

LEITORES E EXPERIÊNCIA POÉTICA: ENCONTROS POSSÍVEIS NA ESCOLA

READERS AND POETIC EXPERIENCE: POSSIBLE ENCOUNTERS AT SCHOOL

Maria Socorro da Silva **1**
Márcio Araújo de Melo **2**

Resumo: O artigo é parte de uma pesquisa maior, realizada em 2017, norteada pelos estudos do letramento literário, cujo objetivo foi promover o encontro entre leitor e texto literário. A investigação, de cunho qualitativo, consistiu numa intervenção em um Centro de Ensino Médio da rede pública estadual, em Palmas, Tocantins. No estudo o texto poético foi focalizado a partir da obra *Um poema catedral uma canção*, do autor Célio Pedreira. A análise qualitativa dos dados evidenciou que na interação mediante a leitura literária com os alunos houve um resgate do prazer de “ouvir” poesia favorecendo a construção de sentidos do texto poético. Os alunos da escola-campo se mostraram capazes ler o texto construindo interpretações mediadas por suas subjetividades, nas quais deixaram emergir suas vivências, seus sofrimentos e demonstraram grande facilidade em relacionar a poesia aos seus contextos de vida cotidiana, via texto poético favorecendo a formação do leitor literário na escola.

Palavras-chave: Leitura. Letramento Literário. Literatura. Poesia.

Abstract: The article is part of a larger research, carried out in 2017, guided by studies of literary literacy, whose objective was to promote the encounter between reader and literary text. The investigation, of a qualitative nature, consisted of an intervention in a high school center of the state public network, in Palmas, Tocantins. In the study, the poetic text was focused on the work *One cathedral poem one song*, by Célio Pedreira. The qualitative analysis of the data showed that in the interaction through literary reading with students there was a rescue of the pleasure of “listening” to poetry, favoring the construction of meanings in the poetic text. The students at the school-field proved to be able to read the text building interpretations mediated by their subjectivities, in which they let their experiences, their emotions, their sufferings emerge and showed great ease in relating poetry to their everyday life contexts, via poetic text, favoring the formation of the literary reader at school.

Keywords: Reading. Literary Literacy. Literature. Poetry.

Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Tocantins **1**
e Secretaria Municipal de Educação de Palmas.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9775486387445724>.
E-mail: socorrosilvapalmas@gmail.com

Magistério superior pela Universidade Federal Norte do Tocantins **2**
(UFNT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8573022714268801>.
E-mail: marciodemelo33@gmail.com

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa maior que foi realizada em 2017, cujo alicerce basilar se sustenta nas contribuições dos estudos do letramento literário. O objetivo principal foi promover o encontro entre leitor e texto literário no âmbito escolar. Para isso, foi realizada uma intervenção em um Centro de Ensino Médio da rede pública estadual, na cidade de Palmas, Tocantins.

A temática da formação de leitores, tendo em vista um encontro interativo entre texto literário é uma preocupação de abrangência nacional que é reiterada mediante vários estudos. Especialmente no contexto escolar, muitas dessas pesquisas discutem sobre o modo como o texto literário tem sido abordado pelos materiais didáticos, pelo professor e pelo aluno; as estratégias de interpretação tendo em vista a natureza do texto; as especificidades da interação texto-leitor; as possibilidades de abordagem metodológica para que se efetive a leitura literária, além de outros aspectos pertinentes a formação do leitor.

Nesse sentido, vale destacar, que no âmbito escolar se torna cada vez mais necessário um trabalho menos propedêutico, isto é que seja mais dinâmico e comprometido com a leitura efetiva. A leitura de textos é, sem dúvida, uma exigência e uma condição para o convívio social, ficando também a cargo da escola a formação do cidadão-leitor.

Nesse sentido, o letramento literário, pressupõe “A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2004, p. 56).

Por esse prisma, na escola, o texto literário não deve constar como apêndice de outros afazeres, deve se constituir por meio da apropriação pelo leitor, da leitura que se efetiva em espaços e de formas diversificadas.

Em relação aos textos literários, tal trabalho se faz mais urgente, devido às ausências e lacunas ainda existentes no contexto escolar, sobretudo da primeira e segunda fases do Ensino Fundamental. Há também, em relação ao Ensino Médio, quase um estreitamento desse trabalho voltado unicamente a uma perspectiva historiográfica da literatura e a uma abordagem estruturalista, que pouco privilegia a leitura efetiva do texto literário, a interação entre leitor e texto, bem como a leitura subjetiva do aluno.

Annie Rouxel (2012), fazendo referência à dimensão subjetiva da leitura em contexto escolar, mostra que levar em conta a interação da subjetividade dos leitores é imprescindível para dar sentido ao ensino de literatura na escola e à formação do leitor literário. Esse ensino, é marcado, segundo a autora, muitas vezes, pelo desencontro entre a literatura e a leitura efetiva do texto, se limitando à aquisição de objetos do saber e de competências formais ou modelares.

Nessa direção, como recorte, no artigo será problematizado os modos de interação do leitor com a literatura, no contexto da sala de aula, por isso, cumpre ressaltar que o trabalho com o literário requer um planejamento diferenciado seja por suas qualidades estéticas, seja em razão das particularidades de interação entre os leitores e o texto literário, especialmente o texto poético.

Tendo em vista essas e outras particularidades a proposta desse estudo dá visibilidade à poesia nas aulas de literatura, considerando nas interações a transversalidade das experiências pessoais dos leitores e da professora participante, sendo que essa experiência se mescla com sua prática docente, além de leituras de diversas pesquisas que tematizam sobre o assunto. Mediante esses enlaces e vivências, ganha força a constatação da capacidade inesgotável que o texto poético possui. Tal capacidade não é só para formar o aluno, mas para transformar quem do texto literário se aproxima, se apropria e se entrega.

