



**POESIA CONTEMPORÂNEA E MEDIAÇÃO DE LEITURA:  
NOTAS PARA A RENOVAÇÃO DO ENSINO**

**CONTEMPORARY POETRY AND READING MEDIATION:  
NOTES FOR THE RENEWAL OF TEACHING**

Eduardo Horta Nassif Veras<sup>1</sup>

*Então essa fala esquisita, aparentemente anárquica,  
de repente é mais que isso, é uma voz, talvez,  
do outro lado da linha formigando de estática,  
dizendo algo mais que testando, testando, um dois três*

*câmbio? Quem sabe esses cascos invertidos,  
incapazes de reassumir a posição natural,  
não são na verdade uma outra forma de vida,  
tipo um ramo alternativo do reino animal?*

(Paulo Henriques Britto)

**Resumo:** Este artigo apresenta uma breve reflexão sobre as consequências da revolução poética moderna sobre o ensino de poesia. Começo discutindo conceitos chave para a formação do contexto literário atual, como os conceitos de “crise” (Marcos Siscar), “modernidade” e “tradição da ruptura” (Octavio Paz). Procuro mostrar, finalmente, como a produção poética contemporânea, especialmente no Brasil, apresenta diversos pontos de contato com a proposta de renovação do ensino de literatura, centrada na formação de leitores e no papel de mediador assumido pelo professor.

**Palavras-chave:** poesia contemporânea; ensino de poesia; formação de leitores; mediação de leitura.

**Abstract:** *This article presents a brief reflection on the consequences of the modern poetic revolution on the teaching of poetry. I begin by discussing key concepts for the formation of the current literary context, such as the concepts of "crisis" (Marcos Siscar), "modernity" and "tradition of rupture" (Octavio Paz). Finally, I try to show how contemporary poetic production, especially in Brazil, presents several points of contact with the proposal for the renewal of literature teaching, centered on the training of readers and the role of mediator assumed by the teacher.*

**Keywords:** *contemporary poetry; teaching of poetry; training of readers; mediation.*

### **Considerações iniciais**

Entre os gêneros tradicionais da Literatura, a poesia é, sem dúvida, aquele que mais se transformou sob o influxo da modernidade. Sua definição teórica e seu lugar social têm se alterado com tanta intensidade que é possível dizer que a noção de poesia que vem se construindo no mundo

---

<sup>1</sup> Professor Doutor na Universidade Federal do Triângulo Mineiro.



contemporâneo guarda cada vez menos relações com os conceitos tradicionais do gênero disseminados ainda hoje pelo senso comum e, não raro, pelas próprias instituições de ensino, sem excluir a Universidade. Com efeito, é preciso reconhecer que a própria ideia de um gênero “poético” está em crise. A julgar pelas teorizações e, principalmente, pelas produções mais recentes, as antigas associações entre poesia e verso, poesia e rima, poesia e métrica, poesia e subjetividade, poesia e musicalidade, poesia e inspiração, poesia e lirismo, para citar apenas os principais lugares-comuns, não funcionam mais como parâmetros seguros para a definição e, muito menos, para a recepção de obras poéticas.

Ao que tudo indica, a dificuldade da Escola Básica e, até certo ponto, da Universidade em absorver essas transformações, é uma das razões que explicam a falta de prestígio da poesia entre muitos alunos e professores. É certo que o ensino de poesia à moda antiga, centrado no estudo de regras de versificação, na taxinomia de formas fixas e na enumeração exaustiva de autores e obras distribuídos em períodos históricos, tem se mostrado anacrônico e desinteressante, além de pouco eficaz quando se trata de formar leitores, objetivo maior do ensino de Literatura nas escolas.

O momento, contudo, é mais que propício para uma renovação do ensino de poesia. É preciso reconhecer que a poesia brasileira vive um bom momento, com o surgimento de novos poetas, cada vez mais abertos para novas dicções e textualidades, em permanente diálogo com a vida contemporânea. É, portanto, necessário que esse processo de modernização pelo qual a poesia brasileira vem passando há muitas décadas seja acompanhado pela reflexão pedagógica acerca do lugar da poesia na escola, de seu enorme potencial crítico e, finalmente, dos métodos mais adequados para o seu ensino. Nesse âmbito, o papel do professor como mediador de leitura se mostra essencial. Cabe a ele, como leitor profissional, se atualizar teórica e metodologicamente, a fim de proporcionar aos alunos situações de leitura, análise e interpretação do texto poético que privilegiem o desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de fruição estética e da prática de leitura.



