma reflexão e instaura um verdadeiro “dialogismo” próprio a toda leitura. Este conceito desenvolvido por Bakhtine (1978) nos é essencial, pois o autor nos mostra como a interação é interdiscursiva, ou seja, constituída entre o discursos do enunciador e dos demais discursos exteriores<sup>10</sup>. Assim, a leitura seria uma interatividade estabelecida entre a enunciação presente dentro do texto e o universo de conhecimentos do próprio leitor. Todavia, isso não seria uma vulgarização do texto literário, mas sim a recuperação de seu caráter mais dinâmico e transgressor da língua.

---

<sup>10</sup> Bakhtine, M., (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

## LER E DESCOBRIR : UMA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

Para tornar inteligível nossa abordagem da leitura literária em sala de aula, nós optamos por ilustrá-la com uma sequência pedagógica. Esta sequência é fundada na reflexão desenvolvida anteriormente e que considera o ato de leitura como descoberta prazerosa. Ela foi, aplicada a uma turma do quarto ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, durante um estágio de prática docente.

O ponto de partida desta sequência, como de toda leitura, se deu pela escolha do texto a ser abordado. Fomos levados a nos interrogar sobre a seleção de textos em sala de aula. Quais são os critérios para sua escolha ? Como os professores elegem os textos a serem lidos ? Os alunos participam desta escolha ? Mais comumente a seleção dos textos é feita pelo próprio professor ou pedagogos, ou ainda pelos que concebem o livro didático. Os alunos não participam desta escolha e assim podemos afirmar que a leitura adquire um caráter normativo. Ela é imposta aos alunos como fazendo parte de um programa a ser cumprido, supervalorizando os textos selecionados como representantes universais do fazer artístico literário, cuminando em leituras generalistas, de caráter dogmático e que impossibilitam abertura para textos que não se moldem a essa estrutura.

Em oposição a uma leitura “arbitrária”, entendemos que seria interessante negociar com os alunos os gêneros e/ou autores a serem lidos, abrindo um canal para identificação do desejo do grupo, caminhando em sentido da proposta do prazer da leitura. Uma outra estratégia consistiria em estabelecer uma biografia de leitor para cada aluno, traçando a história de leitura e desvendando o que o grupo chama de literário, sem dogmatismos ou normativismos. Ou seja, questionar os alunos acerca dos gostos e hábitos de leitura deles. Isso permitirá ao professor selecionar textos que possam suscitar o interesse dos alunos e, igualmente, conceber atividades de leitura adequadas, transcendendo o normativismo.

A nossa sequência pedagógica foi elaborada à partir de um texto poético moderno, após os alunos terem manifestado o desejo de ler “poemas de amor”, conclusão de um debate sobre o que é literatura e o que me interessa nela. Trata-se do

poema intitulado “Todas as cartas de amor são ridículas” do poeta português Fernando Pessoa. Embora o texto trate de questões que possam interessar nosso público alvo (alunos do ensino fundamental), trata-se do gênero poesia. Como sabemos, frequentemente este gênero se vê distanciado do ensino julgado como de difícil acesso. Com efeito, nota-se uma nítida preferência pela prosa. Este fato não nos espanta pois como sabemos a narração – seja oral ou escrita – é um dos vetores primordiais de transmissão cultural, contudo devemos frizar que a escolha de ler poesia partiu dos alunos. Seria mais fácil ler poesia em grupo ou com orientação do professor? Esta pergunta pode ser aqui sucitada e respondida com a interação positiva dos alunos com a sequência que lhes foi proposta.

A dificuldade que pode apresentar a poesia estaria ligada à sua linguagem que faz a sua especificidade. A esse respeito Cohen (1966, p. 199) nos mostra que a especificidade da linguagem poética consistiria em : “une manière différente selon les niveaux de violer le code du langage usuel”.<sup>11</sup> O pensamento deste autor se apoia numa concepção de texto literário visto à partir do conceito de diferença estilística. Diferença que, segundo o autor, é imprescindível à compreensão de um texto literário. Em outras palavras é na literatura que acontece o pleno deslocamento da palavra de seu lugar comum para um lugar movediço, em um jogo em que o leitor explora novos sabores, ou prazeres, pela palavra.

Dada as considerações feitas sobre as dificuldades que poderão eventualmente desestabilizar os alunos, preferimos optar por atividades progressivas que permitem entrar aos poucos no texto, assimilando progressivamente a palavra em seu estado poético. Sendo assim, esta sequência pedagógica é composta por cinco fases distintas porém correlacionadas, que correspondem respectivamente a :

---

<sup>11</sup> Cohen, J., (1966). Structure du langage poétique. Paris : Flamarion. p. 199. « uma maneira diferente segundo os níveis de violação do código linguageiro usual ».

Fases da Sequência Pedagógica	
1	Etapa de Sensibilização
2	Etapa lexical (brincando com as palavras do texto)
3	Primeira leitura do poema
4	Leitura fina seguida de um debate
5	Etapa de reemprego (produção escrita).

