

LEITURA LITERÁRIA E INFORMAÇÃO ESTÉTICA: POESIA E MÚSICA, PALAVRA E VOZ^{1*}

Maria Auxiliadora Cunha GROSSI
(Universidade Federal de Uberlândia)

RESUMO: O presente artigo pretende suscitar reflexões sobre os processos de recepção e interpretação do texto literário, tomando como base experiências educativas teóricas e práticas desenvolvidas no Brasil e na França. Nesses diferentes contextos e realidades, algumas pesquisas investigaram práticas cotidianas com a leitura de poesia, a palavra e a *performance* vocal, bem como o trabalho com a palavra cantada em sala de aula e diferentes espaços de cultura e educação. Buscando analisar tais práticas, objetivo explicitar e fundamentar algumas experiências de leitura e interpretação do texto que englobam concepções de interação entre obra e leitor e desempenham importantes funções na compreensão do fato literário. Para tanto, tomarei como base algumas abordagens da teoria literária e da recepção.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia; Recepção; Voz; Leitura literária; Ensino.

RÉSUMÉ: Cet article prétend susciter des réflexions sur les processus de réception et d'interprétation du texte littéraire, à partir des expériences éducatives théoriques et pratiques, développées au Brésil et en France. Dans ces différents contextes et réalités, quelques recherches brésiliennes et françaises ont enquêté des pratiques quotidiennes avec la lecture de poésie, le mot et la performance vocale, aussi bien que le travail avec le mot chanté dans les classes et dans de différents espaces de culture et d'éducation. À travers l'analyse de ces pratiques, je désire expliciter et

^{1*} Este artigo se baseia na pesquisa de doutorado que desenvolvi em Paris, em 2007, e que foi apoiada com bolsa sanduíche pela CAPES. A pesquisa se intitula *Literatura e Informação Estética: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação*. No Brasil, a pesquisa está vinculada ao Departamento de Linguagem e Educação da FE/USP e, em Paris, ao Departamento de Português da Université Paris X – Nanterre – CRILUS – Centre de Recherches Interdisciplinaires sur le Monde Lusophone.

fonder quelques expériences avec la lecture et l'interprétation du texte qui englobent des conceptions d'interaction entre l'œuvre et le lecteur et qui jouent un rôle très important pour la compréhension du fait littéraire. Pour atteindre ce but, je prendrai quelques démarches de la théorie littéraire et de la théorie de la réception.

MOTS-CLÉS: Poésie; Réception; Voix; Lecture littéraire; Enseignement.

A expressividade que assume a voz humana, como elemento físico-psíquico e como talento interpretativo, nos mais diversos tipos de discursos – os falares cotidianos espontâneos com suas melodias próprias; as manifestações culturais da linguagem, como a leitura de poemas; a palavra cantada –, parece ainda não ter sido efetivamente captada e compreendida por determinadas concepções de leitura do texto, que envolvem diferentes instituições culturais, espaços e públicos. Hoje, são variadas as práticas com a leitura de poesia e outras atividades do gênero que envolvem a palavra declamada e cantada e que caminham de forma paralela, mas não necessariamente em convergência com o que afirmam algumas teorias contemporâneas sobre a função e o uso da poesia. Refiro-me ao que é chamado modernamente de *poética da voz*, que tem sido praticada e estudada em diferentes culturas do mundo, buscando reafirmar a importância de uma inter-relação, de um diálogo entre a *poesia vocal* e a literatura, e vice-versa.

O presente artigo objetiva refletir sobre essa inter-relação nos espaços formais e informais de educação e cultura – como escolas de ensino fundamental, bibliotecas públicas, teatros e livrarias –, com base em experiências desenvolvidas no Brasil e na França. A complexidade desse tema envolve uma ampla discussão pertinente a um vasto campo da comunicação e da cultura. Face

² A expressão foi cunhada por Paul Zumthor para estabelecer diferenças entre a oralidade e a vocalidade. Para Zumthor, a poesia, diferentemente da literatura, que é demarcada historicamente, é uma arte da linguagem humana, e nesse sentido ele se refere à voz do ser humano real e não à do discurso.

a tal complexidade, busco nortear estas reflexões limitando-me a explicitar, fundamentar e compreender o efetivo diálogo e alcance de algumas teorias da literatura e da recepção, contextualizadas em espaços em que são realizadas diferentes práticas orais com a poesia falada e cantada.

A voz humana possui uma função interpretativa originária não somente do texto em si, mas do sistema corporal do sujeito enunciativo, sendo de grande importância o papel do corpo na leitura e na percepção do fato literário. Estariam compreendidas, assim, a articulação da respiração, dos músculos do corpo e uma intensa relação criada em diálogo com o espaço e com o público. Tal harmonização entre texto, leitor e obra tem sido objeto dos mais diversos e importantes estudos, nas diferentes áreas do conhecimento, tais como a acústica, a fisiologia, a lingüística, a semiologia, a análise do discurso, em ramificações teóricas que fundamentam e comprovam a real função e importância da voz humana para a interpretação e compreensão de textos e de obras diversas, em variados suportes e linguagens.

Nesta área de investigações, fecunda contribuição é atribuída ao medievalista suíço³ Paul Zumthor, que dedicou extenso trabalho à pesquisa científica da voz, termo que ele considera abusivo, mas que buscou fundamentar como o que chama de *ciência global da voz*. Para Zumthor, a voz humana constitui em toda cultura um fenômeno global. O aspecto interdisciplinar de suas descobertas é de fundamental importância para os estudos sobre o texto, o leitor, a voz, a fala, a *performance*. A palavra e a voz poética, seus usos e finalidades são indagações frequentes na obra do autor. Neste sentido, o alcance social dos textos tem um significado redobrado sob o efeito exercido pela oralidade. Zumthor (2000, p. 14) propõe uma alternância entre o particular e o universal, ressaltando o fato de que, do ponto de vista inicial, as confirmações ou provas científicas “são da ordem da percepção poética e não da dedução”.

³ Cf. obras de Paul Zumthor. *Introdução à poesia oral; A letra e a voz e Performance, recepção, leitura*.

Sob este aspecto, as disciplinas particulares se relacionariam tendo em vista um sentido mais global do objeto, e os pontos de vista teóricos, tendentes ao etnocentrismo, ampliariam suas concepções para novas instâncias de percepção do fato literário.