### Crise e vigor da poesia moderna

Parto do princípio de que o desinteresse pela poesia no âmbito escolar não deve ser pensado como um fenômeno isolado do amplo contexto de perda de prestígio social da literatura, em geral, e do gênero lírico, em particular. Trata-se de um tema amplamente abordado pela Teoria Literária, que, nos últimos anos, tem se interessado cada vez mais pela crise e até mesmo pelo fim da literatura. Conforme observa Marcos Siscar (2010, p. 17), no texto de abertura de seu livro *Poesia e Crise*, “ensaios sobre a crise da literatura já se tornaram quase um gênero à parte.” Os principais argumentos daqueles que professam e lamentam a morte da literatura são suficientemente conhecidos: a concorrência de outras mídias e linguagens como o cinema, a televisão e a internet; a pretensa “inutilidade” do texto literário e de seu estudo; a obsolescência do discurso literário em face de novas formas de conhecimento da realidade. Entre os críticos, não raro prevalece o diagnóstico da ausência de novos grandes autores e, em especial, de novos movimentos poéticos de relevo e influência. Na contramão, todavia, do pessimismo reinante, Siscar propõe uma visão da *crise* como elemento interno ao discurso literário moderno, isto é, como um modo de inserção da literatura e, em especial, da poesia no contexto da vida moderna. Para o crítico paulista, “a proposição da crise não depende apenas de uma verificação externa ao campo do discurso literário, que lhe conferiria valor e sentido, mas faz parte da sua própria constituição moderna, do modo como dialoga com os outros discursos” (SISCAR, 2010, p. 18).

A incorporação poética da crise no âmbito da tradição lírica moderna ultrapassa, portanto, o diagnóstico sociológico de uma decadência da literatura e da poesia no mundo moderno, marcado pelo avanço do capitalismo industrial. Para poetas como Baudelaire, Mallarmé ou Apollinaire, a crise se torna um tema ou, melhor ainda, uma “forma” essencialmente ligada ao caráter crítico e autocrítico da modernidade poética. “O sentimento de crise (e até a acusação dirigida contra si mesma, que faz parte dessa crise) não está fora do modo histórico como ela [a literatura moderna] formaliza suas estratégias culturais” (SISCAR, 2010, p. 21).



Crise e crítica são palavras etimológica e historicamente, quando se trata de pensar a poesia moderna, muito próximas. Lembremos que a própria definição de modernidade é indissociável da postura crítica diante do passado e da tradição. Segundo Octavio Paz (1999, p. 604): “*Todo lo que ha sido la edad moderna ha sido obra de la crítica, entendida ésta como un método de investigación, creación y acción.*” A radicalização dessa postura, em especial nos anos derradeiros do século XIX e a partir do aparecimento das vanguardas, para circunscrever a delimitação histórica ao universo das artes e da literatura, teria como consequência aquilo que Paz chamaria (1999, p. 622) de “tradição da ruptura”: “*La tradición moderna es la tradición de la ruptura, una tradición que se niega a sí misma y así se perpetúa.*” Não é portanto casual que, a partir de poetas como Baudelaire, Rimbaud e Mallarmé<sup>2</sup>, a poesia se constrói como crise/crítica de sua própria tradição, isto é, como questionamento, entre outras coisas, do verso, do lirismo, da relação com a música, com a subjetividade e com a inspiração.

