

# Poema Valsinha de José Paulo Paes: a mediação realizada pelo professor e a recepção do texto pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental<sup>i</sup>

Sandra Helena Borges<sup>ii</sup>

## **Resumo:**

Discutiremos, neste texto, o papel da mediação do professor na leitura literária e seus objetivos mediante os avanços teóricos produzidos pelos estudos, principalmente franceses, do letramento literário. Para tanto, a recepção do poema Valsinha de José Paulo Paes pelos alunos sujeitos leitores de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Uberlândia - MG , será o mote para a discussão proposta.

Os estudos teóricos mencionados colocam em voga a leitura subjetiva , a do chamado leitor empírico. Assim, a proposição desse estudo é abordar o papel da mediação do professor mediante a valorização de um leitor real, que investe no texto com sua história de vida, trajetória de leituras, trajetória cultural e social, e se insere em determinada comunidade.

**Palavras-chave:** mediação- recepção- leitura literária subjetiva- leitores em formação

## **1 Introdução**

Estudos produzidos pelos teóricos do letramento literário, principalmente franceses, colocam uma nova forma de encarar o ensino de literatura e, conseqüentemente, sua mediação. Essa mudança começa pela concepção de literatura, que de autotélica (finalidade estética) passou a ser vista como um ato de comunicação (finalidade ética e estética). Assim, o interesse do ensino está voltado ao conteúdo existencial que a obra literária encerra e sua potencialidade de revelação e construção identitária ( processo que envolve pensamento , imaginário e sensibilidade) do aluno sujeito leitor. Para Petit (2009), a construção identitária se dá por meio da apropriação singular da obra e até mesmo desviando-se do que foi vinculado nela.

Dessa maneira, a concepção de leitura literária também sofreu avanços. Daquela leitura que implicava uma postura distanciada desse aluno, visto que visava a uma descrição objetiva do texto (texto a ler), passou-se à postura implicada, pois é ela que sinaliza a participação no texto (texto do leitor). Assim, o leitor modelo, isto é, previsto

---

<sup>i</sup> Este artigo é fruto de uma comunicação oral realizada no IV Simpósio Internacional de Língua Portuguesa (SIELP), promovido pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Recebemos a orientação do profº Drº João Carlos Biella.

<sup>ii</sup> Professora de literatura do primeiro ciclo do Ensino Fundamental na rede Municipal de Uberlândia-MG, mestrande do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Contato: borgessandra1@gmail.com.

pelo texto, deu lugar ao leitor real, plural, empírico; que atualiza o texto do autor a partir de sua experiência de mundo e da literatura.

Doravante, a cultura literária, que visava à valorização social, portanto à construção de uma identidade social do aluno sujeito leitor; deu espaço a uma cultura que concebe um saber para esse próprio aluno ( para ele pensar, agir e se construir). Assim, a relação desse aluno sujeito leitor com o texto não significa mais somente a apreensão dos seus valores estéticos, mas também é um retorno a sua interioridade, logo envolve, também, valores éticos. Jouve (2013, p. 53), coloca que cada leitor põe um pouco de si na leitura, portanto "a leitura de um texto também sempre é a leitura do sujeito por ele mesmo [...]"

Rouxel (2013), baseada nesses estudos, enumera os componentes do ensino que conduzirão à formação do leitor literário nessa nova ordem: a atividade do aluno sujeito dentro da comunidade de leitores; a leitura ensinada e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas ganham uma importância maior dentro desse novo contexto. Abordaremos esses três componentes através da focalização de um evento de letramento literário que foi planejado por nós para uma turma de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, situada em Uberlândia -MG.

## **2 Desenvolvimento**

### **2.1 A escolha do texto**

O texto escolhido para esse evento de letramento literário foi o poema Valsinha de José Paulo Paes, que está no livro *É isso ali*. Essa escolha adveio de um interesse momentâneo dos alunos sujeitos leitores pela valsa, que surgiu quando assistíamos ao filme *A Bela e a Fera*, produzido pela *Wall Disney Feature Animation* em 1991. Essa atividade integrou um projeto de letramento literário denominado Príncipes e princesas na literatura, que desenvolvemos no segundo bimestre do presente ano, procurando atender aos interesses desses alunos pelo tema.