Paul Zumthor (2000) avança, sobretudo, ao fundamentar suas considerações sobre o equívoco que há em se opor culturas escritas e orais, como dicotomias. Para ele, elas são civilizações diferenciadas, com características específicas, mas dialogam e se relacionam em efetivos laços. A organização e os aspectos dessas culturas orais e escritas, dada a presença da voz, são, para o estudioso, o que mais importa. A voz não se restringe a nenhum tipo de cultura. Ela existe tanto nas culturas antigas ágrafas e primárias quanto na cultura escrita e de massas. É mítica, arquetípica e estabelece diferentes formas sensíveis e criadoras da relação do ser humano com a sociedade. Nesse sentido, o interesse do medievalista não é tanto pela oralidade em si, mas pelo seu suporte vocal. Zumthor (2000) atribui enorme importância às relações do homem com a cultura face à presença da voz humana. A voz, portanto, com suas propriedades e particularidades, tem papel preponderante, porque ela produz significados e tem ressonância nos planos físico, psíquico e sociocultural. Portanto, é à voz que ele atribui maior significado e sentido. Por essa razão, Paul Zumthor (2000) elege o termo “vocalidade” e não oralidade, para expressar a relação dialógica e dialética entre culturas orais e escritas, relação esta que imprime sua ação permanente e reveladora no espaço e no tempo.

Outra importante contribuição de Paul Zumthor (2000) diz respeito à *performance*, por ele considerada como uma ação comunicativa, complexa, que requer o envolvimento simultâneo entre emissor e destinatário. A *performance* implica competência e revela o conhecimento do intérprete. Mas se dá por uma tríade indissolúvel: intérprete, texto e ouvinte, sendo este último co-autor da obra. Todo o contexto, com emissor, receptor, espaço, tempo, o público, enfim, é que faz sentido. Esses elementos interrelacionados na *performance* importam mais que as técnicas de análise e compreensão de uma

música, de uma poesia oral. Seus elementos sobrepõem o próprio texto, assim, os elementos técnicos de análise de uma canção, de um texto falado ou cantado, com rimas, ritmo, versificações não são suficientes para expressar de forma mais ampla os sentidos. Na *performance*, nos diz Zumthor (2000), não se pode considerar somente os níveis semântico e verbal da obra.

Desde a década de 1930, abordagens da literatura fundamentadas por estruturalistas russos postularam a imanência do texto, como um sistema que não dialoga com a realidade social. Por outro lado, novos paradigmas concernentes à teoria da literatura e da recepção inovaram no que diz respeito à formação dos processos pelos quais uma obra ganha significação, e enriqueceram sobremaneira as possibilidades de interação. Tais teorias demonstraram que a significação de uma obra nasce de uma interação ainda mais subjetiva e particular entre obra e leitor. Hans Robert Jauss (1978) reenquadra o conceito de literatura, levando em conta o leitor e a atividade de comunicação que a leitura literária representa, de onde a expressão *estética da recepção*, que expressa a maneira pela qual um texto literário é recebido por diferentes leitores, segundo épocas diferentes. O horizonte de expectativas do leitor se põe em diálogo com o horizonte do texto, produzindo, numa fusão, o horizonte da obra.

A evolução desses caminhos traçados sobre os estudos teóricos, literários e da recepção nos conduziu a fundamentais indagações sobre a percepção estética. Para Jauss (1978), por exemplo, a liberação da experiência estética pode se situar em planos que consideram a consciência como atividade produtora e receptora. Nesse sentido, a relação do sujeito com a obra se constitui não como uma reflexão estética isolada, mas como fenômenos de identificação que se produzem na criação de sentidos que a experiência estética, não raro, proporciona.

Neste contexto, em que um discurso se torna de fato realidade poética (literária) na e pela leitura que é praticada pelo indivíduo, algumas reflexões sobre as formas de mediação e de

produção da poesia nas escolas e espaços culturais são também de grande importância. O fato é que determinadas práticas formais com a literatura tendem a se desenvolver tendo em vista o conceito de imanência do texto postulado pelos estruturalistas, pois o que se torna objetivo primeiro, em grande parte destas práticas, é uma interpretação *intelectual* do texto poético, ou seja, a forma, o estilo poético, a gramática, a semântica, não havendo, portanto, uma valorização efetiva da interpretação dos sentidos do texto, proporcionados pela “leitura em voz alta”, pela percepção (recepção) do texto cantado ou declamado. Isto se dá, em geral, porque a conhecida “leitura em voz alta”, como fundamenta Elie Bajard (1994), só faz sentido quando o leitor utiliza a voz para “compreender” o texto, e não somente para uma emissão dele.

Pesquisas e observações sobre práticas de leitura de poesia e da palavra cantada em salas de aula do ensino básico fundamental, em escolas públicas brasileiras e em colégios franceses⁴, apontaram para o fato de que esta prática, nestes espaços educativos, é quase sempre desenvolvida como atividade periférica e superficial, sem ser compreendida como elemento básico e fundamental à fruição, à identificação subjetiva e intersubjetiva do indivíduo com o texto e a realidade.

A partir dessas realidades observadas, podemos dizer que, quando a literatura se torna objeto de ações metodológicas, utilizadas pelos professores em suas atividades cotidianas, ocorre um desvio do ensino dessa literatura da rota da espontaneidade, da percepção da palavra poética, lúdica, antes como imagem que dialoga com o real, como som, como música, como significação subjetiva

⁴ Tais pesquisas foram desenvolvidas em dois debates realizados com 30 professores do ensino fundamental e por meio de questionários aplicados aos mesmos professores, atuantes em 14 escolas públicas municipais da cidade de Uberlândia/MG, onde se encontram matriculados uma média de 1700 alunos. As observações foram realizadas em salas de aulas de escolas públicas brasileiras e em colégios franceses. Foram também realizadas entrevistas com duas professoras de colégios franceses e uma formadora do IUFM – Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Paris.

e plurissignificativa. Assim, se, por um lado, são desenvolvidas metodologias de trabalho com a poesia em escolas e universidades brasileiras e em colégios franceses, se há a declamação de textos poéticos, por outro lado, tais leituras acontecem, em grande parte, como uma atividade em que o saber termina por percorrer apenas a periferia do texto, da oralidade e da palavra.