Na etapa de sensibilização, prepara-se a leitura do texto. Trata-se de criar conexões que permitirão ao aluno se familiarizar com a(s) temática(s) do texto. Nesta etapa o professor pode utilizar diferentes suportes pedagógicos: canções, filmes, cartazes publicitários, citações de autores etc. No caso da sequência que foi proposta para o poema de Fernando Pessoa, utilizamos a canção intitulada *Mensagem*.<sup>12</sup> Esta canção relata a chegada de um carteiro e as expectativas sucedem a esta visita. Após a escuta da música, perguntamos aos alunos se eles já vivenciaram ou presenciaram uma situação parecida, criando empatia pela canção e pela identificação com eventos reais. Esta conversa nos deu margem para uma discussão mais aprofundada sobre o gênero epistolar, sua história e forma, bem como sobre sua circulação social. Os alunos se interrogaram sobre a pertinência das cartas no atual mundo globalizado, com o advento das novas tecnologias e o surgimento de novos gêneros ligados à internet e a cibercultura. As cartas seriam ainda utilizadas? Em qual contexto? Para anunciar o quê?

A fim de fazer a transição para a segunda etapa da nossa sequência didática abordamos a questão das cartas de amor que foram qualificadas pelos alunos como fora de moda, rômanticas, engraçadas, etc – deixando-as em um lugar muito ligado ao senso comum. Esta segunda etapa foi marcada, por uma entrada no campo semântico do poema a ser lido. A atividade que realizamos foi inspirada no poema *Para fazer um poema dadaísta*, de Tristan Tzara. O objetivo era entrar em contato com as palavras do texto, de manipulá-las e, claro, de escrever a partir de um obstáculo imposto: um amontoado de palavras que, embora pertencentes à um poema, não faziam sentido isoladas. Dispostos em grupos os alunos receberam um envelope com as palavras do texto recortadas. Pedimos a eles que utilizassem estas palavras para escrever um poema. Em nenhum

---

<sup>12</sup> Canção composta por Cícero Nunes e Aldo Cabral.

momento buscamos a restituição do poema embora alguns alunos propusessem sentenças relativamente próximas aos versos já existentes, elaborando intuitivamente o contexto do poema. A segunda etapa finaliza-se com uma leitura em voz alta das produções dos alunos, reconstruindo a prática da vocalização e do fazer poético.

Na terceira etapa de nossa sequência, os alunos tiveram contato com o poema de Fernando Pessoa. O trabalho realizado aqui foi uma leitura comparativa entre o poema e as produções dos alunos. Esta etapa nos foi particularmente delicada pois era fundamental evitar comparações que levassem a um julgamento de valor, pois se isso ocorresse estaríamos caindo no discurso normativo. Era questão aqui de extrair dos textos uma temática em comum e de compreender o poema a partir das produções dos alunos e das associações de imagem que eles puderam construir, demonstrando a potencialidade criativa da palavra em sua instância poética. O professor, nesta etapa, pode perguntar aos alunos sobre as primeiras impressões que tiveram, o que reteve a atenção e o que eles sentiram ao ler o poema, bem como o que lhes incomoda no texto.

Para introduzir uma leitura mais fina do poema (quarta etapa), perguntamos aos alunos se eles consideravam que as « cartas de amor eram ridículas ». Com o objetivo de guiá-los, começamos pela significação da palavra “ridículo”. Com ajuda dos alunos construímos uma definição da palavra no quadro. Em seguida, partindo desta definição consensual, distribuimos modelos de cartas de amor retiradas de sites da Internet. Pedimos aos alunos que as lessem em voz alta. A leitura destas cartas provocou um riso geral dos alunos, e de maneira providencial, a reação dos alunos coincidiu com umas das definições atribuídas ao vocábulo “ridículo”, ou seja, *que provoca o riso*, partimos então para uma consulta dos verbetes da palavra em dicionários que estavam disponíveis para reforçar seus possíveis usos. Questionados sobre a reação de riso dos alunos, fizemos uma ponte entre esta reação e o poema, afirmando que as cartas de amor são “ridículas”, provocam o riso, se lidas fora do seu contexto. Um contexto definido por eles como sendo a história vivida e os acontecimentos partilhados pela vida de um casal. Em suma, tudo se resumia uma questão puramente enunciativa e a um contrato comunicativo estabelecido. Uma vez efetuados esse trabalho de compreensão propomos aos alunos uma leitura em voz alta, esse trabalho consistiu em dar uma interpretação pessoal ao poema. A intenção aqui era de, através de entonações, insistir sobre a repetição da palavra “ridículas” afim de produzir em nós ouvintes sensações diversas. Este trabalho

nos parece vital, pois uma das características essenciais do gênero poético é a musicalidade que as palavras adquirem.

