

Literatura no contexto acadêmico e escolar: a partilha do sensível

Marly Amarilha¹

Resumo

O artigo apresenta argumentos sobre aspectos relevantes para o ensino de literatura na escola: o domínio de repertório diversificado e a mediação que valoriza a oralidade do texto. Toma-se como pressuposto a natureza humanística, inventiva e comunicativa, pela palavra, do discurso literário. Indica autores brasileiros que podem compor uma coleção contemporânea de obras para seu ensino na escola fundamental no Brasil e em Portugal. Destaca a relevância da leitura oral para valorizar o lastro de oralidade que compõe a multimodalidade da criação literária. Conclui-se que para realizar trabalho significativo no ensino de literatura é preciso valorizar seu teor humanístico, visual e oral.

Palavras chave: Literatura, escola fundamental, repertório, oralidade.

Os estudos que temos desenvolvido sobre literatura no ambiente universitário e escolar buscam, sistematicamente, o reconhecimento da importância da literatura na formação humana, do professor e das crianças. O interesse por essa problemática surgiu desde quando, ao chegar no Rio Grande do Norte (Brasil), em 1991, buscamos conhecer o trabalho sobre literatura que acontecia na escola. Constatamos um cenário de silêncio e de improvisação sobre o lugar da literatura na vida de crianças e de adultos, que estavam no sistema educacional. Um caso emblemático foi o de uma professora a quem perguntamos se ela contava histórias para as suas crianças. Como resposta a professora afirmou que história de bruxas e fadas ela não contava, pois estavam todos mortos. Essa resposta gerou o título do livro *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica* (9.^a ed. 2012), em que compartilho algumas preocupações sobre o lugar da literatura no contexto escolar e acadêmico.

Outra motivação para persistir no estudo da problemática, foi a observação frequente, que fizemos em

congressos, sobre o quanto os pesquisadores, professores universitários estavam descontentes e criticavam a maneira como o ensino de literatura era abordado. De acordo com esses especialistas, a prática realizada na escola com a literatura estava afastando os alunos da leitura e da literatura. Essas constatações nos causavam muito desconforto e geraram a indagação: o que está sendo feito para superarmos esse quadro de desalento? Desde, então, com o nosso grupo de pesquisa Ensino e Linguagem (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/ Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq) temos tentado responder a essa pergunta, estudando, pesquisando, pensando, escrevendo, agindo, sobretudo lendo literatura, para que esse problema encontre um encaminhamento mais promissor.

Em pesquisa de doutorado recém concluída (Saldanha & Amarilha, 2018), sobre a presença da literatura nos cursos de Pedagogia em universidades federais do Brasil, ficou evidenciada a precariedade da área no quadro de conteúdos acadêmicos oferecidos aos graduandos. No *corpus* investigado, apenas 11 cursos, de 27 universidades federais, incluem no currículo a Literatura Infantil ou área correlata e quando o fazem ainda é com carga horária incipiente. Em muitas universidades, a oferta acontece como disciplina eletiva ou opcional, quando algum professor mais interessado na área se dispõe a oferecê-la. Não é, portanto, um espaço consolidado no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia. Observamos, então, que há uma evidente lacuna na formação dos professores, no que diz respeito à leitura de literatura. Esse fato, entendemos, é preocupante, pois os professores formados em Pedagogia, no Brasil, são os responsáveis por introduzirem nossas crianças no mundo das palavras; não são os formados em Letras que têm essa função. Daí decorre a pergunta: como termos professores alfabetizadores que não conhecem literatura, não transitam com desenvoltura nesse discurso tão particular? Se observarmos o início do processo de encantamento pela palavra, o aprendi-