É fato, também, que em *collèges* franceses a leitura de poesia é ainda menos freqüente do que em *écoles*; de forma que são as crianças e não os adolescentes que declamam mais poesia, que fazem declamações de textos e cantam canções de poetas célebres da literatura francesa. Mas, muitas vezes, nas *écoles*, acaba sendo o *savoir par coeur* o objetivo mais perseguido. Uma das formadoras do IUFM – Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Paris, que prepara professores para dar aulas em *écoles*, afirmou-me, em uma entrevista, que *on fait en général très peu de place à la mise en voix des textes (prose, poème ou chanson) dans nos textes*.⁵ Uma professora de um colégio em Cergy Prefecture afirmou, da mesma maneira, sobre as práticas de leitura de texto em voz alta em salas de aula, que

[...]si nous parlons des rimes, de la musicalité, du rythme d'un texte poétique, il est rare que les élèves soient poussés à le mettre en voix, à en faire vibrer les mots, à les faire rouler dans la bouche ou même à en écouter une lecture sur une bande sonore (enregistrements d'Apollinaire, de Tzara [...]).⁶

O que se percebe, portanto, nessas realidades educativas, é que as leituras de poesia, se por um lado acontecem, por outro, não produzem uma efetiva recepção do texto poético, não remetem concretamente o sujeito a um texto percebido e recebido como poético, literário.

⁵ Atribuímos em geral muito pouco lugar à vocalização dos textos (prosa, poema ou canção) em nossos textos.

⁶ Se nós falamos das rimas, da musicalidade, do ritmo de um texto poético, é raro que os alunos sejam levados a vocalizá-los, a fazer vibrar as palavras, a fazê-las rolar na boca ou mesmo a escutar uma leitura sobre uma faixa sonora (registros de Apollinaire, de Tzara).

Nas trocas de experiências com professores brasileiros e franceses, verificamos identidades e diferenças entre as duas realidades. É bem provável que a grande diferença entre elas tenha origem no investimento na cultura: o livre acesso, a variedade e a qualidade dos produtos culturais que são postos à disposição do público na educação e cultura francesas é condição prioritária a esta educação. São inúmeras as bibliotecas escolares e municipais parisienses e das proximidades, munidas de acervo variado de livros, cds, vídeos, e o acesso a elas é estimulado pelo governo e pelas escolas. Nelas acontece também uma intensa programação de animação com a literatura, a poesia, o teatro, a música; são oferecidos cursos, *ateliers* de oralidade e de escritura, todos os dias, inclusive durante as férias escolares. Grande número de escolas possui espaços de animação, onde acontecem atividades variadas, desenvolvidas por animadores, alunos e professores, durante todo o ano. Isto sem falar nos outros locais de cultura, como museus, cinemas, salas de espetáculos, que existem por toda parte.

Algumas escolas pesquisadas no Brasil propõem recitais de poesia e música, projetos de declamação de poesia que se desenvolvem durante o ano escolar; propõem ainda trabalhos com determinados autores, encontros com escritores, feiras de livros, enfim, uma série de atividades que requerem muito esforço do professor para serem realizadas. Um grande número de projetos educativos-culturais pode ser elencado, sendo respaldados por iniciativas particulares e públicas. O diferencial da realidade francesa é que tal investimento faz parte de um projeto nacional, não se fragmentando, portanto, em iniciativas espalhadas. Tal investimento movimenta a economia do país, fazendo circular elevadas cifras monetárias.

Professores entrevistados de algumas escolas brasileiras reclamam, com veemência, da falta de espaços para a leitura, da formação efetiva e de qualidade de uma biblioteca escolar, da ausência de um acervo variado para o trabalho que pretendem desenvolver, o que destoava enormemente da realidade francesa. Por outro lado, observamos que, com toda a dificuldade relatada por

esses professores, ainda podemos encontrar, aqui e ali, iniciativas originais e frutíferas que surgem em projetos desenvolvidos dentro da escola e que têm o objetivo de estimular a leitura de poesia e de literatura em geral.

Em indagações aos educadores brasileiros e franceses sobre as razões pelas quais o professor prefere a interpretação “intelectual” do texto à leitura de poesia, com a interpretação oral dos textos, grande parte desses profissionais avaliou da seguinte maneira a questão: há um isolamento do trabalho cotidiano dos professores, que não favorece o debate aberto sobre as questões que envolvem o ensino; há uma individuação em sua prática profissional, que tem origem na formação do conhecimento particular de cada professor – isto principalmente no caso francês –, fazendo com que ele desenvolva seu trabalho tendo em vista determinadas abordagens nas quais ele acredita, ou por não estar a metodologia adequada, independentemente do que pensa o coletivo; há ainda o fato de que o professor não descobriu a efetiva contribuição que uma metodologia de trabalho com a literatura pode proporcionar, ao se valorizar a expressão oral e a interpretação do texto por meio da “leitura em voz alta” e da “vocalização” desses textos, permitindo uma nova relação entre o sujeito e o texto, entre a literatura e a experiência estética.

1 A PALAVRA DECLAMADA E CANTADA EM OUTROS CANTOS

Variadas experiências com a palavra poética declamada, com a leitura de textos em voz alta acontecem em outros contextos diversos do contexto escolar, por meio de sessões abertas em espaços públicos informais de educação e cultura. Refiro-me às associações, bibliotecas, aos centros de animação em Paris e fora de Paris, que propõem projetos com a poesia e a música. São inúmeros os projetos desenvolvidos pelos chamados *slameurs*, que vão desde a demonstração de sessões abertas de leitura de poesia até a realização

de estúdios destinados a crianças, adolescentes e adultos, os quais acontecem durante o ano escolar, assim como nas férias.

É o caso dos encontros de *Slam Poésie* que se desenvolvem em lugares públicos, bares, cafés, teatros, salas de espetáculos, cinemas, assim como em hospitais, prisões, livrarias, mediatecas, mercados ao ar livre. Em toda sorte de lugares reúnem-se poetas, *slameurs* e espectadores, sendo o *slam*, hoje, um *spetacle* sob a forma de encontros e de torneios de poesia, em que grupos e caravanas disputam a melhor *performance*.

Criada em Chicago, pelo trabalhador e poeta Mark Smith, nos anos de 1980, esta forma de demonstração da oralidade pela declamação de poesias, o *slam*, suscitou uma admiração e um entusiasmo popular e imediato que o permitiu se propagar no mundo inteiro, trazendo um novo fôlego às cenas abertas de poesia, possibilitando a participação ampla do público. Nos clubes de jazz de Chicago, Smith organizava competições semanais de poesia, em que os jurados eram escolhidos pelo público. O *slam* tornou-se uma forma de arte internacional, concentrando-se sob a forma de participação do público e da excelência poética, assim como um instrumento de democratização e arte da *performance* poética. Tornou-se o lugar, por excelência, que aproximou o texto, a oralidade e a escritura, encorajando poetas e público a se focalizarem no que eles dizem e *no como eles dizem*.