Além disso, a investigação se propôs ainda a possibilitar leituras poéticas em sala de aula, entendendo que tal prática talvez se constitua como uma forma legítima de repensar o espaço da aula de literatura e contribuir para a formação sensível de leitores, horizonte almejado pelo letramento literário na escola.

Os textos literários que mediaram a interação nesta pesquisa são de autoria do poeta tocantinense Célio Pedreira. O autor nasceu em Porto Nacional, Tocantins, e se assume publi-

camente como um autor tocantinense, sendo também membro da Academia Tocantinense de Letras desde 2010. Ao adentrar na leitura das obras de Celio Pedreira é possível observar, com muita frequência, que suas temáticas se voltam para a natureza, para a simplicidade do sujeito que nasce a beira do rio Tocantins, num Estado e cidade do interior. Autor de diversas obras, dentre elas *Porta* (2003); *Cantigas da clareza* (2005); *Porto transversal* (2008) e *Um poema catedral uma canção* (2003) cuja obra foi objeto de leitura nas aulas ministradas na pesquisa de intervenção.

Particularmente a obra *Um poema catedral uma canção* (2003), consiste num poema de dez cânticos intitulado “*Catedral*”, produzido em homenagem aos 100 anos da Catedral de Porto Nacional, Nossa Senhora das Mercês, sendo que os cânticos tematizam o ato criador da igreja, que se mescla à história do povo tocantinense.

Nesse sentido, somos cômicos de que a escolha da obra em questão pode sinalizar para a crença de que a literatura regional pode servir, a exemplo de outras, como importante ferramenta catalisadora de habilidades de letramento do aluno da educação básica, tendo em vista que agrega características poéticas, linguísticas e estilísticas que remetem às especificidades contextuais em que opera.

A partir da observação dessa incidência é que se postula é que lhe é creditado a contribuição para uma espécie de aproximação entre o aluno leitor e a leitura da obra *Um poema catedral uma canção* (2003), fazendo emergir imagens, emoções e subjetividades, por trazer em seu bojo uma riqueza de referências a elementos regionais tocantinenses, sendo que tais elementos perpassam o cotidiano de nossos jovens estudantes.

No intuito de não tabular discussões acaloradas sobre definição do que seja ou não literário, em defesa ou oposição a uma *literatura Tocantinense* ou de *cor local*, o certo é que esta pesquisa assume explicitamente a crença no poder da literatura, bem como a credibilidade aos textos do referido escritor, conferindo à sua produção literária igual importância a de outro autor literário de âmbito nacional.

A razão dessa ressalva se deve ao fato de que a ênfase desse estudo recai sobre o ato de ler poesia na escola, ato esse que só se concretiza mediante o gesto de ler, nos modos singulares de interação subjetiva que se dão entre leitor e texto literário. Nesse sentido as palavras de Antonio Candido, são oportunas, pois afirma que “[s]e não existe literatura paulista, gaúcha ou pernambucana, há sem dúvida literatura brasileira manifestando-se de modos diferentes nos diferentes Estados” (CANDIDO, 2014, p. 147).

Dito isso, vale ressaltar que o estudo é caracterizado metodologicamente como qualitativo e de caráter interpretativista (CHIZZOTTI, 2003; BORTONI-RICARDO, 2008). Para a realização da pesquisa, a professora participante obteve autorização junto à unidade escolar, isto é, na escola-campo.

Assim, na seção que segue, destaca-se na análise os aspectos sensíveis mediados pela professora participante e seus alunos; tendo em vista sua percepção de mundo, sua prática metodológica, suas concepções de leitura literária, sua subjetividade como leitora, para usar um termo de Rouxel (2012), sua *mundividência*.

Análise e discussão

Em relação a análise, optamos por uma abordagem que apresenta os resultados em forma de relato, produto de nosso diário de campo, para que as vivências compartilhadas tornem os encontros possíveis na escola. Para tanto, o texto está redigido em primeira pessoa do singular, visando dar vazão à subjetividade da professora pesquisadora-participante, bem como dos participantes de pesquisa: os alunos de uma turma de terceira série de um Centro de Ensino Médio.

No fundo, o velho quadro negro e na frente um quadro branco, e muitos olhares atentos. A professora disse apenas que eu era professora de português e que gostaria de falar com eles. Em seguida, me deu a palavra e iniciei minha fala. Eles, todos em silêncio, mas, ora me-xendo no celular, ora cutucando um amigo, ora um esticar de pernas denunciavam inquietude.

Comecei agradecendo por me receberem e agradecendo o silêncio estabelecido para me ouvir. Falei um pouco da importância de ouvir em tempos de tantos sons e imagens.

Segui me apresentando, dizendo o objetivo de estar ali e falando um pouco da minha proposta e da minha história de vida como professora. A turma continuava em silêncio nem perguntas de cunho pessoal, que eu esperava, de alguma forma, pela minha experiência em sala de aula, foram feitas. Então, parti para o início da aula.

Levei um *datashow*, mapas, papéis coloridos, caixas de som e letras a serem colados no quadro. Quando espalhei o material sobre a mesa, os alunos prontamente me ajudaram. Alguns mais habilidosos com tecnologia, logo tomaram conta dos equipamentos, enquanto outros colocavam mapas pela sala, pude observar um aluno, concentrado, completamente entregue à leitura de um livro.

Com objetivo de ativar o conhecimento prévio e as lembranças dos alunos sobre leitura, além de compartilhá-las, distribuí pequenos papéis adesivos coloridos para todos. Na sequência pedi que formassem um círculo com as cadeiras. Colei em letras coloridas o nome literatura no quadro e caminhando entre eles, solicitei que colocassem, no papel colorido, a primeira ideia, palavra ou imagem que viesse à mente quando viram a palavra. Sentei-me e observei. Eles escreviam de cabeça baixa e concentrados.

Após alguns minutos de silêncio, perguntei se tinham terminado e todos disseram que sim. Solicitei, então, que fossem ao mapa *mundi* e colassem o papel, lessem o que estava escrito e tecessem algum comentário. A turma se alvoroçou e o silêncio foi rompido com frases do tipo: “tenho vergonha”; “posso só ler?”; “Alguém pode ler o meu por mim?”, denotando, assim, uma grande dificuldade de se expressar.