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Brasil

P

zado da linguagem verbal, não há quem não use a literatura como um caminho seguro de contato com a palavra. Mesmo antes da escolarização, muitas famílias contam histórias a seus pequenos, da mesma forma os embalam com cantigas plenas de palavras encantatórias. A educação infantil é impensável sem a hora da história, sem a sonoridade rítmica das trovas, sem o desafio das adivinhas. Observamos, então, que a literatura é um texto que cria o desejo de ler, justifica o aprendizado da leitura, consolida e expande a experiência de se tornar leitor. Tanto é assim que, em pesquisa que realizamos (esse fato se reafirma com frequência), quando a professora anuncia que vai “ler uma história”, as crianças se mobilizam para a atividade (Amarilha, 2012). Não há quem resista a uma história ou ao sabor inesperado de um poema. Mas, essa mobilização não se sustenta por muito tempo porque, em muitos casos, tão logo as crianças aprendem a ler, começam as distorções do uso escolar da literatura que acabam por desencantá-las. Em consequência dessa inadequada escolarização da literatura (Soares, 2011), nos anos seguintes, o trabalho da escola até o ensino médio se transforma em verdadeira batalha para reencantar crianças e jovens com a leitura de literatura.

Tendo posto esse cenário, desenvolvemos esta reflexão em torno de aspectos que entendemos são importantes de serem considerados na abordagem do ensino da literatura, para que professores, crianças e jovens, de diferentes níveis de ensino, tenham encontros fecundos com o texto literário e transformem essa experiência em conquista relevante, mais do que encontros de descontentamento.

Uma das necessidades para se desenvolver um trabalho de educação literária significativo, que tenha ressonância na vida dos leitores, é a convergência entre suas efetivas condições de leitura e a escolha do texto a ser lido. Decorre daí um saber dinâmico que irá se modificar de acordo com a mobilidade do leitor. Isto é, o encontro do leitor com o texto deverá de tal forma cativá-lo que ele se sentirá motivado para desejar ter outros encontros de igual natureza, isto é, encontros em que lhe seja vislumbrado superar a condição de leitor que conhece a vida na vida, pela condição de leitor que aspira conhecer a vida pela linguagem. Estamos, pois, tratando da necessidade de o professor ter um repertório de textos que lhe permita provocar o desejo de seus estudantes e mantê-los mobilizados para futuras leituras considerando o momento em que se encontram e lhes mostrando as

possibilidades de transcendência do processo. Portanto, um dos saberes fundamentais para o professor realizar com proficiência seu trabalho na formação de leitores é ser ele um colecionador de histórias e poemas e saber acionar essa coleção no momento adequado, fazendo com seus estudantes a partilha sensível desse repertório. É com razão que se diz que quem não lê, não pode ser professor de leitura, porque quem lê, dá testemunho dos textos que leu, tem, portanto, uma bagagem de leituras.

Ser parceiro de leitura, uma habilidade que se espera do professor de literatura, exige repertório de textos e clareza sobre as intempéries que o próprio discurso literário impõe. Transitar do referencial para o conotativo em contínuo movimento de ida e vinda, buscando o diapasão específico do ficcional, é trabalho árduo. Por essa razão não se pode ser ingênuo em confundir a leitura do texto literário com uma experiência de prazer diletante. O ensino-aprendizado da leitura de literatura é uma atividade que demanda esforço. Entretanto, uma vez encontrado motivo para o envolvimento nesse processo, o investimento cognitivo é recompensado em ganhos linguísticos, emotivos e sociais. Como bem assinala Charlot (2013, p. 159),

só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. Quando digo “prazer” não estou opondo prazer a esforço. Não se pode aprender sem esforço, não se pode educar uma criança sem fazer-lhe exigências. Não há contradição entre prazer e esforço.

Não somente os leitores aprendizes conquistam habilidades cada vez mais sofisticadas na interlocução com o texto literário, o professor também, como par mais experiente dessa jornada, beneficia do esforço no processo, em verdadeira formação continuada. Se entendermos que ler é estabelecer relações (Smith, 1989), então, ampliar repertório é condição *sine qua non* para se desenvolver como leitor. Repertório que não só deve agregar conhecimento de novos temas e novas perspectivas, mas, sobretudo, favorecer o contato íntimo com a língua, em seus múltiplos aspectos, ou seja, conhecê-la em suas inúmeras possibilidades de apresentar a experiência humana simbolicamente, que em movimento dialético, fertiliza prospecções por se realizarem.