Na França, o *slam* se desenvolve desde 1998, em particular com o poeta *performeur* Pilote le Hot. Mas as cenas floriram nos bares de Paris, especialmente no *18ème* e no *20ème arrondissements*, antes de se propagar por todo o país. As cenas de *slam* em Paris acontecem como *scènes ouvertes* e como *demonstration de slam*. Nesta última, os poetas declamam ou lêem seus textos, envolvendo o público em algumas brincadeiras com repetição de palavras, versos ou refrões, mas o público não se apresenta. Algumas apresentações de *slam*, ainda que algumas regras não o permitam, fazem uso de instrumentos, violão e percussão. O poema é, algumas vezes, declamado com a força rítmica do rap,

como uma fala ritmada, acompanhada pelos instrumentos. Em geral, essas apresentações não envolvem propriamente o canto, a música, mas a palavra declamada e falada com a utilização de ritmos e batidas do rap.

Nas *scènes ouvertes*, que acontecem com frequência em bibliotecas e teatros, todo o público das mais diferentes idades – de 9 a 90 anos – é chamado a participar. Nessa atividade há um mediador, quase sempre um poeta, e um animador que conversa com o público, apresenta os declamadores e encoraja o público a falar. Geralmente a participação é confirmada minutos antes da apresentação, por meio de inscrições. Há a participação de crianças e adolescentes que apresentam seus próprios textos, muitas vezes escritos em *ateliers* ou *stages slams* que são oferecidos pelas bibliotecas. Há também a participação de adolescentes e jovens que declamam seus textos, cantam canções, geralmente composições próprias muito aproximadas do formato do rap.

Há também os *ateliers de animation*, que têm objetivos claros como favorecer a escrita de textos poéticos e musicais – na música, o gênero mais presente é o rap – e de outros gêneros, incentivar a tomada da palavra em público, possibilitar uma nova forma de expressão *chez le collégien* e a liberdade de expressão no sentido mais amplo, assim como promover uma efetiva relação cultural entre a escrita, a música, a dança e a expressão cênica.

No Brasil, o *Slam Poésie*, também conhecido como *Slam Poetry*, tem se desenvolvido, ainda que timidamente, em algumas capitais como Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro. O escritor e professor universitário Paulo Scott acredita ter sido dezembro de 2006 o marco, no Brasil, da realização do primeiro *Slam Poetry* promovido por poetas gaúchos – Fábio Godoh e Marcelo Noah. A partir de então, outros eventos estariam programados para o ano de 2007. Sobre a origem do evento no Brasil, Fábio Godoh nos disse que a idéia surgiu durante a gravação do CD “Trinta em Transe”, que reúne trinta dos poetas mais expressivos da literatura gaúcha contemporânea, disse também que para as próximas edições do

evento ele e Marcelo Noah ainda estão buscando uma expressão que não seja essa, *slam poetry*, mas algo em português.

Não somente o termo em português deve ser buscado, com o intuito de caracterizar esta expressão no Brasil, assim como as *performances* que reúnem grupos de diferentes idades, oriundos de diferentes pontos do Brasil, com propostas que colocam em cena a literatura e a música. O *Slam Poetry* ou *Slam Poésie* tem forte influência na França e em vários países europeus. No Brasil, hoje, já podemos detectar manifestações produzidas por grupos juvenis das periferias e por coletivos universitários. Evidentemente, com objetivos e alcances específicos, a princípio, diferentes dos propósitos do *slam*, mas com algumas identidades.

Em recente matéria publicada no jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*, intitulada “Faça você mesmo: a senha da cultura jovem”⁷, tomamos conhecimento de uma arte que vem sendo produzida por grupos de jovens da periferia. No âmbito desta criação podemos perceber também a influência do *hip hop*. A matéria informa sobre algumas experiências bem sucedidas em políticas culturais públicas no Brasil, que efetivamente só entraram em pauta no final dos anos 1990. Dentre tais políticas, podemos detectar iniciativas de debates, de saraus de poesia, publicação de livros, documentários, que são realizados na periferia de São Paulo, buscando derrubar o mito piedoso da pobreza em sofrimento permanente.

2 O SANCHO TEM CHANCE: NA PRÁTICA, O QUE DIZEM ALGUMAS TEORIAS?

Se, por um lado, na experiência francesa, a diversidade de atividades de leitura e formas de abordagens do texto, por meio de declamações de poesia e da canção, está muito presente fora do espaço escolar, por outro, percebe-se uma fragilidade desse

⁷ A referida matéria é de autoria de Eleilson Leite, historiador, programador cultural e coordenador do Espaço de Cultura e Mobilização Social da ONG Ação Educativa. *Le Monde Diplomatique Brasil*, São Paulo, jan. 2008.

trabalho dentro da escola, como parte integrante do ensino de literatura. Nota-se uma limitação, em especial, no que diz respeito à forma como a literatura é trabalhada, enfatizando, em grande parte, as informações teóricas e formais sobre o texto, privilegiando a abordagem *intelectual* a que nos referimos anteriormente. Tais procedimentos concentram-se, assim, no texto escrito, na análise e interpretação do texto literário.

De início, nos perguntamos: por que esta concepção que envolve o sentido e a significação do texto literário, presente em várias décadas de história dos estudos literários até nossos dias, privilegia a imanência do texto como uma concepção prioritária, atribuindo o seu significado estritamente aos sentidos da palavra escrita? Por que não considerar outras perspectivas de significação e sentido da obra encontradas pelo leitor, por que não incluir na percepção e recepção do texto o ponto de vista performático da voz e da palavra falada ou cantada? Por que iniciativas vindas da expressão oral, da *vocalidade dos poemas* (ZUMTHOR, 2000), espontâneas e legítimas, que expõem o texto de forma lúdica, interativa, que envolvem o sujeito em uma ação e não em uma *sujeição*, estão tão ausentes das práticas acadêmicas, escolas, colégios e universidades? Por que não são entendidas como procedimentos que podem contribuir com fecundidade para a análise e a interpretação do texto literário? Por que são tão pouco percebidas como paradigmas ou orientações de ampla prospecção para uma melhor compreensão da cultura e da literatura?