Essa timidez, que aparece na fala dos jovens por vezes, dentre outras coisas, me remete ao que Magda Soares (1999) sinaliza como processo de escolarização inadequado. Muitas vezes observo que na prática cotidiana, esse receio de os alunos se expressarem advém, dentre outras razões, do modo como nós, professores, didatizamos a literatura, pois não são raras as situações em que, apesar de bem-intencionadas, envolvemos nossos alunos em prática mais subjetivas de leitura e quando esses jovens as oralizam, são convertidas em momentos de correção dos recursos gramaticais e linguísticos. Isso, muitas vezes, afasta os jovens de atividades dessa natureza.

Mesmo que não diretamente creio que o momento, quando assim conduzido, pode se transmutar nessa carga negativa de escolarização, sendo, portanto, uma espécie de “deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” conforme nos ensina Soares (1999, p. 22).

Rindo, disse-lhes que tinha paixão por diferentes tons de vozes e que gostaria de ouvir a voz de cada um, que eles só precisariam dizer o que tinha vindo na cabeça e isso era fácil porque, de alguma forma, já estava lá.

Os alunos foram se revelando aos poucos, a maioria por meio de poucas palavras e muitos gestos. Uma aluna, com jeito destemida levantou-se e leu as três palavras que havia colocado: “Livros, diversão e viagem”, fazendo também um breve relato da sua formação como leitora “eu nunca gostei de brincar de bonecas e mesmo sem saber ler andava [já] arrastava um livro por todos os lugares. Pensar em livros, para mim, é pensar em diversão... é como se eu fosse a própria personagem”.

Pode-se perceber que a estudante coloca a literatura, primeiramente, enquanto objeto livro, para depois apresentá-la como prazer: “diversão e viagem”. Essas identificações são mantidas na continuidade de sua fala, pois o livro-objeto é uma espécie de substituto de brinquedo (boneca), enquanto que o ato de brincar de boneca, típico de crianças, é substituído por “brincar” com os livros, brincar “como se eu fosse a própria personagem”.

Sob aplausos e incentivos dos próprios colegas, aos poucos, os depoimentos foram acontecendo. Cerca de 10 alunos foram, um a um, lendo o que escreveram, relatando um pouco de suas experiências de leitores ou, mesmo, de não leitores.

Uma aluna, de cabeça baixa e com a voz trêmula, relatou que “sonhava em conhecer o mundo e só a leitura permitia isso a ela”. Outra aluna usou a palavra “terapia da alma” e declarou que havia “desenvolvido um amor pela literatura” porque quando estava mal se transportava para outro mundo. O outro declarou-se não leitor, porque nunca havia descoberto o prazer de ler, só a obrigação para escola.

Assim, acredito que é possível pensar que a interpretação possui uma identificação com a individualidade, isto é, questões que se referem à subjetividade do leitor. Podemos gostar de forma especial de certo poema, de um romance ou de um conto, ao sentir uma identificação com a narrativa ou com personagens, por parecer que esses textos falam algo sobre nós, sobre o que faz parte de nossa história.

O mesmo parece ocorrer com as identificações de leitores com certo escritor ou, inclusive, tempo histórico, temas ou estilos. Ademais, um fato ou um contexto desconhecido também podem acentuar a curiosidade e despertar o interesse pelo diferente, passando a fazer parte do horizonte do leitor. Portanto, o reconhecimento de nossa individualidade na narrativa pode mobilizar diversos interesses, pois até a menção a um simples detalhe desperta a mente para algo do passado ou algum desejo do futuro, que pode levar a uma interação mais profunda.

Não obstante, as falas dos estudantes se estenderam e, em quase todas elas, as palavras livro, imaginação, viagem, cultura e sonho se repetiam. A ideia da literatura como arte que instiga a subjetividade de cada leitor se estendeu nos relatos, nas frases entrecortadas que algum aluno soltava em meio a fala do outro: “não vai chorar”.

A aluna se desdobrava no silêncio à procura da palavra “certa”, confessando, em comoção, que “não gosto de ler, mas não esqueço de um poeta do Afeganistão que retrata a luta do seu povo por meio da poesia”. Possivelmente a fala da estudante está estabelecendo relação com o “Livreiro de Cabul”, essas referências trazidas pelos estudantes remetem, as suas experiências com a leitura.

Os estudantes, mais à vontade, relatavam algumas experiências, quando acrescentei à palavra literatura a palavra tocantinense, solicitando que procedessem da mesma forma. Que colocassem no papel ideia, imagem, sensação que sentiram ao lê-la.

Um burburinho tomou conta da turma, uns alegavam não saber o que dizer, outros corriam em busca de ajuda aos colegas, outro amassou disfarçadamente o papel. Vendo a inquietação de todos, solicitei que se acalmassem e permanecessem sentados buscando a imagem que se formava internamente. Com dificuldade eles foram se acalmando. Dei-lhes um tempo e, ao término, solicitei que fossem ao mapa do Tocantins, colassem o papel e tecessem algum comentário. Novo alvoroço e a completa rejeição à ideia, um verdadeiro descompasso entre a proposta da professora e a resposta dos alunos. Vendo que não conseguiria que eles fossem, convidei então que apenas colassem o papel.

As conversas transcorriam, os alunos se levantavam; celulares eram acessados em busca de pesquisa e os papéis permaneciam em branco. Depois de alguns minutos, consegui convencê-los a colar o papel no mapa de qualquer forma. Em seguida fui lendo as frases que se resumiam em: “não conheço”; “nunca estudei”; “???”; “nunca li nada”; “cerrado”; “história do Tocantins” e “índio”. Havia também um grande número de papéis completamente em branco. Nenhum dos alunos afirmou conhecer qualquer texto produzido por algum escritor tocantinense. O mapa do Tocantins tornou-se um nicho de vazios e interrogações.