O poema Valsinha é um dos poemas bem-humorados do livro *É isso ali*, que foi publicado no ano de 1984. Esse livro foi premiado pela Fundação Nacional do Livro infanto-juvenil (FNLIJ) em 1985 e faz parte do acervo do Plano Nacional da Biblioteca escolar (PNBE,2008). Sendo assim, essa obra tem qualidade do texto, adequação temática e bom projeto gráfico.

Os poemas do livro foram construídos a partir de surpresas com as palavras, que surpreendem o leitor ao quebrar sua expectativa do uso instituído da linguagem. Conforme explicação dada pelo próprio José Paulo Paes (2005) no livro em questão, logo após a dedicatória, "nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí e também isso ali. Toda poesia tem que ser uma surpresa. Se não tiver, não é poesia: é papo furado."

De acordo com Gebara (2012), José Paulo Paes utiliza a surpresa como convite à leitura, buscando o lúdico, ou seja, a brincadeira através de jogos com as palavras. Os recursos utilizados foram a ironia, a sátira, a exploração do signo e das características constitutivas da língua. Para a pesquisadora citada, o uso desses recursos evidencia o respeito com que o poeta trata os leitores em formação (infantis), pois os considera capazes de entender os deslocamentos do texto. Dessa maneira não aparecem "[...] em

seus poemas imagens óbvias, léxico facilitado, recursos rítmicos simples, nem tampouco temas politicamente corretos" (IDEM, IBIDEM, p. 51).

O poema Valsinha utiliza , em alguns versos, o ritmo da valsa, que é o compasso ternário constituído de três tempos, como forma de criar ligações entre um tempo passado e o tempo do leitor, de forma prazerosa. Assim, um gênero musical e uma dança, que a princípio são distantes do cotidiano do leitor em formação (infantil), são aproximados dele através de dois recursos: da sonoridade, que garante a música e o sentido e, também, pelas sugestões criadas pelas palavras, que materializam as imagens da dança.

VALSINHA	
É tão fácil dançar uma valsa, rapaz...	ER 3 (2) ER2 (2) ER 3 (3) ER 2 (2)
Pezinho pra frente. Pezinho pra trás.	ER 3 (2) ER2 (2) ER 3 (3) ER 2 (2)
Pra dançar uma valsa é preciso só dois.	ER 3 (2) ER2 (2) ER 3 (3) ER 2 (2)
O sol com a lua. Feijão com arroz.	

O poema coloca, então, lado a lado a música e o verso e com a aliteração do /s/, simula o ritmo e a melodia da dança. Há no poema, também, a marcação da intensidade dos sons através das assonâncias: /a/ na primeira e terceira estrofes, /i/ e /e/ acompanhada das nasais na segunda estrofe e /o/ e /u/ na última estrofe. Gebara ((2012) observa que a composição do poema é literalmente a cena da valsa.

Podemos afirmar, portanto, com amparo de Bordini (2009), que o leitor em formação (infantil) ao ler esse poema é estimulado à introspecção e a olhar, de forma inaugural, a valsa por meio da sensibilidade. Isso é possível devido aos efeitos imagísticos e melódicos que o poema traz na sua composição, capazes de alterar os padrões perceptivos desse leitor, ou seja, esses recursos estimulam a sua tomada de posição (aceitação) de participar do jogo proposto. Iser (1996) destaca que a leitura só se torna prazer se a criatividade entra em jogo, se o texto oferece uma chance de o leitor colocar suas aptidões à prova. Rouxel (2013) denomina tais textos de resistentes, pois oferecem o jogo e , ao mesmo tempo, proporcionam o sentido dele.