Do ponto de vista teórico, retomaremos Paul Zumthor, para tentarmos entender este fenômeno. O medievalista ressalta a necessidade de uma compreensão mais global do objeto dos estudos literários, no intuito de quebrar o círculo vicioso de algumas noções que particularizam os pontos de vista e suscitam polêmicas pouco válidas para um maior alcance dessas noções, que deveriam se concentrar no sentido e na natureza do texto para melhor compreender os efeitos da voz humana. Assim ele diz: “nesta tarefa de desalienação crítica, o que tenho de eliminar logo

é o “preconceito literário” (ZUMTHOR, 2000, p. 15). Quanto aos preconceitos positivistas, geralmente comuns às verdades científicas, Zumthor afirma:

Professei sempre a opinião de que, nas ciências humanas (qualquer que seja o objeto de estudo), a maior parte dos fatos se situa ao longo de uma escala que leva de um termo extremo a um outro. Por vezes, esses termos extremos têm apenas uma existência teórica: no entanto, importa defini-los bem claramente, um após o outro, porque é a única maneira de alertar as pessoas sobre os fatos que medeiavam, tendo em conta sua especificidade [...] Dito isto, nada mais estranho ao meu temperamento e à minha prática do que o uso de oposições nitidamente demarcadas (ZUMTHOR, 2000, p. 17).

Na mesma trajetória dessas reflexões, salientamos a contribuição de Marisa Lajolo em pesquisas sobre o ensino da literatura na escola, no que diz respeito a suas ponderações sobre a adequação das teorias literárias à realidade do leitor e a sua experiência de mundo, assim como sobre outras realidades que envolvem as práticas escolares com a literatura. Para a autora,

algumas teorias da literatura tendem a considerar a especificidade literária de um texto como imanente, postulando a possibilidade de identificação e isolamento do ou dos elementos que dão conta da literariedade do texto em que se manifestam. É para onde apontam, por exemplo, as formulações de Roman Jakobson relativas à função poética e que se encontram diluídas e simplificadas em vários manuais escolares contemporâneos. Tais teorias, no entanto, talvez não sejam as que mais contribuam para a discussão sistemática e fundamentada das relações entre leitura, literatura e escola. Para isso, as teorias que incluem, na noção de literariedade, o leitor e a prática de leitura são mais adequadas. Dentre elas pode-se destacar a de F. Fish, que inscreve a literariedade de um texto na experiência de leitura (LAJOLO, 1993, p. 43).

Também sobre a fixidez dos postulados teóricos e sobre a necessidade de sua adequação a realidades interpretativas que envolvem novas concepções de interação entre obra e leitor, temos

a contribuição de pesquisas educativas⁸ recentes. Tais pesquisas investigaram práticas cotidianas com a leitura de poesia, a palavra e a voz, bem como o trabalho com a palavra cantada em sala de aula e fora da sala de aula, e demonstraram que o gosto pela leitura de textos literários, assim como a formação e percepção da experiência estética pelo aluno puderam se concretizar por meio do exercício da oralidade, da expressão da voz e do corpo, aliados ao trabalho desenvolvido por estudos que envolveram a forma literária.

Observamos nessas pesquisas um novo fenômeno: a realização da experiência estética, o aprendizado efetivo da informação traduzida em conhecimento. Por meio da prática da “vocalidade”, da declamação de textos, foi se tornando possível o desenvolvimento da fruição e do prazer estético, orientado por uma prática que une o oral e o escrito, a voz e o texto, e traz para o plano concreto do aprendizado o verdadeiro sentido e função da literatura.

Alguns autores franceses (Martin e Martin, 1997)⁹ argumentam sobre a necessidade de refutar toda espécie de hierarquia entre escola e poesia. Devemos, então, nos entregar à poesia pelo fato de que ela mesma nos conclama ao exercício da crítica, que é o princípio da atividade poética. Propõem esses autores, em primeiro lugar, um olhar histórico para o ensino da poesia, do ponto de vista das aprendizagens e das situações que impediram o desenvolvimento deste trabalho. Eles propõem a releitura de poetas, de textos variados da literatura. E indagam: *Mais peut-on parler des poésies à l'école, sans rencontrer les poètes et les poèmes?*

A poesia torna contemporâneos os poetas antigos, interroga a língua e os discursos de hoje no dizer e nas maneiras de dizer que não podem se separar. A obra em questão pretende objetivamente contribuir nestas direções que apontem para uma reflexão sobre a importância de uma retomada histórica sobre o ensino da poesia e, do ponto de vista prático, indica a necessidade

⁸ Cf. Bordes (2005); Marie (2000). Cf ainda Grossi (1999).

⁹ A vírgula presente no título *Les poésies, l'école*, segundo os autores, está longe de significar uma divisão, uma oposição, mas o ritmo de uma tensão.

de que a poesia seja um elemento vivo, presente nos atos de dizer, de ler o texto. Para esses autores, há ainda uma questão fundamental sobre a qual educadores e formadores precisam refletir; trata-se da idéia de *longue durée* (MARTIN; MARTIN, 1997, p. 18). Tal idéia advém de suas reflexões sobre os problemas que envolvem o *desencantamento* detectado no ensino da poesia e da oralidade na escola elementar e nos colégios. Os autores consideram que abandonar o discurso prescritivo não é tão simples, mas argumentam que uma das saídas é a compreensão que se deve ter da história, da memória e da experiência com a poesia, como literatura, como vida, que se constituiu num passado, mas também se constitui no presente. Há uma relação histórica com a sua realização que envolve os tempos de agora.

Esse olhar sobre a *longue durée* é, portanto, um olhar que considera a literatura em seu contexto histórico, sabendo que sua construção se dá em tempos vivos e não estanques. As obras do passado não constituem uma verdade acabada. Ao contrário, elas produzem novidades, inovam-se a cada presente e interagem com o que representaram no passado, precisando ser constantemente recriadas, relidas. Esta compreensão é condição primordial à formação e sensibilização do sujeito e do grupo que devem construir a experiência que se dá nesta viva concepção de literatura e de arte. A *longue durée*, portanto, legitima a crítica e a capacidade que tem o sujeito de fazer esta crítica, de se justificar e argumentar sobre os elementos/efeitos estéticos, éticos, políticos da literatura e da arte. Ela é, desse modo, uma experiência que não se aprende na escola e que também não se ensina. Mas poderá dinamizar, redimensionar o ensino escolar, o ofício de ensinar, o que fará com que a escola resgate o verdadeiro sentido de educação *vers la beauté*. A literatura deixará de ser entendida como objeto de luxo, como coisa supérflua. A *longue durée* se forma, enfim, com a consciência da necessidade de uma memória *viva* da história das intervenções da literatura escrita e da oralidade e de suas relações, ao longo do tempo, construindo uma continuidade entre os discursos.