Após a leitura das palavras, a turma voltou ao seu rotineiro silêncio e inquietude. Então eu tentei, por meio de algumas perguntas, obter pistas de como a literatura havia sido apresentada para eles nesses anos de Ensino Médio. Declararam que, durante essa etapa de ensino, alguns professores haviam solicitado trabalho sobre escritores. Eles copiavam da *internet* e apresentavam, não havendo a cobrança de ler as obras, porque não havia livros para todos.

Dessa forma, o ensino se constituía, basicamente, da contextualização da obra e, no máximo, da leitura do resumo. A realidade observada na escola junto aos estudantes, de acordo com o que li ao longo do mestrado, ainda é, infelizmente, muito presente no ensino de literatura na educação básica. Ainda que alguns alunos tenham apresentado boa relação com a leitura literária e com o livro, a ausência de uma experiência direta e reiterada com o universo literário na escola, proporciona uma situação inadequada de ensino. A presença permanente do texto literário e as mais diversas possibilidades do contato direto do aluno com ele são decisivas para a formação do gosto e de um repertório literário mais amplo (PAULINO & COSSON, 2009).

Além do mais, conforme Cosson (2011), quando temos em mente promover o letramento literário na escola é preciso ir além da exigência de leitura da obra, das provas e atividades que, geralmente, se elabora, bem como dos resumos, ou mesmo da obrigatoriedade de preenchimento de fichas de leituras. Ir além, no contexto da sala de aula, significa levar em con-

sideração que a leitura literária é um processo construído a partir do contato imprescindível e direto do aluno com a leitura do texto. Ou nas palavras do pesquisador “o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário” (COSSON, 2011, p. 47).

Ao ser perguntado sobre ensino da literatura tocantinense, foram registrados vários ‘nãos’, indicando o total desconhecimento de qualquer texto produzido. Diante da negativa de todos os alunos, expliquei-lhes que perante o que eles haviam dito e da minha própria prática como professora, havia assistido durante anos à inexistência na escola de textos literários locais.

Prateleiras vazias, obras que não se encontravam em livrarias, total desconhecimento de autores e um mapa cheio de vazios e interrogações. Tais preocupações e circunstâncias foram o combustível para que minha inquietação aumentasse, transmutando no experimento que ali se construía.

Falei-lhes ainda que trazia comigo uns versos, que apesar de ter procurado nas livrarias da cidade, nas academias de letras do Tocantins, nas bibliotecas de algumas escolas públicas, na Universidade Federal do Tocantins (Câmpus Palmas), no Instituto Federal do Tocantins (Câmpus Palmas) e ainda nas casas de alguns colegas de profissão, não encontrei em lugar nenhum. Para tê-los me dirigi ao próprio escritor que, gentilmente, me enviou e agora com eles em mãos gostaria de recitá-lo. Os alunos, ainda silenciosos e inquietos, me ouviam. Desliguei o barulhento ventilador e caminhando entre eles comecei a recitar o poema o qual transcrevo a seguir:

I.

Criar sertão
carece quimera
nele,
desabotoar um dia
dura manhã
não é lento
é quase poente
Mas teima
semente em fruto
nascente em rio
pedra em vida
homem em fé
e queima

II.

Quantas poucas mãos
erguem sonhos
de tantos que rezam
benditos
santos caboclos
santas tapuias
Sacerdotes do ermo
coroando uma senhora
feito nossa
custódia
perpetua
das dores
das graças
aparecida

Mercês

III.

Enxuga
o sol nos ombros
quem labora
a pedra
para assentar no cerrado
sobre as cinzas
entre as palhas
os pés de esperança
Acredita
que é verbo
a pedra
pois encerra
tempo presente
e passado
mas sente
pelo peso que sustenta
a palavra resistência
talhada em pó
que o tempo transforma em povo

IV

Mestre é tijolo
No ofício do equilíbrio
O homem só contempla
pelo arco do olhar
o que alcança
e admira
o prumo
como pudesse
ver além do rumo
o certo
Mas se contenta com o norte
e ainda assim
anda
sobre si mesmo
e sobe escadas
como soubesse voar
para alcançar
o sino
e tanger um novo dia

V

Arquitetura de operário
é missa
martírio
rosário

VI

Agora sertaneja
templo franco
mistura de pedra e pó
ambos cravados
nas mãos
de quem manda no formão
de quem tece na cerne
a carne e o sangue
corpo e vinho
no altar
a vigiar
oprimido e opressor

VII

Vigília secular
do rio
a catedral
para navegar
os incautos
que a apedrejam
lago em lugar de correnteza
naufrágio em lugar de árvores
cimento em lugar de praças
vazio em lugar de pássaros

VIII

Louvar o cerrado
arado da alma
de quem crê
índio
negro
branco
menina
mulher

IX

A benção
sertão de renascer
pelas mesmas lutas
de liberdade
Piedade sertão

X

Kyrie, eleison
Kyrie, eleison
Kyrie, eleison
(PEDREIRA, 2003)

O silêncio acompanhou-se da quietude. Ouvia-se apenas o som da minha voz, em baixos ou altos tons dependendo do que dizia o poema. Ao final, a turma derramou-se em aplausos e quem queria emocionar transbordou-se em emoções.

Refeita da emoção, perguntei-lhes o que ficara do texto e que se sentissem à vontade para expor por meio de palavras, comentários etc. Alguns se dirigiram ao quadro e outros, em suas carteiras, se pronunciavam. Aos poucos o quadro negro se enfeitou de palavras: *emoção, sofrimento, fé, pedra, escravidão, arquitetura, cerrado, esperança, construção*.

Mediante as formas de expressão dos estudantes na lousa, com suas palavras e emoção, tive vontade de registrar com fotografias para demonstrar no texto que ora relato, no entanto me contive, uma vez que a percebi como sendo uma das etapas da interpretação que o pesquisador Cosson (2011) menciona.