A autonegação crítica já fazia parte do projeto da modernidade, como explica Octavio Paz. O que chamamos de pós-modernidade, segundo o ensaísta mexicano, não passaria, portanto, de uma radicalização da própria modernidade. Nesse sentido, voltando ao que nos interessa, a poesia contemporânea pode ser entendida, ao mesmo tempo, como um esforço de radicalização e superação dos padrões modernos. Nosso tempo é marcado, assim, tanto por negações mais radicais da tradição poética quanto pela recuperação crítica de elementos dela. O caso da poesia brasileira atual é exemplar. Assiste-se entre nós, a partir de meados da década de 80, a um interessante processo de revisão crítica da tradição, que desagua em uma espécie de explosão dos grandes programas literários que orientavam estética e ideologicamente, até então, a produção poética no país. O período que se abre foi definido por Haroldo de Campos, em ensaio publicado em 1984, como o da poesia pós-utópica. A partir de então, a poesia brasileira teria se aberto para um contexto de diversidade caracterizado pela ausência de ideais estético-políticos unificadores, o que levou diversos críticos a enxergarem no

---

<sup>2</sup> Tríade de poetas franceses que Hugo Friedrich localiza no centro da tradição da poesia moderna. Cf. FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*



período um sintoma de decadência. Marcos Siscar, em ensaio referencial sobre o tema, prefere ver na produção brasileira da época uma transformação estrutural que, entre outras coisas, incide sobre a relação dos poetas com a própria tradição literária:

Evidentemente, a suposta “retração” das questões poético-políticas coletivas não resulta necessariamente em empobrecimento da poesia. Mais particularmente, é menos exato dizer que a poesia brasileira **perdeu** alguma coisa – formulação que diz respeito muito mais a um juízo de valor de que a uma proposta analítica – do que dizer que ela **se tornou** outra coisa, tomando sentido específico em um novo momento histórico. Ao que me consta, seria possível dizer que assistimos hoje a um descolamento dos critérios pelos quais um poeta pode ser reconhecido como fazendo parte de uma série literária, de sua “tradição”. (SISCAR, 2010, p. 150).

Esse deslocamento dos critérios de pertencimento a linhagens poéticas tem como consequência, no caso brasileiro, a abertura para a diversidade de linguagens, textualidades e intertextualidades que caracteriza a produção atual. Nesse sentido, a poesia contemporânea nos convida a abordagens de poéticas individuais, mas em constante contato com referências as mais diversas no tempo e no espaço, em detrimento da tradicional abordagem diacrônica, centrada em movimentos, escolas e estilos literários.

Resumindo o que disse até aqui, antes de abordar mais detalhadamente o problema específico do ensino de poesia na escola, é preciso considerar, primeiramente: 1) que o desinteresse pelo gênero no âmbito escolar é reflexo do novo lugar que a poesia passa a ocupar na sociedade capitalista; e 2) que esse fenômeno deve ser entendido pelo viés da Teoria Literária, muito mais do que pelo da Sociologia, como uma espécie de *topos* associável ao caráter essencialmente crítico da poesia moderna. Em outras palavras, é necessário compreender o discurso da *crise* como uma marca de identidade de boa parte da tradição moderna, como elemento que ajuda a caracterizar a poesia em meio à “biodiversidade”<sup>3</sup> de discursos e formas de conhecimento. Além disso, considerando o caráter crítico da poesia moderna e sua estreita relação com o princípio da ruptura, conforme observa Octavio Paz, é preciso entender a

---

<sup>3</sup> Refiro-me, aqui, ao poema de Paulo Henriques Britto, cujas estrofes finais servem de epígrafe a este artigo.



poesia atual no que ela tem de problematizante, isto é, em sua capacidade de questionar os padrões históricos e teóricos e de propor, ainda que em diálogo com a tradição, sua própria teoria, sua própria chave de leitura. Tomando mais uma vez o caso brasileiro como exemplo, a explosão dos modelos estilísticos e programáticos de leitura abre espaço para uma poesia pensante, crítica, problematizante, termos associáveis àquilo que Marcos Siscar (2010, p. 152) define como “a cisma da poesia brasileira”:

Se valores tais como “nacionalidade”, “subjetividade”, “experimentação”, “novo” etc. não são mais totalmente adequados ao sentido dos projetos dos jovens poetas, estes também não estão em condição de oferecer respostas gerais. E, no entanto, a cisma está presente. Tomo emprestados aqui os versos de Carlito Azevedo: “Ninguém é o / mesmo / depois de um / cataclisma / Menos que / espasmo, / Mais do que / marasmo, / Fica aquela / cisma” (*Collapsuslinguae*, 1992).