A literatura, entendemos, é um discurso amoroso em homenagem à linguagem e à nossa condição humana. Em assim sendo, compartilhar a leitura de literatura, com todo o esforço que a tarefa demanda, é

uma maneira de fortalecermos laços de pertencimento, de identidade porque é um momento em que a linguagem nos lembra de quem fomos, quem somos, das nossas raízes culturais, dos nossos sonhos, das nossas dificuldades, de nossos limites, nossas lágrimas, nossas vitórias e de quem poderemos ser. A exploração desse potencial da literatura recupera de sua própria trajetória a ambiência para criar novos horizontes hermenêuticos.

A literatura, como registro da nossa humanidade, pode ser exemplificada com o relato abaixo, de Guimarães Rosa, fragmento de seu livro *Grande Sertão: veredas* (1972). Escolho o autor por ter, reconhecidamente, uma assinatura única na ficção de língua portuguesa. Dessa maneira, fica bastante evidente o desafio que impõe à interlocução com seu possível leitor. Vejamos, então:

O padre, Padre Ponte, era um sacerdote bom-homem, de meia idade, meio gordo, muito descansado nos modos e de todos bem estimado. Sem desrespeito, só por verdade no dizer, uma pecha êle tinha: êle relaxava. Gerara três filhos, com uma mulher, simplória e sacudida, que governava a casa e cozinhava para êle, e também acudia pelo nome de Maria, dita por aceita alcunha a *Maria do Padre*. Mas não vá maldar o senhor maior escândalo nessa situação – com a ignorância dos tempos, antigamente, essas coisas podiam, todo o mundo achava trivial. Os filhos, bem-criados e bonitinhos, eram “os meninos da Maria do Padre”. E em tudo mais o Padre Ponte era um vigário de mão cheia, cumpridor e caridoso, pregando com muita virtude seu sermão e atendendo em qualquer hora do dia ou da noite, para levar aos roceiros o conforto da santa hóstia do Senhor ou dos santos-óleos (Rosa, 1972, pp.170-171).

Ao nos depararmos com o Padre Ponte e a Maria do Padre, afetuosamente enraizados naquele sertão, experimentamos o sentimento de pertencimento àquele microcosmo de relações e afetos, assim como o relato está enraizado no colossal cosmo do personagem narrador, Riobaldo. A língua se dobra à familiaridade da situação: “acudia pelo nome de Maria, dita por aceita alcunha a *Maria do Padre*”, o apelido era acolhido e, portanto, não desqualificava a condição da personagem Maria, pelo contrário, era “aceita”. A escolha feita pelo narrador, em assim apresentar sua Maria, mostra que não é a história cronológica, dada que deve nos interessar (embora, à época, fosse prática cultural corrente padres terem famílias), mas sim, a maneira leve e bem humorada com que os personagens e a situação são apresentados, o que nos

permite sentir e observar com empatia uma possibilidade de realização de nossa humanidade. O que o narrador nos convida a olhar e a pensar sobre é que há muitas maneiras de viver o destino da nossa humanidade, uma delas é aceitar, de maneira relaxada, o contraditório das escolhas que o ser humano faz. Para o Padre Ponte a escolha sacerdotal não se contradiz com a vida que leva com sua Maria. E a leveza com o que o fato é narrado torna a nós leitores cúmplices dessa escolha. E nessa cumplicidade, também um viés crítico se apresenta, ora por que escolher entre isto ou aquilo, por que não os dois? como Cecília Meireles sugere no clássico poema “Ou isto ou aquilo?” (Meireles, 1964). Esse raciocínio que está atravessado pelo sentimento de empatia, portanto, é também emocional – é nos permitido viver pela ficção essa experiência de estar lá e cá, de raciocinar com distanciamento e ao mesmo tempo sentir-se íntimo àquele destino.