Assim acreditei estar diante do momento “interior”, designado como aquele que tem “seu ápice na apreensão global da obra” que ocorre logo após o término da leitura, trata-se do “encontro do leitor com a obra”, constituindo-se numa experiência subjetiva, “esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras” (COSSON, 2011, p. 65).

Feito isso, projetei o texto no *datashow* e começamos a fazer uma “segunda” leitura do poema. O texto, dividido em dez cânticos e cada um foi lido por um aluno que se propusesse a fazê-lo. Assim, a leitura se estendeu em vozes, melodias, gestos e tons diferenciados de acordo com a subjetividade de cada um, procurando contemplar o que Rouxel (2012) nos explica sobre a importância devida aos leitores “reais”, procurando também contemplar a interação entre a subjetividade do leitor e o texto literário.

Tive a intenção de promover o ato de leitura para que fosse atualizado pela singularidade desses jovens leitores. Eles interagem com texto, sem, contudo, desconsiderar sua essência pessoal, sua voz, prosódia e constituição própria no desejo de manter aberto o espaço de liberdade no ato de ler literatura naquela manhã. Didaticamente, com objetivo de melhor compreender o poema, à medida que se lia um cântico, parávamos um pouco e fazíamos uma breve reflexão sobre o texto.

Alguns cânticos foram lidos e relidos em busca de pistas que elucidassem algumas dúvidas dos alunos na interpretação do texto, na construção de sentido(s). Observei, porém, que os alunos se demoravam muito em tentar encontrar o significado de uma palavra.

Solicitei-lhes, então, que terminassem de ler o cântico, que ao lerem buscassem dar sentido ao todo. Conseguiram terminar, na maioria das vezes, encontrando a ideia que a palavra continha naquele texto e, dessa forma, fomos lendo e tecendo comentários, cântico a cântico. Ainda que em uma marcha lenta, mas melodiosa, a cada cântico mais vozes se juntavam.

O primeiro cântico marca seu início com os versos: “Criar sertão /carece quimera nele”. Depois de lido por um dos alunos, perguntei se alguém teria algo a dizer. A resposta veio rápida e me surpreendeu. O aluno, que no início da aula encontrava-se absorto numa leitura e que até então não se pronunciara, declarou: “[...] para criar o sertão primeiro é preciso fantasiar ele. O sertão é um sonho”.

Os versos continuaram “desabotoar um dia/ dura manhãs / não é lento/ é quase potente/ Mas teima/ semente em fruto/ nascente em rio/ pedra em vida/ homem em fé”. Ao contrário dos versos anteriores, os alunos não conseguiam dar um sentido ao texto e com grande dificuldade fui perguntando-lhes as características ou processos que transformam uma semente em fruto, mas não obtive sucesso.

Prossegui então com a nascente no rio, depois a pedra em vida. Mesmo assim só o antigo silêncio e a inquietude imperavam. Apeguei então ao último verso e pedi que me retratassem o que eles achavam que era um “homem em fé”.

As respostas vieram aos borbotões: “homem que acredita”; “quem tem esperança”; “homem que espera naquilo que acredita”; “homem que tá lá o tempo todo achando que vai melhorar”; “homem que apesar de tudo dá errado continua”.

Pronto, pensei. Com a imagem do “homem em fé”, retornamos, então, ao tempo necessário para semente torna-se fruto, à resistência da pedra e ao fluxo do rio, conseguindo, assim, findar um novo poente. Creio que quando insisto na referência contextualizada – que se pode observar mediante as respostas acima mencionadas – foi possível observar pela associação di-

reta ao compartilhar interpretações quando a leitura passa por elementos relativos a vivência do aluno-leitor. Esse compartilhamento, de acordo com Cosson (2011), ocorre no momento em que os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e que essa coletividade fortalece e amplia os horizontes de leitura.

Ao ser lido o segundo cântico: “Quantas poucas mãos/ erguem sonhos/ de tantos que rezam/ benditos/ santos caboclos/ santas tapuias/ Sacerdote do ermo/ coroando uma senhora/ feito nossa/ custódia/ perpétua/ das dores/ das graças/ aparecida/ Mercês”, os alunos facilmente constroem sentidos, observando que as poucas mãos que erguiam os sonhos de muitos eram dos operários que construíam a catedral. Um dos alunos argumentou que “às vezes nem podem construir o seu próprio sonho porque só constroem os dos outros”.

Perguntei-lhes, então, por que “feito nossa” e uma aluna respondeu: “é assim: toda vez que uma igreja era construída a santa daquela igreja virava padroeira daquela cidade. Construiu a igreja de Nossa Senhora das Mercês e ela tornou-se nossa”. Depois outro aluno comentou: “as santas não são nossas mesmo não, nem santa brasileira existe e os índios nem religião tinham”.

Enveredamos por uma discussão em que chegamos a ideia de que as santas eram frutos da colonização e tornavam-se nossas, num primeiro momento, por imposição e “apagamento” de outras religiões, mas não haveríamos de ignorar as relações construídas daí em diante.

Os alunos insistiram que o “nossa” na realidade não pertencia a toda uma cidade, mas a uma parte da população que assim a denominava. Tive que conter um pouco a discussão para voltarmos ao texto. Uma aluna, sentada um pouco afastada do restante da turma, observou: “professora esse escritor usa muitas coisas da religião, né?”.

O terceiro cântico: “Enxuga/ o sol nos ombros/ quem labora/ a pedra/ para assentar no cerrado/ sobre as cinzas/ entre as palhas/ os pés de esperança/ Acredita/ que verbo/ é pedra/ pois encerra/ tempo presente/ passado/ mas sente/ pelo peso que sustenta/ a palavra resistência/ talhada em pó/ que o tempo transforma em povo”.