A falência desses valores ao redor dos quais tem se organizado até hoje o estudo da literatura desencadeia, por um lado, um “mal-estar teórico”, nos termos de Siscar (2010, p. 152). A avaliação do ensaísta nos interessa diretamente, pois é válida tanto para a crítica quanto, por extensão, ao ensino de poesia: “**Falta entender** alguma coisa sobre a poesia contemporânea não porque uma falsa prudência o obriga, quando se trata do “caráter inacabado” da atualidade, mas porque a poesia dramatiza uma certa angústia do sentido” (SISCAR, 2010, p. 162, grifo do autor). As consequências desse diagnóstico para o ensino da poesia constituem o outro lado da questão e, a esta altura da argumentação, já devem estar mais do que claras. O trabalho com a poesia contemporânea na escola é um convite explícito à renovação do ensino de literatura como um todo, uma vez que é inerente a ela um exercício constante de ruptura crítica com os programas estéticos do passado que, de alguma maneira, justificavam a tradicional abordagem histórica fundada sobre a sequência cristalizada de estilos de época que relega(va)m o contato com a textualidade para um segundo plano. Em outras palavras, a “dramatização da angústia do sentido”, isto é, a reatualização da pergunta sobre o sentido e o lugar da poesia no mundo contemporâneo, funciona, em última instância, como um convite à participação direta do leitor na produção do sentido (que o próprio



texto tende a colocar em questão). A crise, a crítica, a cisma, portanto, revelando o vigor da poesia moderna, de cuja tradição os poetas do agora incontornavelmente participam, inauguram também novos modos de inserção cultural e, conseqüentemente, escolar da literatura, nos quais o leitor assume papel de protagonista.

### **A hora e a vez do leitor**

Uma mudança de foco no ensino de literatura, justamente no sentido da valorização do leitor e de sua formação, já vem sendo preconizada há alguns anos por especialistas e nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação. Em artigo recente, intitulado “O papel da literatura na escola”, Regina Zilberman (2008, p. 16) afirma que “atualmente não compete mais ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor.” Já o volume 1 das *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (2008, p. 70), dedicado à área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, reconhece que a leitura literária continua preterida na escola em proveito de atividades descritivas e classificatórias:

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o.

Acredito que a renovação do ensino de literatura e, em especial, da poesia, no sentido da valorização do texto e do leitor, pode encontrar na atualização do repertório um excelente aliado. O trabalho com a poesia contemporânea é, por si só, um convite ao contato direto com o texto, considerando a escassez ou até a ausência de parâmetros críticos e históricos, tanto no nível da produção quanto naquele da recepção especializada, que predeterminem a interpretação do poema em sala de aula. Ademais, conforme procurei demonstrar, é importante lembrar que, antes de tudo, essa indeterminação do sentido faz parte do próprio projeto literário da poesia



brasileira contemporânea. Não por acaso, muitos poetas do período que se inicia nos anos 80 elegem a figura do leitor como elemento central de suas poéticas, como no caso de Ana Cristina Cesar:

É para você que escrevo, hipócrita.  
Para você – sou eu que te seguro os ombros e grito verdades  
nos ouvidos, no último momento.  
Me jogo aos teus pés inteiramente grata  
(CESAR, 2013, p. 121).

Nesses versos de “fogo do final”, poema do livro **A Teus pés** [1982], Ana C. dirige-se a um interlocutor evocado pelo pronome pessoal “você” e caracterizado como “hipócrita”, em referência explícita ao “*hypocrite lecteur*” baudelairiano<sup>4</sup>. A exemplo do que ocorre, ainda que mais timidamente, na obra do poeta francês, o leitor é incorporado pela poesia de Ana Cristina Cesar não apenas como interlocutor convocado pelo uso frequente do discurso direto mas, em especial, como instância indispensável para a produção de sentido. Isso ocorre graças à convergência de dois fatores: a encenação de uma relação de intimidade com o leitor, que é frequentemente convidado a participar, como interlocutor ou testemunha, de uma cena privada, e, por outro lado, o processo de interrupção brusca dessa relação, que coincide, nos poemas de Ana C., com a interrupção da própria inteligibilidade do poema:

Vamos tomar chá das cinco e eu te conto minha grande história  
passional, que guardei a sete chaves, e meu coração baste  
incompassado entre gaufrettes. (...)  
(...)  
Nem te conheço.  
Então:  
É daqui que eu tiro versos, desta festa – com arbítrio silencioso  
e origem que não confesso – como quem apaga seus pecados  
de seda, seus três monumentos pátrios, e passa o ponto e as  
luvas.  
(CESAR, 2013, p. 81).