Aguiar; Gonçalves; Eichenberg (2009) acreditam que essa tomada de decisão em participar do jogo elucidativo que o texto propõe, quando se trata de leitores em formação (nossos leitores-alvo), pode (ou deve) ser estimulada através da mediação do professor nas diferentes etapas de um projeto de letramento literário. Essas autoras sugerem, para esses leitores em formação (infantis), o Método Brincar de Ler que aproxima o livro e o brinquedo, portanto, com valorização do lúdico como forma de apropriação do objeto literário. A leitura literária torna-se, desse modo, fonte de prazer, pois o lúdico conduz o jogo elucidativo. Assim, ler textos literários passa a ser um convite para brincar, ou seja, como um convite para ingressar no universo da ficção, onde a fantasia impera.

Esse método tem cinco etapas (estímulo lúdico, leitura, reflexão sobre a leitura, atividade criativa e desfecho lúdico) e se baseia na hermenêutica do filósofo francês Paul Ricoeur (1976), que considera o ato de ler como um confronto do mundo do texto com o mundo do leitor o que, portanto, leva esse leitor a se lê no texto. Isso implica um alargamento da sua própria vivência, pois ele passará a se conhecer um pouco melhor e assim aprimorará sua visão de realidade. Dessa maneira, para esse filósofo a interpretação de um texto literário é o caminho ideal para a interioridade humana.

O objetivo da leitura, para essa metodologia, é o rompimento do aluno sujeito leitor com o seu horizonte de expectativas. Assim, a etapa denominada Estímulo Lúdico corresponde ao momento inicial da acolhida e atendimento às expectativas. Nela, o aluno sujeito leitor é convidado a criar suposições sobre o texto a serem ou não validadas no decorrer da leitura. A Leitura, etapa seguinte, coloca o aluno sujeito leitor frente a frente com o texto, o que possibilita a fruição das informações e, conseqüentemente, as validações ou não das suposições elaboradas durante o Estímulo lúdico. Dessa maneira, ao alcançar a compreensão do texto, o aluno sujeito leitor transforma, ou não, a suposição inicial em sentido próprio.

Então, a próxima etapa, Reflexão sobre a Leitura, corresponde a interpretação. Nela, o aluno sujeito leitor deve relacionar sua própria vivência com as vivências manifestadas pelo texto. As relações estabelecidas entre o mundo do texto, revelado pela sua composição, e o mundo desse aluno, é que ampliarão as descobertas e, portanto, enriquecerão a sua identidade. A interpretação é fruto, portanto, da reflexão sobre o texto e se apoia, nessa metodologia, sobre a representação de mundo do aluno sujeito leitor, o que o coloca em um papel ativo.

As etapas Atividade Criativa e Desfecho Lúdico têm por finalidade propiciar que o aluno sujeito leitor atualize o mundo revelado pelo texto numa nova situação que lhe seja própria, apropriando-se do que leu. Ou seja, ele deverá recontextualizar o texto literário de forma a se tornar dono dele.

Com essa recontextualização, o aluno sujeito leitor torna-se presente no texto apropriado, que agora passa a ser o texto dele próprio. Esse texto do leitor resulta, de acordo com Rouxel (2013b), do cruzamento entre o texto do autor e o imaginário (imagens e representações que provêm da experiência do mundo e das experiências estéticas anteriores) desse aluno sujeito leitor.

### **2.3 A comunidade de leitores**

Ler um texto literário significa para o Método Brincar de Ler, portanto, apropriar-se dele, tomar para nós um texto que não era nosso. Essa apropriação requer investimento do aluno sujeito leitor, mas ela pode ser facilitada pelo ato de trocar e compartilhar impressões no seio da comunidade de leitores, constituída na sala de aula pelos alunos e o professor. Nela, o professor ora é conselheiro ora par, pois deve ajudar o aluno sujeito leitor a ir além da compreensão, sua primeira subjetividade, levando-o a alcançar a interpretação, sua segunda subjetividade. É dela que resulta a apropriação do texto. A troca com os pares, de acordo com Paul Ricoeur (1969), ajuda o aluno a alcançar o nível interpretativo de leitura, mas sua subjetividade continua legítima.