Esse olhar histórico e dinâmico poderá fazer com que as funções da comunicação sejam amplamente possibilitadas: a comunicação do texto poético, da palavra dita e cantada, redimensiona a comunicação cotidiana da linguagem, faz com que as interlocuções educativas sejam revigoradas, refeitas, sejam restauradas em nome de uma atitude menos funcionalista, menos mecânica e passiva do ato de educar, como se fôssemos todo o tempo buscar exemplos no passado, sem o interpelarmos, sem interpretarmos e reinventarmos nesse passado o presente.

Com efeito, ao *dizer* o texto poético estamos desenvolvendo uma função comunicativa que requer não só a língua, mas também a contribuição de outras linguagens. O texto escrito se torna um outro texto quando é falado, quando é “vocalizado”. A música da voz, a penetração do olhar, a força do gesto criam uma espécie de comunicação socializada e convidam o ouvinte a recriar, a participar de uma nova realidade da linguagem. Ao pronunciar a palavra poética, criamos um novo estado de relação com a fala, com a linguagem e, por conseguinte, com a forma de recepção; em vez de ouvir simplesmente, passamos a escutar, passamos a melhor entender a relação entre palavra e mundo.

Novos direcionamentos teóricos e práticos, que viabilizem a recepção de textos ou de obras como formas efetivas de lidar com a informação e o conhecimento, devem ser mais bem compreendidos em seu pleno sentido, incluindo os sentidos liberados pelo corpo humano, sua cultura e suas variadas e ricas formas de produção e recepção do objeto artístico. Como diz Karlheinz Stierle, a recepção abrange “tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de presenteá-lo, de escrever uma crítica e ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo” (STIERLE, 1979, p. 135-136).

Vemos que a produção e a recepção dos textos envolvem um universo multifacetado que está na ordem das coisas concretas e subjetivas, no espaço que eu ocupo e nas coisas que ocupam o espaço, na percepção que eu tenho de todos estes elementos em correlação.

Uma canção, um poema, a voz que os lê e os interpreta, traduz poeticamente tudo o que está em volta – pessoas, objetos, cores, sons, céu, temperatura; não está a palavra, sozinha, simplesmente a traduzir tudo. Todos esses elementos constituem uma forma. Uma forma de ver, de sentir, de interpretar o texto e o mundo que dará forma a nossa poética própria. Introduzimos o fato literário ou artístico em um contexto histórico vivo, de maneira a receber e a perceber o objeto em sua essência.

Assim, como muito bem nos diz Zumthor, não correremos o risco de nos posicionar em extremos. Estaremos unidos – todos os nossos propósitos em formular teorias e construir práticas – na palavra e na voz, no texto e no corpo, na leitura e na declamação, na escola e na poesia, no conhecimento e na vida, enfim, acreditando não nas formas artísticas fixas e acabadas em si, mas em sua essência que, verdadeiramente, reside na condensação poética da experiência estética, ética e cultural como via de conhecimento da realidade.

3 VINDE A NÓS AS MUITAS FORMAS DE CANTAR E DIZER

Esta seção do artigo se ocupará em caracterizar e identificar alguns conceitos com os quais práticas de leituras diferenciadas dialogam, se multiplicam e se nomeiam, tendo em vista variadas articulações da voz, num processo dinâmico enriquecedor da leitura.

A importância da arte da palavra cantada e declamada, para o público francês, é algo que salta aos olhos. Ainda que estivesse em *déambulation*, seria impossível ao passante ou ouvinte não perceber o intenso, verdadeiro e muito qualificado movimento que se forma em todas as partes da cidade de Paris, com o objetivo de conquistar o público, de seduzi-lo, de enriquecê-lo, convidando-o a participar de variadas leituras poéticas, como um ato vivo de reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo. Expressões como *musique de parole*, *chanson à textes*, *concerts de mots*, *lecture-spectacle*, dentre outras, são entendidas

como performances da voz por meio de textos que são apresentados ao público e, muitas vezes, pelo público.

Concerts des mots, *musique de parole*, *chanson à textes* são expressões designativas de uma leitura que se caracteriza pelo lugar de importância que é dado ao texto falado, declamado, sendo como um canto falado, a palavra soando. Trata-se, portanto, de textos que possuem uma sonoridade privilegiada, que permite ao cantor uma articulação rítmica de sua fala, em consonância com recursos instrumentais, como a percussão, instrumentos harmônicos como o acordeon, ou ainda a guitarra, o baixo, a flauta. Porém, esta música dos instrumentos tem uma linha melódica própria, não estando em composição com a palavra, pois esta é falada, ritmada e não propriamente cantada. Ou seja, ao dizer o texto, o cantor ou declamador o encena utilizando-se de uma articulação vocal rítmica e, conforme o caso, com expressão corporal. A música dos instrumentos, neste caso, é construída com um ritmo percussivo que acompanha a leitura do texto, mas não o compõe melodicamente. Às vezes esta leitura deixa de ser um *concert des mots*, uma *musique de parole* ou uma *chanson à textes*, passando a se estabelecer como uma canção. Neste caso, as palavras são articuladas melodicamente, palavra e instrumentos propõem um conjunto harmônico, como acontece com a composição musical, em que a relação palavra/música não se mantém na independência, mas na unidade.

Quando as palavras cantam, são música. Assim são vários textos literários considerados muito ricos musicalmente. É o caso, por exemplo, de poemas como *A une malabaraise*, de Baudelaire; *Les armes miraculeuses*, de Aimé Césaire; *Chanson de Pirates*, de Victor Hugo; *Rêve pour l'hiver*, de Arthur Rimbaud; *Les Pas*, de Paul Valéry; de *En route pour Dakar*, de Blaise Cendrars, dentre tantos outros poemas clássicos e modernos da literatura francesa. São as chamadas *chansons d'auteur*. Os poemas mencionados fazem parte de uma seleção musical criada por Frederic Pagès, cantor e compositor francês. O *Tam tam les mots* foi uma encomenda solicitada ao artista, pela Associação Brasileira de Professores de Francês, por ocasião de uma reunião

realizada com estes professores, em Belém do Pará. O projeto teve como objetivo a produção de um cd com textos importantes da poesia brasileira e que fossem significativos para a cultura francesa. Tais poemas são utilizados por professores brasileiros em aulas de língua francesa. Vejamos o poema de Baudelaire:

À une malabaraise

*Tes pieds sont aussi fins que tes mains, et ta banche
Est large à faire envie à la plus belle blanche;
À l'artiste pensif ton corps est doux et cher;
Tes grands yeux de velours sont plus noirs que ta chair.
Aux pays chauds et bleus où ton Dieu t'a fait naître,
Ta tâche est d'allumer la pipe de ton maître,
De pourvoir les flacons d'eaux fraîches et d'odeurs,
De chasser loin du lit les moustiques rôdeurs,
Et, dès que le matin fait chanter les platanes,
D'acheter au bazar ananas et bananes.
Tout le jour, où tu veux, tu mènes tes pieds nus,
Et fredonnes tout bas de vieux airs inconnus;
Et quand descend le soir au manteau décarlate,
Tu poses doucement ton corps sur une natte,
Où tes rêves flottants sont pleins de colibris,
Et toujours, comme toi, gracieux et fleuris.
Pourquoi, l'heureuse enfant, veux-tu voir notre France,
Ce pays trop peuplé que fauche la souffrance,
Et, confiant ta vie aux bras forts des marins,
Faire de grands adieux à tes chers tamarins?
Toi, vêtue à moitié de mousselines frêles,
Frissonnante là-bas sous la neige et les grêles,
Comme tu pleureras tes loisirs doux et francs,
Si, le corset brutal emprisonnant tes flancs,
Il te fallait glaner ton souper dans nos fanges
Et vendre le parfum de tes charmes étranges,
L'oeil pensif, et suivant, dans nos sales brouillards,
Des cocotiers absents les fantômes épars!*

A você de Malabar

Seus pés são tão finos... Finas as mãos; a anca
É larga, de matar de inveja qualquer branca.
O corpo é um manjar e nele, o que se vê?
Olhos de veludo, mais negros que você.
No país quente-azul onde um deus lhe deu nicho,
Vive para atender do seu mestre o capricho:
Acender o cachimbo, pôr nos frascos perfumes
E água, enxotar da cama os vagalumes
E, quando a manhã faz cantar os manguezais,
Ir comprar no bazar banana e ananás.
Todo dia, onde vai, anda sempre descalça
E murmura baixinho alguma velha valsa.
Quando descem as tardes de manto escarlate,
Deita bem de mansinho o corpo chocolate
Onde os sonhos tremulantes de colibris
São como quem sonha, alegres e febris.
Por que quer ver nosso país, feliz criança,
A superpovoada e sofredora França?
Por que se entrega a marinheiros mal-avindos
E se despede pra sempre dos tamarindos?
Lá, tremendo de frio sob gelo e neve,
Tendo por agasalho só a tanga leve,
Ah, como você choraria de saudade
Da vida doce e franca da sua cidade,
Quando tiver que achar jantar no nosso lixo
E precisar vender seu estranho feitiço,
O olhar perdido no bulevar, a buscar
De ausentes coqueiros o fantasma no ar!

(Tradução de Jorge Pontual)

Em muitos desses gêneros, as palavras são música, são o próprio som, transformadas em efeitos instrumentais, como na percussão, momento em que o cantor se utiliza, sem economia, de rimas e repetições silábicas que imitam o barulho de um trem,

por exemplo, ou de repetições de encontros consonantais que imitam sonoridades sibilantes, que imitam pássaros. Ou ainda palavras ou encontros consonantais e vocálicos que imitam os próprios instrumentos musicais. A poética tradução de Jorge Pontual, do poema de Baudelaire, sobre a beleza e o feitiço das exóticas negras asiáticas, migradas para a França, entregues à rota dos mares e dos marinheiros, nos convida a uma sugestiva leitura musical, muito valorizada em seus recursos sonoros, em sua divisão rítmica apoiada nos versos alexandrinos. Vemos, nesses concertos, a inclusão de palavras que parecem harmonizar música e letra, como fazem magicamente os violinos em apresentação em uma orquestra, quando agregam em sua harmonia todos os outros timbres de instrumentos. Assim nos diz Frédéric Pagès sobre o CD *Tam Tam les mots*:

Les mots de Victor Hugo et d'Audiberti dansent au son des congas, ceux de Rimbaud et de Luÿs se laissent séduire par la Bossa Nova, le verbe de Valéry s'enlace aux syncopes subtiles du reco-reco, la langue de Toulet et celle de Cendrars vibrent aux accents d'une "mélodie française" relue par des archets brésiliens et le souffle antillais de Césaire, aux avant-postes de la francophonie, fait le pont entre l'Ancien et le Nouveau Monde, entre le poème et la percussion, entre le sens et le son.¹⁰

Indaguei ao cantor sobre a maneira pela qual ele realiza o processo de musicar um texto de autor. Pagès disse que

Pour mettre en musique un texte je dois d'abord l'appriivoiser physiquement, le fréquenter, le lire à haute voix, le scander. Au fur et à mesure de ce corps à corps surgissent des rythmes, des lignes mélodiques qui, selon moi, sont déjà présents dans l'écrit en question et que ce travail d'approche ne fait que révéler. Ensuite, avec

¹⁰ As palavras de Hugo e de Audiberti dançam ao som de congas, as de Rimbaud e de Luÿs se deixam seduzir pela Bossa Nova, o verbo de Valéry se enlaça às síncopes sutis do reco-reco, a língua de Toulet e a de Cendrars vibram aos acentos de uma "melodia francesa" relida pelos arcos (instrumento) brasileiros e o sopra antilhês de Casário, aos postos avançados da francofonia, faz o ponto entre o Antigo e o Novo mundo, entre o poema e a percussão, entre o sentido e o som.

la complicité des musiciens avec qui je travaille, vient le moment de préciser et de fixer les formes ainsi ébauchées.¹¹

Assim, o compositor/escritor realiza um trabalho em etapas, que compreende um íntimo diálogo entre o corpo, a palavra, a voz e a música. As *chansons d'auteur* são, portanto, aquelas canções nas quais o cantor interpreta textos de poetas modernos e clássicos. Muitas vezes estas canções de autores são de própria autoria do cantor, quando este é compositor e letrista.