Chama a atenção, nesse poema (intitulado “sete chaves”), a contradição explícita entre o convite para o “chá das cinco”, seguido da promessa de uma confissão pessoal, e a súbita quebra dessa relação de intimidade com o interlocutor (leitor): “Nem te conheço”. No fim, a poeta assume essa situação

---

<sup>4</sup> Fragmento do último verso do poema-prefácio “*Au lecteur*” [ao leitor], em **Les Fleurs du mal [As Flores do mal]**, de Baudelaire (1975, p. 6): “-*Hypocrite lecteur, -mon semblable, mon frère*” [-Leitor hipócrita, - meu semelhante, meu irmão].



comunicacional estranha, paradoxalmente baseada, ao mesmo tempo, na partilha de significados e na quebra repentina da comunicabilidade. Ana Cristina Cesar chega a figurar, no trecho final de **Correspondência completa**, esses dois lugares de leitura baseados, o primeiro, em uma concepção comunicativa expressiva ou referencial de poesia e, o segundo, ao contrário, em uma visão puramente ficcional do texto poético. Referindo-se aos dois tipos de leitores, Ana (2013, p. 50) escreve:

Fica difícil fazer literatura tendo Gil como leitor. Ele lê para desvendar mistérios e faz perguntas capciosas, pensando que cada verso oculta sintomas, segredos biográficos. Não perdoa o hermetismo. Não se confessa os próprios sentimentos. Já Mary me lê toda como literatura pura, e não entende as referências diretas.

O texto problematiza, a partir das personagens Gil e Mary, duas posturas igualmente insuficientes diante de um texto literário. Nos dois casos, sobressai uma visão estática e uniforme da literatura, seja como mera confissão pessoal ou veículo de referência a uma realidade positiva e anterior, seja como mera ficção e jogo verbal. Ana C. recusa os dois extremos para colocar contrastivamente em evidência um leitor dinâmico que, ao transitar pelas múltiplas possibilidades de leitura do texto, assume parte considerável da responsabilidade pela produção de sentido. Em outras palavras, poderia se dizer que a obra de Ana Cristina Cesar nos convida a pensar o papel mediador do leitor, o que equivale a dizer, em certa medida, seu protagonismo. E aqui essas breves notas sobre a poeta contemporânea carioca se encontram mais uma vez com a questão do primado do leitor, não apenas na recepção crítica geral do texto literário, mas também, por consequência, na sua recepção escolar, ou seja, no seu ensino.

#### **À guisa de conclusão: a mediação como problema poético e pedagógico**

Silviano Santiago, no ensaio “Singular e anônimo”, recolhido em **Nas malhas da letra**, ao retomar o poema de Ana Cristina Cesar para problematizar a mesma questão do leitor e de sua participação direta na produção de sentido em textos poéticos não deixou de lado a discussão sobre



as consequências didáticas do tema. Sua argumentação começa por denunciar as falhas tanto do ensino tradicional quando do ensino moderno de literatura:

Será que se pode facilitar a leitura (como se ela não fosse tecida em cima de fracassos!) ao se apresentar didaticamente (como se ensinar o fracasso?) o poema? – é a pergunta e as dúvidas que nos ficam depois de uma aula. A melhor. Em didática tradicional, o que se pede – não tenhamos dúvida – é o endosso do aluno à assinatura oral do professor. A didática moderna é apenas mais ilusória, incorrendo na falácia do coletivo, ao acreditar que se pode fazer uma leitura com a fita durex que emenda as impressões mais acertadas (de que ponto de vista?) e as mais díspares dos alunos. (SANTIAGO, 2002, p. 65).