A primeira parte desse cântico foi logo interpretada pelos alunos como o operário que enxuga no ombro o suor causado pelo esforço de lapidar uma pedra, como se pode ver pelos comentários de uma aluna: “o pedreiro mais do que ninguém sabe o peso da pedra, é ele mesmo quem carrega a pedra nos ombros e tem que ser muito resistente mesmo”. Outra aluna acrescentou: “o poema diz que não é só a pedra que é pesada não, é a vida do coitado que é dura feito pedra”. Segui dizendo que as dificuldades da vida são muitas e têm que resistir.

Acrescentei então que resistência é uma palavra não dita, mas praticada todos os dias. Nesse momento, outro aluno desabafou “é ela que nos mantém de pé todo dia, né não professora?” O “nos mantém” me levou a notar a identificação do aluno com o texto, permitindo assim perceber que o poema, de alguma forma, o representava. Porém existiu grande dificuldade em entender porque a pedra é verbo e parti então para construção do conceito de verbo, ou, pelo menos, para uma tentativa de conceituação.

Um dos alunos conceituou verbo como: “ação que ocorre num determinado tempo” e uma aluna completou: “possui presente passado e futuro”, ao que outra aluna até então, aparentemente desinteressada, desenhando num caderno, resumiu de forma direta: “a pedra é dura e nunca acaba. Tá lá no passado, no presente e no futuro, nunca acaba, é igual a verbo.” Diante da clareza da explicação nos calamos um momento em uma breve reflexão para, logo, lapidando pedras, prosseguirmos com o poema.

A partir do que os estudantes construíram nos dois últimos cânticos (segundo e terceiro), pude perceber que, na interpretação do texto, é preciso levar em conta os processos de formação histórico e social do leitor. Com isso quero dizer que tentei considerar esses jovens leitores tais como são, isto é, como atribuidores de significados e, nessa atribuição, levei em conta a interferência da bagagem cultural sobre o processo de interpretação.

Assim, no momento da leitura, o leitor interpreta o texto sob a influência de todas as suas experiências com o mundo, ou seja, sua memória cultural é que direcionará as interpretações futuras. Além de remeter ao próprio conceito e processo de letramento literário que embora passe pela escola não se reduz a ela porque é na sociedade que é construído e é lá que ganha seus significados (GRAÇA PAULINO, 2004).

Considero importante mencionar ou reiterar que nesse processo de formação do leitor, a escola é um fator fundamental na aquisição do hábito da leitura e formação do leitor, pois mesmo com suas limitações, ela é o espaço destinado ao aprendizado da leitura.

Tradicionalmente, na instituição escolar, lê-se para aprender a ler, enquanto que no cotidiano a leitura é regida por outros objetivos, que confirmam o comportamento do leitor e sua atitude frente ao texto. No dia-a-dia, uma pessoa pode ler para agir ou para sentir prazer, ou para informar-se – ao ler uma notícia de jornal. Essas leituras, guiadas por diferentes objetivos, produzem efeitos diferentes, que modificam a ação do leitor diante do texto. São essas práticas sociais que precisam ser vividas em nossas salas de aula.

Enquanto o cântico IV: “Mestre é tijolo / No ofício do equilíbrio / o homem só contempla / pelo arco do olhar / o que alcança / e admira / o prumo / como pudesse / ver além do rumo / o certo / mas se contenta com o norte / e ainda assim / anda / sobre si mesmo / e sobe escadas/ como soubesse voar / para alcançar o sino / e tanger um novo dia”, era lido pelos alunos fui observando uma espécie de familiaridade dos alunos. Pude observar, por exemplo, que a palavra “prumo” fazia parte do cotidiano da vida de muitos deles, porque, em sua maioria, eram filhos de trabalhadores braçais, e era por isso que muitas expressões que aparecem no texto lhes eram familiares.

Após a leitura, um aluno logo se propôs a definir o que era um prumo de pedreiro, articulou gestos engenhosos na parede e explicou que ele era o que fazia a parede ficar reta, afirmando que “todo pedreiro tem prumo”. Partindo da parede em linha reta ampliamos o sentido dessa palavra para a vida do operário.

Uma aluna opinou, afirmando que “o prumo é igualzinho à vida do operário, sempre em linha reta”. Nesse momento provoquei-a com um questionamento: “e o que é uma linha reta na vida?”. Talvez, inspirada por uma aula de biologia ou pela simplicidade da vida que se leva, ela me respondeu como se fosse a maior obviedade: “nascer, crescer, reproduzir e morrer”.

Outro aluno, relendo o poema argumentou: “mas o poema tá dizendo aqui que ele deixa de andar em linha reta, porque ele tem que construir escadas e escadas não são retas”. Ao que é imediatamente cortado pelo amigo: “deixa não”. Aproveitando o momento, pergunto: “escadas são retas?”. Os alunos dizem que a maioria das escadas não são retas. Entro então com outra pergunta: “Será que em algum momento, lá no poema, o operário deixa de andar numa linha reta? Responderam-me alguns deles: “Quando trabalha, quando constrói, quando exerce sua profissão”.

Prossigo: “Que momento da construção o operário não anda na linha reta?”, para voltarmos a ler o poema e chegarmos à conclusão de que era no momento que construía a escada que ele precisava “voar”. “Vocês acham que o operário do poema sabe voar?”, lhes pergunto. Há, basicamente, duas respostas: alguns dizem que sim, a maioria diz que não. Um deles constrói uma resposta mais elaborada dizendo que “não sabe, mas mente que sabe e às vezes a gente mente tão bem que parece que é verdade, engana todo mundo até nós mesmos”. Penso em Fernando Pessoa “o poeta é um fingidor” e me calo. Quantos poemas caberiam num poema?

Assim não há apenas uma interpretação que seja capaz de esgotar o potencial de construção de sentidos na leitura literária. O prazer estético é capaz de mostrar como o efeito poético sobre as emoções contribui para o processo de interpretação seja individual ou coletivo, constituindo-se a experiência literária como catalizadora para outras “leituras”.