Outras interessantes propostas também são realizadas, porém, com textos narrativos. É o caso de dois cds gravados por Frédéric Pagès, que propõem uma leitura sonora de importantes textos da literatura brasileira. O artista, em parceria com um percussionista, realiza uma leitura sonora do poema de Raul Bopp, *Cobra Norato*, e de narrativas de Guimarães Rosa, *Récits du Sertão*. Em *Cobra Norato* há uma criação – diferentemente do que ocorre com as *musiques de paroles* e as *chansons à textes* – na qual a palavra encena o poema, sugere ruídos de folhas secas, de chuva, de vento, de sons de bichos, realizando recursos da sonoplastia. Neste caso, o próprio texto que é lido, cantado, sugere com mais ênfase esta sonoplastia das palavras. Os poemas são, portanto, sonorizados, encenados, cantados e falados, num conjunto de ações com a voz e o som da percussão, sugerindo uma forte presença de recursos dramáticos, que dialogam com a música, a poesia e a voz.

Em *Récits du Sertão*, o compositor propõe a leitura de narrativas de Guimarães Rosa, como extratos de Primeiras Histórias, Diadorim, Sagarana, Meu tio, o Iauaretê. Neste, a proposta é um pouco diferenciada, já que nele a palavra é mais falada, mais narrada que cantada. A música dos instrumentos, e não

¹¹ Para musicar um texto, eu devo primeiro dominá-lo fisicamente, me familiarizar com ele, lê-lo em voz alta, escandi-lo. À medida deste corpo a corpo surgem os ritmos, as linhas melódicas que, para mim, estão já presentes na letra em questão e que este trabalho de aproximação não faz senão revelar. Em seguida, com a cumplicidade dos músicos com os quais eu trabalho, vem o momento de precisar e de fixar as formas assim delineadas.

mais da palavra, neste caso, é que realiza o papel da sonoplastia, de contribuir com efeitos cênicos que venham a valorizar a leitura. Ela é, assim, um elemento que possibilita à palavra uma temperatura ora calorosa, ora fria, ora de dor, ora de surpresa, de maneira a revelar o clima da narrativa e a levar o ouvinte a recriar seu ambiente sonoro. Alguns textos lidos são, às vezes, contados sem nenhuma ou quase nenhuma interferência de recursos musicais, senão pequenos efeitos, como assobios, pios de pássaro, toques secos de tambores. Há claramente uma forte tendência da palavra como fala teatral, como texto dramático. É a leitura do texto com articulações variadas das palavras – seus timbres, seus coloridos de intensidade, graves, agudos – que não são propriamente cantadas, mas que, ao serem faladas, se tornam encantadas pelos sons de instrumentos musicais.

Percebemos, assim, nessas propostas de diálogo entre letra e melodia, várias tendências nas quais está sempre muito presente, embora com *performances* diferenciadas, a palavra falada e cantada, num diálogo, quase sempre, muito frutífero.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira das discussões anteriormente propostas, buscamos fundamentar, valorizar e compreender a linguagem literária tendo em vista o tempo atual, no qual as relações entre o oral e o escrito se desenvolvem sob a forte presença de novas técnicas de difusão da escrita, incitando interações com o texto e, deste, com novos suportes e modalidades técnicas da leitura e da produção do escrito. Buscamos a compreensão deste campo que traz nítidas dificuldades para entendermos uma mutação tão rápida, lançando um profundo desafio em relação às formas com que costumamos manejar a linguagem para penetrar e produzir culturas presentes no oral e no escrito.

Ao longo do tempo, estas discussões objetivam entender e explicar relações entre elementos da expressão e da comunicação

humana e encontram ressonâncias variadas nos contextos educativos atuais. Muitas vezes, portanto, tais ressonâncias são heranças advindas de teorias assumidas, parcial ou totalmente, por procedimentos metodológicos, desenvolvidos desde a escola até a universidade, e que se manifestam tanto do ponto de vista das especificidades da oralidade e da escrita, quanto de outras linguagens literárias e/ou artísticas com as quais produzem sentidos.

Por outro lado, retomando o contexto atual, reafirmamos, como nas reflexões anteriores, que, se por um lado, a fala é considerada, pela filosofia ocidental e pelas ciências da linguagem, a essência do signo lingüístico, por outro ela não parece ser assim valorizada ou compreendida pelas metodologias de trabalho, que não propõem com frequência considerada as práticas orais com o texto. Se hoje estamos mergulhados em uma revolução tecnológica que cada vez mais prioriza a comunicação via internet, possibilitando a relação do sujeito com uma espécie de “pronta entrega” do conhecimento, veiculado por estes meios, não podemos nos furtar em indagar por que canais transitam as experiências com a voz, com a oralidade em sala de aula e demais espaços de educação e cultura. Que práticas vocais efetivamente têm sido operadas com o texto? Como se dá o manejo do texto quando ele passa da página à voz e que teorias têm iluminado estas relações?

Dessa forma, acreditamos poder contribuir com as pesquisas na área, introduzindo aos estudos literários considerações sobre percepções sensoriais da leitura, sobre a recepção – primordialmente do ponto de vista do leitor e não somente do ponto de vista da leitura – sobre suportes e mediações. Buscamos trazer estas contribuições sobre as relações entre literatura, cultura e conhecimento, o que significa aquecer a discussão sobre o tema da qualidade do discurso literário, sua interpretação e socialização compreendidas na trama das relações humanas.

Referências

- BAJARD, Elie. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BORDES, V. *Le rap est dans la place ou du bon usage du rap par les institutions locales et les jeunes: étude des relations entre des sociabilités juvéniles et des politiques locales de la jeunesse*. 2005. Thèse (Doctorat en Sciences de l'éducation) – Université Paris X, Paris, 2005.
- GROSSI, M. A. C. *Elementos para uma pedagogia do poético: métodos e práticas para uma comunicação dos sentidos*. 1999. Dissertação (Mestrado Ciências da Informação) - Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- KRAMER, S. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A. (org.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- JAUSS, H. R. *Pour une esthétique de la réception*. Tradução Claude Maillard. Paris: NRF, Gallimard, 1978.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- MARIE, D. *Sentir et pressentir: recherches phénoménologiques sur l'expérience esthétique*. Thèse (Doctorat en Philosophie) – Université Paris X, Paris, 2000.
- MARTIN, M. C.; MARTIN, S. *Les poésies, l'école*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- STIERLE, K. Que significa a recepção dos textos ficcionais. In: LIMA, L.C. (seleção, tradução e introdução). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ZUMTHOR, P. *Introduction à la poésie oral*. Paris: Éditions de Seuil, 1983.
- _____. *La lettre et la voix*. Paris: Éditions du Seuil, 1987.
- _____. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.