Lebrun (2013) coloca que a constituição de uma comunidade de leitores favorece as condutas interpretativas dessa leitura subjetiva (autônoma), na medida em que "o leitor singular entra no texto com sua representação do mundo e do outro, e a confronta com as representações do mundo e do outro trazidas pelo texto" (IDEM, IBIDEM, p. 138). Dessa maneira, a sala de aula passa a ser, ao mesmo tempo, um espaço intersubjetivo, no qual o aluno sujeito leitor se relaciona com os outros membros que compõem a comunidade de leitores e transacional, pois ele se relaciona (no sentido de efetuar transações) também com o texto literário.

Essa comunidade, ainda de acordo com Lebrun (2013), precisa estabelecer seu estatuto de leitor, ou seja, as normas que regerão as conversas sobre os textos.. É esse estatuto, segundo ela, que autoriza o sujeito aluno leitor a "dizer o que compreendeu, do que gostou, o que achou interessante, o que detestou" (IBIDEM, IDEM, p. 140). Enfim, para ela a constituição de uma comunidade de leitores permite que os sujeitos alunos leitores verbalizem seus encontros com os textos e aprendam a negociar com os pares os sentidos dos mesmos, o que implica o desenvolvimento de competências de leitura dentro de experiências singulares e coletivas.

No entanto, essa conversa compartilhada de impressões de leitura precisa ser planejada pelo professor que, ao propô-la, deve escutar e reagir às colocações dos alunos leitores, para que essa ação seja um verdadeiro partilhar de sentidos. Sendo assim, essa conversa pode girar em torno de curiosidades levantadas pelos alunos e professor, descobertas e impressões possibilitadas pela primeira leitura do texto, ou seja, pela primeira subjetividade. O professor, como o leitor mais experiente do grupo, pode, também, mediar a conversa através de diferentes tipos de perguntas: que ativam conhecimentos prévios dos alunos leitores, de previsão sobre o texto, literais ou objetivas, inferenciais e subjetivas.

A valorização das experiências leitoras dos alunos leitores relatadas nas conversas, constitui, então, uma maneira de conduzi-los à interpretação e apropriação do texto, como também é um estímulo a novas leituras.

## **2.4 Plano de trabalho com o poema Valsinha**

Vera Teixeira de Aguiar, uma das pesquisadoras responsáveis pela proposição do Método Brincar de Ler, criou em parceria com alunos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

(PUCRS), uma plataforma virtual<sup>iii</sup>. Nela, há fundamentos teóricos dessa metodologia, orientações necessárias para a sua aplicação e sugestões de atividades já desenvolvidas, que foram divididas de acordo com as cinco etapas do método, cada uma delas, por sua vez, subdividida por categorias. O objetivo é viabilizar e enriquecer a aplicação desse processo de leitura literária.

Assim, o professor (mediador), enriquecido pela leitura desse material, pode optar por montar seu plano de trabalho através da própria plataforma ou montar o seu próprio apenas acatando algumas sugestões. Foi assim que utilizamos a plataforma. Dessa forma, nosso plano de trabalho com o poema citado foi elaborado da seguinte maneira:

### ESTÍMULO LÚDICO

Colocar a valsa abaixo para os alunos ativarem os conhecimentos prévios sobre a música e dança.

<http://som13.com.br/valsas/j-strauss-danubio-azul>

Colocar a canção Valsa para uma menininha de Toquinho para os alunos ouvirem o acorde do violão. Em seguida verificar a percepção deles quanto aos instrumentos musicais usados na outra valsa e nesta.

<http://www.ouvirmusica.com.br/toquinho/87397/#mais-acessadas/87397>

Anunciar o título do poema Valsinha e instigar a curiosidade pela leitura perguntando qual seria a diferença, para eles, entre valsa e valsinha.

### LEITURA (pelo livro)

- 1- Leitura silenciosa.
- 2- Leitura em voz alta pela professora, cuidando da modulação, ritmo e entonação.
- 3- Leitura coletiva em voz alta.
- 4- Leitura individual dos alunos, de forma espontânea e em voz alta.
- 5- Leitura com acompanhamento musical (CD "De Paes para filhos" de Paulo Bi, faixa 12).