Com esse relato do Padre Ponte e da Maria do Padre, personagens de Guimarães Rosa, podemos mostrar a potência da literatura como discurso que nos congrega na nossa humanidade bem como também é uma pequena amostra da coleção de histórias, que está disponível à partilha e que pode cativar leitores.

A propósito do trabalho de educar leitores, a produção contemporânea de literatura brasileira para crianças e jovens tem-se desenvolvido de maneira significativa, de maneira que entendemos que alguns nomes podem compor um repertório diversificado para professores e aprendizes. Cito alguns autores, cujas obras além da preocupação com o artesanato verbal, são de fácil acesso e podem enriquecer o trabalho educativo com a literatura em ambos os lados do Atlântico: Marina Colasanti; Joel Rufino dos Santos; Gloria Kirinus; Rogério Andrade Barbosa; Daniel Munduruku; Ricardo Azevedo; Rosa Amanda Strausz; Sérgio Capparelli; Roseane Murray, incluindo-se os também aclamados Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Bartolomeu Campos Queirós, Lygia Bojunga Nunes. Numa linhagem que tem se fertilizado no Brasil estão os premiados André Neves, Fernando Vilela, Roger Mello, Celso Sisto, que se destacam como ilustradores e artistas gráficos e têm desenvolvido trabalhos muito singulares associando o imagético ao verbal.

A lista seria grande, se continuássemos a citar individualmente os autores que podem enriquecer os horizontes dos leitores professores e aprendizes, entretanto, apesar dos destaques, para não cometer

P

omissões injustificadas, remeto o leitor para os *sites* de instituições que, por meio de premiações ou seleções feitas por especialistas, têm credibilidade para serem tomados como fontes de referências.

Além da busca por um repertório variado, há outro aspecto, no nosso entender, que se apresenta como fundamental para que o processo educativo do encontro do leitor aprendiz com o texto seja fértil: é a maneira como o texto será explorado na mediação.

Para que a mediação consiga sua meta, de colaborar (trabalhar junto) para que o leitor aprendiz estabeleça um diálogo com o texto, é preciso considerar um conceito mínimo do que seja literatura, da sua natureza, para sabermos dela nos aproximar. Seria frívola ousadia pretendemos ter um conceito fechado sobre o que seja literatura. Entretanto, precisamos ter alguns pontos de ancoragem para podermos realizar um trabalho promissor com suas especificidades. Como recorte para esta reflexão, entendemos que Literatura é uma invenção criada com palavras e que busca a comunicação com alguém. Portanto, evidenciar a palavra deve ser parte da interlocução do leitor com o texto. A propósito dessa natureza (verbal), muitos autores sobre ela se debruçam e a transformam em tema de suas obras. Essa preocupação ocorre com Manoel de Barros, por exemplo, que continuamente comenta sobre as palavras: “Não gosto das palavras / fatigadas de informar/. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão/ tipo água pedra sapo” (Barros, 2008). Portanto, entendemos que a palavra deve ser destaque na mediação, no diálogo com a literatura, porque ela a singulariza. Cada palavra representa uma escolha particular, especial que o autor faz para sensibilizar o leitor e conquistá-lo para o diálogo com o texto. Quando Guimarães Rosa escreve que o padre *relaxava*, ele sugere toda a potência do campo semântico da palavra “relaxar”: *dispensar do cumprimento, perdoar, afrouxar, abrandar, suavizar, repousar* (Houaiss, 2009, p.1639) e assim, a figura do personagem e sua atitude alargam também nossos horizontes sobre como pensar sobre certas circunstâncias da vida. Na escolha específica de “relaxava” e nas possibilidades do campo semântico dessa palavra, a literatura mostra aspecto de sua identidade, seu espaço de reflexão sobre a condição humana.