Após o intervalo, o cântico seguinte: “Arquitetura de operário/ é missa / martírio/ rosário”. O pequeno cântico é lido por uma aluna que aproveita para comentar que a vida de um operário tem muito martírio e, com tanto martírio, ele só pode viver na missa. Escuto a aluna, procurando mais uma vez ampliar os sentidos das palavras. Imaginando que conhecem os sentidos aparentes, bem como a simbologia que há por trás deles, vou anotando no quadro a palavra arquitetura. Peço que me deem palavras que tenham, para eles, alguma relação com a palavra escrita. Assim, fomos ampliando os sentidos já dados dessa palavra, até chegarmos à ideia de que “arquitetura” era como a vida do operário, desse operário que se construía no fazer.

Quis argumentar trazendo, como possibilidade, a existência de certa contradição, mas

uma jovem aluna me disse que o rosário era o consolo dos sofredores, porque não resolvia, mas confortava. Mais uma vez quebrei o rumo.

Considero esses momentos em que “quebrei o rumo” como sendo “a joia” de minha coroa (pesquisa). Primeiro porque se constituíram em situações reflexivas sobre meu fazer tanto como professora, como pesquisadora e, sobretudo, como leitora. Às vezes, por meio do planejamento temos a ilusão de ter o controle das situações, inclusive, o controle dos processos interpretativos de nossos alunos e minhas leituras realizadas ao longo do mestrado não foram suficientes para desfazer tais ilusões.

Parti para a leitura do cântico VI achando que os alunos já estavam um pouco cansados, mas não queria deixar o texto incompleto. Observara também que eles já se mostravam mais familiarizados ao texto. Pergunte-lhes se estava difícil e obtive como resposta: “assim fica fácil, professora, porque a gente vai descobrindo as coisas juntos com a senhora”. Reanimei-me e entoando a voz, caminhando entre eles, li eu mesma o cântico VI: “Ágora sertaneja / templo franco / mistura de pedra e pó / ambos cravados / nas mãos / de quem manda no formão / de quem tece na cerne / a carne e o sangue / corpo e vinho / no altar / a vigiar / oprimido e opressor”. Ao final da leitura ninguém se pronunciou.

Indaguei, se alguém saberia o que era “formão”. Um aluno disse que era uma ferramenta para talhar madeira e que sabia, porque trabalhava como ajudante de marceneiro para ajudar o pai. Então, voltando ao texto, perguntei em que mãos, provavelmente, estaria esse formão e todos me responderam na do operário. E segui então com outras perguntas: “Como eram essas mãos”, tendo como resposta: “mistura de pedra e pó”. E acrescentei: “Como seria essa Catedral?”. A mesma resposta reaparece: “uma mistura de pedra e pó”.

Conduzindo a discussão, comento: “Se ele [o aluno] disse que o formão serve para talhar madeira. O que poderia ser talhado de madeira na Catedral?”. Foram muitas as respostas, até ouvir uma voz baixinha do fundo da sala dizer: “o crucifixo”.

Vou então direcionando provocações até criarmos a imagem do operário que constrói de madeira um Cristo ensanguentado e pregado na cruz. Por outro lado, há também as imagens da carne e do sangue que serão transubstanciados em corpo e vinho para alimentar os oprimidos e opressores. Uma aluna perguntou quem seria os oprimidos e os opressores, enveredamos, então, por uma discussão de caráter social, que levou um tempo para que eu pudesse trazê-los de volta ao texto.

Preocupada com o pouco tempo que restava, parti para a leitura do cântico VII “Vigília secular / do rio / a catedral / para navegar os incautos / que a apedrejam / lago em lugar de correnteza / naufrágio em lugar de árvores / cimento em lugar de praças / vazio em lugar de pássaros”. Após a leitura, a discussão ocorreu acirrada, alguns alunos, que até então não haviam se pronunciado, resolveram opinar. Falaram da construção do lago de Porto Nacional e suas consequências, produzindo uma associação entre a imagem da construção da catedral, que olha do alto todo o processo de destruição da natureza.

Observa-se aqui a facilidade de se expor quando o assunto faz parte do seu cotidiano. De modo geral os alunos só dirigiam a professora quando queriam confirmar ou negar alguma opinião. Boa parte deles cresceu à beira do rio Tocantins, sendo ele o “brinquedo” e passeio favoritos desses alunos. Logo, não é possível ignorar as memórias afetivas que o poema despertou. Assim, é possível dizer que o poema foi discutido cheio de lembranças e imagens, e eu – que não conheci esse rio da memória afetiva deles – senti saudades.

Observo, ao longo das participações e comentários dos alunos, sobretudo, ao longo dos cânticos VI e VII, que eles se constituíram como um processo no qual os discentes já sentiam sujeito da interpretação. Na maioria das vezes se dirigiam a mim quando desejavam confirmar ou negar alguma opinião que eu já havia emitido. Interpretei essas atitudes como um indício de que nossa interação em sala de aula estava acontecendo de modo favorável.

Nesse sentido, Freire (1996) chama a atenção no que diz respeito à necessidade de o professor construir, de fato, uma interação em sala de aula capaz de estabelecer uma ambiência propícia ao ensino e à aprendizagem.

Recontextualizando a afirmação de Freire ao experimento realizado, acredito que o ensino de literatura não foge a essa regra. Haja vista que a interação, mediatizada via texto lite-

rário especialmente o poético, transcende ao ato de apresentar ao leitor palavras escritas. A relação estabelecida entre aluno e professor se torna fundamental para o ensino e formação literária do leitor.

Vale ressaltar, ainda que durante o experimento de intervenção utilizando o texto poético, procurei mediatizar um encontro que pudesse ser retomado ou prolongado pela professora regente. Sei das várias dificuldades de se prover essa natureza de encontro na escola, pois, como destaca Rouxel (2012), o que muitas vezes se efetiva no âmbito escolar é o desencontro entre a leitura efetiva do texto e seus leitores reais.