### REFLEXÃO SOBRE A LEITURA

Conduzir a reflexão sobre a leitura do poema através de perguntas abertas à comunidade de leitores:

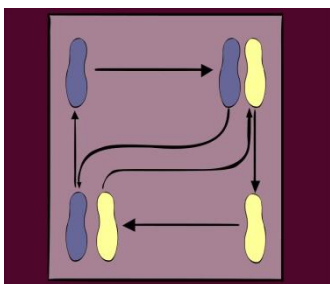
- Vocês gostaram do poema?
- Vocês acharam o título adequado? Por quê?
- O poeta diz que é fácil dançar uma valsinha. Vamos experimentar? (colocar a música para que os alunos dancem-na).
- E agora, vocês acham que é mesmo fácil dançar uma valsinha?

### ATIVIDADE CRIATIVA

Os passos básicos da valsa criam a imagem de uma caixa no chão. Por isso o passo básico é chamado de Caixa Esquerda. Os pés vão parar nas pontas da caixa e se mover pelas bordas e por dentro da caixa na diagonal, conforme a ilustração:

---

<sup>iii</sup> <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios.php> Acesso em: 24 set, 2014.



<http://pt.wikihow.com/Dan%C3%A7ar-Valsa>

O poema diz "pezinho pra frente, pezinho pra trás". Junto com um colega identifique, pelo desenho acima, qual pé vai para frente primeiro e qual pé vai pra trás. Depois, vocês devem escrever os passos para dançar uma valsinha. Informações não contidas no poema podem ser acrescentadas.

### DESFECHO LÚDICO

As duplas leem seus textos para os colegas.

As audições das valsas, no estímulo lúdico, suscitaram conversas interessantes acerca dos conhecimentos culturais dos alunos sujeitos leitores acerca dessa dança e música. Apesar de distante da realidade cultural deles, ela está presente em muitos filmes produzidos sobre os contos de fadas e também em algumas ocasiões festivas; como casamentos, formaturas e festas de quinze anos. Assim, muitos deles relataram ocasiões vividas por eles, nas quais a valsa embalou sonhos. Quando anunciamos o título do poema e as conversas giraram em torno da conceitualização do termo valsinha, possibilitamos a esses alunos que as noções primeiras do poema fossem hipoteticamente levantadas: "é uma valsa pequena, então o poema é pequeno"; "é uma valsa para crianças, então o poema é para crianças" etc.

A leitura, de acordo com o método Brincar de Ler deve ser feita no próprio livro, visto que mantemos com ele uma relação sensorial, emotiva e afetiva, que estimularão, de forma positiva, o contato com a obra. A primeira leitura proposta por nós, a silenciosa, aproximou os alunos sujeitos leitores dos núcleos conceituais presentes no texto e os convidou à curiosidade, pois após conhecê-lo é que algumas perguntas são feitas a ele. A leitura em voz alta, feita por nós, cuidando da modulação, ritmo e entonação, é necessária para essa comunidade que está em formação leitora, visto que Bosi (1983) ressalta que o poema é um jogo com a linguagem que remotiva o som de que é feito o signo. Assim, a percepção da organização dos sons das palavras no poema Valsinha está ligada ao estabelecimento do seu sentido. Depois, na leitura coletiva em voz alta, a comunidade leitora treinou as regras dessa leitura e, por fim, na leitura individual espontânea, também em voz alta, os alunos imprimiram, através das suas vozes, as sensações desses sons, o que proporcionou o estímulo a indagação sobre a linguagem com a qual estavam em contato.

Propomos, também, a leitura com acompanhamento musical, através da utilização do CD *De Paes para filhos*, gravado e produzido pelo cantor e compositor Paulo Bi (2005). A leitura com acompanhamento musical, de acordo com estudos organizados por Aguiar e Cecantini (2012), ressalta a musicalidade das palavras, o que contribui para a compreensão do jogo sonoro realizado no poema.