Para encerrar esta *leitura descoberta*, um trabalho de produção escrita nos pareceu extremamente pertinente. Para incitar a criatividade dos alunos pedimos a eles que a partir do poema de Fernando Pessoa, escrevessem uma carta de amor. Os alunos foram levados a imaginar um contexto amoroso, um termino de namoro por exemplo, e a partir dele escrever a carta. Esse trabalho de *retextualização*, compreendido aqui como a passagem do gênero escrito (poético) ao gênero escrito (carta) evidenciado por uma passagem que confere ao novo texto produzido uma outra função social, ou seja, passamos da neutralidade do poema ao típico endereçamento do gênero epistolar. Este processo não é um processo mecânico como nos afirma Marcuschi (2001, p. 46) pois de acordo com o autor ele “demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa tanto no código como no sentido”.<sup>13</sup> Sem dúvida este trabalho, no nosso caso, só foi possível graças aos conhecimentos prévios de nossos alunos e também ao trabalho de comparação dos dois gêneros trabalhados (poético e epistolar). Sobre a importância e a pertinência da *retextualização* em sala de aula Dell’Isola (2007) nos afirma que a retextualização permite aos alunos « desenvolverem a capacidade de compreender o comportamento dos setores de nossa sociedade através dos textos que ela produz e consome ».

No que diz respeito a avaliação desta atividade, podemos afirmar que ela permitiu aos alunos um acesso diferente ao texto literário. A *leitura descoberta* aqui preconizada partiu das experiências de leitor dos próprios alunos, de seus questionamentos, inferências e consolidou-se nas conclusões que eles puderam tirar. O que procuramos valorizar nesta sequência pedagógica foi o ato de ler. A leitura, geralmente um ato solitário, transformou-se em uma atividade de compreensão coletiva em que a participação de todos foi indispensável. O professor, abandonando o papel de « explicador », posiciona o aluno no centro de interesses, o motiva e o guia em direção a seus próprios questionamentos.

---

<sup>13</sup> MARCUSCHI, L.A., (2001). *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez. p.46.

**REFERENCIAS:**

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Trad. BRUNA, Jaime. Ed. Cultrix, São Paulo, 1981.

BARTHES, Roland. *Introdução à análise da narrativa*. IN: *Análise estrutural da narrativa*. BARTHES, Roland et al. Trad. BARBOSA, Maria Célia. Ed. Vozes. Rio de Janeiro, 2008. p. 19-62.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. PERRONE-MOISÉS, Leyla. Ed. Cultrix. São Paulo, 2007.

BARTHES, Roland. *A retórica antiga*. IN: COHEN, Jean et al. *Pesquisas de retórica*. Trad. IRUZUN, Leda Pinto Mafra. Ed. Vozes. Petrópolis, 1975, p.147-221.

BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Ed. Editions du Seuil. Paris ,1973.

BENAMOU, M.. *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Ed. Hachette/Larousse. Col. : Le Français dans le Monde BELC. Paris, 1971

BRANDÃO, Jacyntho Lins. *Antiga musa (arqueologia da ficção)*. Ed. FALE. Belo Horizonte, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. Ed. Pontes. São Paulo, 1991.

BAKHTINE, M. *Esthétique et théorie du roman*. Ed.Gallimard, Paris,1978.

CAMPOS, Álvaro de. *Todas as cartas de amor são ridículas*. IN : PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. Ed. Ática. Lisoa, 1993

CHAPARRO, Manuel Carlos. *Pragmática do jornalismo: buscas práticas para uma teoria da ação jornalística*. Ed.Summus Editorial. São Paulo, 1994.

CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação: uma proposta textual a partir de gêneros e projeto*. Ed. Atual. São Paulo, 2000.

COHEN, J. *Structure du langage poétique*. Ed. Flamarion. Paris, 1966.

DELL'ISOLA, Regina Perèt. *Os teares do texto: a circulação social dos gêneros textuais e a escrita na escola*. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_216.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_216.pdf). Acesso em 02 de fevereiro de 2011.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. *Mini léxico grego-português*. Ed. UNESP, 2000.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Ed. Lucerna. Rio de Janeiro, 2002

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *As conseqüências da estética da recepção: um início postergado*. IN: *Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermeneutica*. Ed. UERJ. Rio de Janeiro, 1998.

ISER, Wolfgang. *O que é antropologia literária, o que não é antropologia literária*. IN: *Teoria da ficção*. Ed UERJ. Rio de Janeiro, 1999.

ISER, Wolfgang. *O jogo, fundamentos da estética do efeito*. IN: *Teoria da ficção*. Ed. UERJ. Rio de Janeiro, 1999.

MACHADO, A. R. *A proposta interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. IN: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Ed. Parábola. São Paulo, 2005.

MARCUSCHI, L.A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. Ed. Cortez. São Paulo, 2001.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, M. Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Ed. Lucerna. Rio de Janeiro, 2002.

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Ed. Parábola Editorial, São Paulo, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *As categorias da narrativa literária*. IN: *Análise estrutural da narrativa*. BARTHES, Roland et al. Trad. BARBOSA, Maria Célia. Ed. Vozes. Rio de Janeiro, 2008. p. 218- 264.

TZARA, Tristan. *Pour faire un poème dadaïste*. IN : *Dada Manifeste sur l'amour faible et l'amour amer*. Ed. Flamarion. Paris, 1975.

YAICHE, F. *Le texte littéraire : voyage initiatique en classe de FLE*. IN : *Babylonia*, nº1, 2005.