Gostaria ainda de destacar que, ao longo do processo de interpretação dos cânticos de Célio Pedreira, não foi raro eu aceitar que emergissem todas as respostas de cunho subjetivo. Muitas vezes até discuti questões periféricas aos textos para tentar enxergar a realidade daqueles jovens foi uma postura e estratégia para, ainda que ciente de nem sempre contemplar a “resposta certa”.

Confirmando que o fiz também por considerar que, na maioria das vezes, o aluno dispõe apenas de uma margem estreita para exprimir sua interpretação ou seu julgamento pessoal. Pude perceber que, em alguns casos, o “devaneio” foi o trazer a vida para dentro do texto, possibilitando aos estudantes uma interação entre leitor e texto, pois os alunos-leitores se perceberam sujeitos do processo de leitura e interpretação.

Dessa forma, por mais que se queira atribuir ao texto e ao autor o controle dos vazios, observei que os espaços foram construídos realmente durante a leitura e superpostos de acordo com as experiências individuais dos alunos. As dificuldades (ou impossibilidades), em definir os sentidos, objetivo de um texto, tornam ainda mais relevante a subjetividade na interpretação, reiterando a relevância da individualidade.

Assim, entendo que possibilitar ações de letramento do texto literário na escola é também mediatizar uma leitura que permita um aprofundamento em si mesmo, na medida em que as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto e, assim, acabam possibilitando a construção de representações.

Considerações Finais

À guisa de considerações finais, o desenvolvimento desse trabalho proporcionou uma oportunidade ímpar de vivenciar a realidade do ensino de literatura, em particular de poesia, em uma sala de aula do Ensino Médio.

O recorte apresentado nesse artigo, procurou evidenciar o desafio de promover uma intervenção em aulas de literatura em um Centro de Ensino Médio da cidade de Palmas.

Em face da importância da leitura literária nas práticas sociais atuais e entendendo que a leitura de textos é, sem dúvida, uma exigência e uma condição *sine qua nom* para o convívio social, a escola – como instituição que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (SOARES, 2001, p. 84) – tem sido o principal espaço designado para a formação de leitores proficientes.

Dessa forma, a leitura literária como processo de conhecimento, abre a possibilidade de desenvolver o raciocínio, alargar a visão de mundo, do outro e de si mesmo e participar ativamente da vida social.

Nesse sentido, o que me impulsionou o desenvolvimento da pesquisa foi, por um lado, a imprescindibilidade do ato ler em aulas de literatura, que o estudante tivesse o contato direto com o texto literário e não apenas fragmentos e, por outro lado, a procura em não perder de vista que a leitura deve pressupor a interação com o leitor.

A partir da análise dos dados da pesquisa, no decorrer dessas aulas lemos e discutimos *Um poema catedral uma canção* de Célio Pedreira, o que possibilitou observar que ao recitar ou mesmo ao fazer uma simples leitura, quer individualmente, quer no coletivo, por meio do jogo de vozes, houve um resgate do prazer de “ouvir”, favorecendo a construção do texto poético e de sentidos.

Essa construção se deu também por meio das discussões, seja pela ativação de conhe-

cimentos prévios dos alunos, seja pelo reconhecimento do contexto histórico e social do texto poético, seja ainda pela valorização da vivência de cada um. O fato é que os alunos se mostraram capazes ler o texto construindo individual e coletivamente as interpretações, tornando a aprendizagem um encontro consigo mesmo e com o outro, numa incessante busca de sentidos.

Creio que foi de grande relevância também o papel do professor, pois ao optar por uma postura de mediação dialogada, escapando do lugar de mera transmissora de conhecimento para abrir uma profusão de fendas para a subjetividade, criatividade e liberdade do aluno e do professor. Essa postura pode construir leitores ao promover uma inteireza no par professor/aluno.

Em relação à interação entre leitor e texto poético ficou evidente que, no decorrer das aulas, as interpretações dos estudantes foram mediadas por suas subjetividades, havendo bom engajamento da turma no que diz respeito à emissão de opiniões pessoais sobre os cânticos lidos da obra tocantinense. Apesar de se afirmarem desconhecedores da literatura tocantinense ou de qualquer autor da literatura tocantinense, os estudantes demonstraram entrega e se *derramaram* em aplausos ao ouvir *Um poema catedral uma canção*.

Ao trazer um poema que é aparentemente longo, mas que possui uma temática próxima à realidade do aluno, que seja socialmente relevante, a seleção proporcionou por meio da linguagem, das imagens evocadas e por elementos ligados à vida cotidiana, uma identificação do aluno com o texto, favorecendo o encontro do leitor com o texto.

É possível dizer que as aulas contribuíram para uma espécie de aproximação entre o aluno leitor e a leitura da obra *Um poema catedral uma canção* (2003), fazendo emergir imagens, emoções e subjetividades. O poema traz em seu bojo uma riqueza de referências a elementos de regionalismo tocantinense, sendo que tais elementos têm relações de proximidade com os jovens estudantes.

Referências

- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2014.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CORRÊA, Hércules Toledo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte, 2007. p. 51-74.
- COSSON, Rildo. **Círculos de letramento de letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 139.p.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 139.p.
- COSTA, Lailton. **Escritor Célio Pedreira é o novo imortal da ATL**. (2010). Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://encantosdocerrado.com.br/n/3357&gws_rd=cr&ei=WdVGWb6_McWPwwTm6rTYAg. Acesso em: 5 jan. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 11ª Reimpressão, 2008.
- PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa**

de Educação. Braga: Universidade do Minho, v. 17, n 1, p. 47-62. 2004.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs). **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p. 13-20.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Orgs.) **Escola e literatura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PEDREIRA, Raimundo Célio. **Um poema catedral uma canção.** 1. ed., Tocantins, Pote de Barro, 2003.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007. p. 127-146.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** Trad. Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. Cadernos de Pesquisa. 2012, vol.42, n.145, pp. 272-283.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; PAULINO, Graça, MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Leituras literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 29-36.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Recebido em 11 de junho de 2021.

Aceito em: 27 de outubro de 2021.