Na reflexão sobre a leitura, com perguntas objetivas e chamando a atenção para o texto, conduzimos o debate da comunidade leitora sobre os aspectos formal e temático do poema, sobre a ilustração etc. A primeira pergunta efetuada possibilitou que os alunos sujeitos leitores falassem sobre todos os aspectos do texto associados a suas personalidades: experiência de mundo, às recordações pessoais e histórias próprias. Então, fomos fazendo as devidas acomodações, admitindo variações que não alteraram o núcleo semântico do poema, de modo que a polissemia ficou aberta. Um membro da comunidade leitora levantou a hipótese de haver uma relação homossexual entre o arroz e o feijão (devido aos artigos masculinos e também à ilustração do livro). A proposição dele foi acolhida e deu lugar a investigações. A comunidade debateu com respeito a hipótese e chegou à conclusão de que ela não era aceitável, visto que o arroz e o feijão representam apenas os pares perfeitos. E assim, através das trocas, ficou estabelecido o texto da comunidade.

A atividade criativa e o desfecho lúdico, que focaram a escrita e a oralidade respectivamente, possibilitaram a exploração das virtualidades do texto e da sondagem de suas possibilidades, através da reescrita que rompeu, assim, com o princípio de fidelidade a ele. A reescrita foi, dessa maneira, uma atividade que possibilitou a apropriação do texto do autor pelos alunos sujeitos leitores.

### **3 Conclusão**

De acordo com Rouxel (2013b), a alteração do texto do autor em função do aparecimento dos textos dos leitores é considerada como uma necessidade para o funcionamento da literatura, visto que toda e qualquer leitura literária é a criação de um texto único por um leitor também único. Então, a leitura subjetiva, autônoma e pessoal, e o leitor como sujeito da leitura, um leitor real, são condições para o funcionamento da comunicação literária.

Dessa maneira, o investimento do leitor como sujeito precisa ser reconhecido pelo professor, mediador de leitura literária, como algo necessário para toda experiência literária. Nesse sentido, Rouxel (2013b) coloca que esse investimento precisa ser encorajado pelo mediador, visto que os alunos sujeitos leitores precisam compreender "que a obra dirige-se a eles" (IDEM,IBIDEM, p. 207). A pesquisadora enfatiza que, ao assumir essa abordagem, o professor mediador não está renunciando ao estudo formal e objetivo da obra literária, mas está amparando as impressões pessoais, o que favorece nesses alunos sujeitos leitores em formação a descoberta de suas identidades, que segundo ela, é desconstruída e construída a cada leitura, sendo portanto objeto de uma busca sem fim.

Portanto, o professor enquanto mediador da leitura literária subjetiva renuncia as particularidades de sua leitura pessoal para encarar a busca pelo sujeito aluno leitor real havendo, dessa maneira, espaço para os afetos e para a axiologia, não somente para o autotelismo nas discussões dos textos.

### **4 Referências**

AGUIAR, V, T. CECCANTINI, J ,L.(orgs.) *Poesia infantil e juvenil: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.



Bi, P. *José Paulo de Paes para filho*. Gravadora MCD, 2005.

BORDINI, M,G. Pensando a poesia infantil de agora. In: ZILBERMAM, R; ROSING, T, M, K. (Orgs.) . *Escola e literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 139-159.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1983.

EICHENBERG, R, C; GONÇALVES, L, K; AGUIAR, V, T, Itinerários de leitura para séries iniciais – base de conhecimentos. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. In: <http://www.leituracritica.com.br/rev12/sagac/sag17.htm>. (consultado em 24/09/2014).

GEBARA, A. E. L. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2012.

ISER, W. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.

JOUVE, V. A leitura literária como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes ( et al.). São Paulo: Alameda, p. 53-65.

LEBRUN, M. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. ( org). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes ( et al.). São Paulo: Alameda, p. 133-148.

PAES, J; P. *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*. São Paulo: Salamandra, 2005.

MICHÈLE, P. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RICOEUR, P. *Teoria da interpretação*. Lisboa: 70, 1976.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M, A; REZENDE, N, L; JOVER-FALEIROS, R, (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

\_\_\_\_\_. O advento dos leitores reais. ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N, L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradutores Amaury C. Moraes ( et al.). São Paulo: Alameda, p. 191-208. b