Outro ponto de ancoragem, que entendemos, deve ser considerado no conceito de Literatura, é que ainda que escrita, ela preserva em sua natureza sua fonte sonora. Toda literatura nasceu na oralidade e

sua voz que, de certa forma, está transitoriamente silenciada pela escrita, não pode ser esquecida quando com ela interagimos, sobretudo, quando estamos no contexto acadêmico e escolar, de formação de novos professores e de novos leitores. Portanto, é importante nos lembrarmos dessa identidade dupla da literatura, que tem sua dimensão sonora articulada à sua dimensão escrita. Devemos nos lembrar que ao compor seu texto, o autor tem consciência dessa potência linguística da palavra e ele trabalha com essa duplicidade do som da oralidade e do silêncio da semântica da escrita, permanentemente. O romance *Grande Sertão: veredas* é um exemplo exuberante do uso dessa duplicidade da palavra, na literatura. O romance é o relato de um sertanejo, jagunço, a um interlocutor da cidade. Portanto, o autor tenta reproduzir na escrita a fala desse homem do sertão e nós, leitores, ao nos depararmos com o texto, sentimos que é como se alguém estivesse mesmo conversando com a gente. Nessa lógica, nós, leitores, também precisamos estar atentos, com ouvidos e olhos, à multimodalidade linguística do texto de literatura que se nos apresenta. Pois, ainda que escrito, o texto literário preserva sua origem oral. É com essa compreensão mínima sobre a natureza da palavra na literatura que, entendemos, o mediador precisa se preparar para atuar.

Dessa forma, consideramos fundamental que no processo de mediação da leitura de literatura, o professor esteja atento a esse aspecto da oralidade, razão pela qual temos especial apreço à leitura em voz alta, que deve ser feita com rigoroso estudo prosódico, isto é, da sonoridade do texto, de maneira a favorecer o encontro do leitor com as vozes adormecidas na sua escrita.

Concluimos esta reflexão com o testemunho de Manoel de Barros sobre o aprendizado do som das palavras, em texto poético de caráter memorialístico:

Quando eu estudava no colégio, interno,
eu fazia pecado solitário.
Um padre me pegou fazendo.
_ Corumbá, no parrrede!
Meu castigo era ficar em pé defronte a uma parede e
decorar 50 linhas de um livro.
O padre me deu pra decorar o Sermão da Sexagésima
de Vieira.
_ Decorrrar 50 linhas, o padre repetiu.
O que eu lera por antes naquele colégio eram romances
de aventura, mal traduzidos e que me davam tédio.
Ao ler e decorar 50 linhas da Sexagésima fiquei

embebecido.
 E li o Sermão inteiro.
 Meu Deus, agora eu precisava fazer mais pecado so-
 litário!
 _ Corrumbá, no parrede!
 Era a glória.
 Eu ia fascinado pra parede.
 Desta vez o padre me deu o Sermão do Mandato.
 Decorei e li o livro alcandorado.
 Aprendi a gostar do equilíbrio *sonoro* das frases.
 Gostar quase até do cheiro das letras.
 Fiquei fraco de tanto cometer pecado solitário.
 Ficar no parrede era uma glória.
 Tomei um vidro de fortificante e fiquei bom.
 A esse tempo também eu aprendi a *escutar o silêncio*
 das paredes (Barros, 2003, grifos nossos).

Como observamos, o relato enfatiza a natureza sonora das palavras. A informação de que o padre, personagem do relato, era estrangeiro, é possível de se inferir pela repetição gráfica do *r*, indicando a pronúncia forte do fonema /r/, em posição que deveria soar fraca, quando pronunciado por um nativo da língua, visto que o nome do colegial é Corumbá. Ainda que o leitor não conhecesse o nome Corumbá, de origem tupi-guarani, outras palavras comuns do vernáculo, como decorar e parede, estão grafadas com duplo ou triplo *r*, indicando uma particularidade da fala do padre, o que facilitaria a percepção sobre sua identidade de estrangeiro. Esse uso inadequado da sonoridade da palavra vem acompanhado de outro desvio sonoro, que é a concordância nominal na expressão “no parede”.