No primeiro caso, temos o modelo que considero o mais pernicioso para o ensino de literatura, em geral, e para o de poesia, em especial: aquele que se resume a apresentar a leitura do professor como se fosse **a leitura** do poema, que o aluno, reduzido a depositário do conhecimento produzido por outra subjetividade (com outras referências e experiências de mundo), é obrigado a acatar e, pior ainda, a reproduzir posteriormente. Trata-se, a meu ver, da maior negação possível da essência crítica e plural da literatura.<sup>5</sup> O segundo caso me parece menos condenável eticamente, porém igualmente ineficaz do ponto de vista pedagógico. A reunião de fragmentos de leituras nunca corresponderá a uma experiência hermenêutica autêntica, pois a leitura de uma obra resulta de sua apropriação por uma subjetividade, circunscrita no tempo e no espaço, capaz de articular sua experiência de mundo de maneira coerente aos dados textuais<sup>6</sup>. Em oposição a esses modelos, Santiago (2002, p. 66) apresenta a seguinte visão:

Ensina-se – isso sim – a estrutura de um poema, com quantos paus se faz uma canoa, da mesma forma como se desvela o esqueleto de um corpo numa plancha anatômica, sem nunca se referir ao funcionamento dele/nosso, à sua máquina caprichosa.

---

<sup>5</sup> Para Silvano Santiago (2002, p. 65), a linguagem poética convida o leitor “ininterruptamente” a uma “travessia infinita”.

<sup>6</sup> Remeto o leitor à diferenciação entre os conceitos de “análise” e “interpretação” proposta por Antonio Candido em *O estudo analítico do poema*. Enquanto a análise se concentra exclusivamente nos elementos textuais, na máquina verbal do poema, a interpretação é um discurso produzido pelo leitor *sobre* o poema, discurso no qual a subjetividade e o conhecimento de mundo do leitor assumem um papel central.



Acredito que a palavra chave para se compreender o que está em jogo tanto no convite que a poesia de Ana Cristina Cesar endereça a seu leitor quanto na discussão empreendida por Silvano Santiago sobre a leitura e o ensino de poesia é, mais uma vez, “mediação”. Mediar significa se colocar em posição intermediária, numa espécie de entre-lugar. Entender o leitor como mediador significa colocá-lo entre o texto e o mundo, isto é, em posição de intermédio, na qual se resguardam igualmente os “direitos do texto” e os “direitos de seus intérpretes” (ECO, 1993, p. 27). Penso que a figura do professor, ao se posicionar entre o texto e o aluno-leitor, assume justamente a função de garantir o funcionamento dessa “dialética”, como dizia Umberto Eco, levando e incentivando seu aluno a se “apropriar” do texto, conforme a feliz expressão de Silvano Santiago<sup>7</sup>, num ato ao mesmo tempo de atrevimento e autonomia, cujas consequências éticas e políticas, além do mais, são amplamente benéficas.

## Referências

BAUDELAIRE, C. **Œuvres complètes**. Texte établi, présenté et annoté par Claude Pichois. Paris: Gallimard, 1975. Coll. Bibliothèque de la Pléiade, v. 1.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, MEC / Secretaria de Educação Básica, 2008.

CANDIDO, A. **O Estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.

CESAR, A. C. **Poética**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FRIEDRICH, H. **Estrutura da lírica moderna**: da metade do século XIX a meados do século XX. Trad. Marise Curioni e Dora da Silva. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

PAZ, O. La otra voz. La casa de la presencia: poesía e historia. In: **Obras Completas I**. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999.

---

<sup>7</sup> “Você endossa uma leitura quando dela se apropria, atestando a sua qualidade e fidelidade ao original, assumindo a propriedade dela”. (SANTIAGO, 2002, p. 65).



SANTIAGO, S. Singular e anônimo. In: **Nas malhas da letra**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SISCAR, M. **Poesia e crise**: ensaios sobre a “crise da poesia” como *topos* da modernidade. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. In: **Via Atlântica**. São Paulo: n. 14, dez/2008.

**Artigo recebido em: 26/06/2018**  
**Artigo aceito em: 30/07/2018**