Bibliografia

- Amarilha, Marly (2012). *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. 9. ed. Petrópolis: Vozes.
- ____ (2010). “Literatura e oralidade: escrita e escuta.” In Dauster, Tania; Ferreira, Lucelena. (Org.). *Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, pp. 89-110.
- Barros, Manoel de (2003). Ilustrações Marta Barros. “O apanhador de desperdícios”. In: *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta.
- ____ (2003). Ilustrações Marta Barros. “Parrrede!” In: *Memórias Inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta.
- Chambers, Aidan (1991). *The reading environment: how adults help children enjoy books*. Bath, Great Britain: Thimble Press.
- ____ (2017). *Dime: los niños, la lectura ya la conversación*. Tradução Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, Bernard (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1.^a ed. 2.^a reimpressão. São Paulo: Cortez editora.
- Compagnon, Antoine (2009). *Literatura para quê?* Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Houaiss, Antonio e Villar, Mauro de Salles (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

O texto citado, além de divertido, pela inesperada mudança de rumo do que deveria ser um castigo, reafirma a importância da natureza sonora da palavra na literatura. Manoel de Barros, ao escrevê-lo, aponta duplamente sua relevância, na demonstração sobre a identidade de seu personagem, o padre forasteiro, reproduzindo sua fala com a repetição do *r* e o desvio de concordância, e na demonstração de como aprendeu a conhecer e a “gostar do equilíbrio *sonoro* das frases”. Aprendizado que o enlevou, que o deixou “alcandorado”, que o colocou em outro patamar de relação com a palavra. Do aprendizado sobre a sonoridade das palavras, o personagem também reconhece o aprendizado de sua contraface, o silêncio. De fato, o valor da sonoridade é mais bem conhecido pelo silêncio que a tangência. Assim, na palavra literária, a potência de sua sonoridade é tão relevante quanto tudo o mais que silencia, e por isso, para ler literatura em sua plenitude é preciso lê-la com olhos e com ouvidos, na cadência de nossa humanidade.

Esperamos, assim, que os encontros com variado repertório de textos literários sejam na academia, sejam na escola, representem a possibilidade de vislumbrar os múltiplos horizontes de conhecimento e experiências sobre a humanidade que se apresentam aos leitores.

P

- Johnston, Vickie (2015). "The Power of the Read Aloud in the Age of the Common Core." In *The Open Communication Journal*, 9, (Suppl 1: M5) pp. 34-38 1874-916X/15. <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOCOMMJ/TOCOMMJ-9-34.pdf>
- Ledger, Susan e Merga, Margaret (2018). "Reading Aloud: Children's Attitudes toward being Read to at Home and at School." In *Australian Journal of Teacher Education*, 43,(3), pp.129-134. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.8>.
- Meireles, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações Odilon Moraes. São Paulo: Global, 2012.
- Pastorello, Lucila Maria (2015). *Leitura em voz alta e produção de subjetividade*. São Paulo: Edusp.
- Rancière, Jacques (2005). *A partilha do sensível*. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34.
- Rasinki, Timothy V. e Hoffman, James V. (2003). "Oral reading in the school literacy curriculum." In *Reading Research Quarterly*, 38, 4. pp.510-522
- Rosa, João Guimarães (1972). *Grande Sertão: Veredas*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, pp. 170-171.
- Saldanha, Diana Maria Leite Lopes e Amarilha, Marly (2018). [O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária](https://revis-tas.ufpr.br/educar/article/view/62735). In *Educar em revista*, 34, 72, PP.151-167. <https://revis-tas.ufpr.br/educar/article/view/62735>
- Smith, Frank (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Soares, Magda (2011). "A escolarização da literatura infantil e juvenil". In Evangelista, Aracy Alves Martins; Brandão, Heliana Maria Brina; Machado, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*, pp.1-34 2ª ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- Sites de interesse:
- Fundação Biblioteca Nacional: <https://www.bn.gov.br/explore/premios-literarios/premio-literario-biblioteca-nacional?>
- Cátedra Unesco de Leitura Puc-Rio: <http://blij.catedra.puc-rio.br/index.php/selos/>
- Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: <http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html>
- Dobras da Leitura: <https://dobrasdaleitura.blogspot.com/>
- Revista Emília: <https://revistaemilia.com.br/>