

---

# LEITURA E ESCRITA DE POEMAS: RECRIAR O MUNDO COM PALAVRAS

---

## READING AND WRITING OF POEMS: RE-CREATING THE WORLD WITH WORDS

---

Luciana Taraborelli<sup>1</sup>

### RESUMO

Recriar o mundo com palavras é uma das formas de possibilitar o aprendizado. É grande a contribuição do texto poético, seja para melhorar a capacidade de o aluno realizar a leitura em várias camadas, seja para possibilitar-lhe adquirir o domínio da própria língua materna. Assim, com o desenvolvimento de exercícios de escrita poética, o estudante pode, tanto expressar sua personalidade, sua visão de mundo e descobrir-se, como adquirir habilidades para utilizar as ferramentas linguísticas, as quais o ajudarão a ordenar seu discurso e se comunicar, ou seja, traduzir suas experiências em forma de linguagem poética. Trata-se de um processo consciente, autorreflexivo e elaborado de exteriorizar, em versos, os próprios pensamentos e pontos de vista. Tais reflexões resultaram nesta pesquisa, realizada no Mestrado Profissional em Rede Nacional – Profletras/USP, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Norma Seltzer Goldstein. Esse recorte apresenta uma atividade de escrita poética e a análise de quatro produções discentes, de alunos do 8º ano de escola pública estadual, realizada com foco no ensino de língua e no sujeito-autor do processo criativo e em seu diálogo com as leituras de um gênero que não lhe é familiar: o poema. A fundamentação teórica está baseada na conceitualização de letramento literário, segundo Cosson (2018), na progressão do leitor, conforme Petit (2009), na concepção do aluno-autor como agente, postulada por Bazerman (2011), e nas características do gênero, segundo Goldstein (1986). A escrita de poemas inspira-se em Jolibert (1994). Como resultado dos exercícios de escrita poética, apresentaremos quatro poemas discentes.

**Palavras-chave:** Leitura de poema. Escrita de poemas. Aluno-autor. Produção discente.

### ABSTRACT

*Recreating the world with words is one way to enable learning. The contribution of the poetic text is great in improving not only the ability to perform reading in several layers, but also the possibility for the student to acquire mastery of his own native language, when developing poetic writing exercises and, through it, expressing his personality, his worldview, discovering himself, knowing how to use linguistic tools to order his speech and communicate, that is, to translate his experiences in the form of poetic language. It is a conscious, self-reflective and elaborate process of externalizing, in verse, one's own thoughts and points of view. These reflections resulted in this research, in the Mestrado Profissional em Rede Nacional - Profletras / USP, under the guidance of Professor PhD. Norma Seltzer Goldstein. This section presents an activity of poetic writing and the analysis of four student productions, from students of the 8th year of state public school, with a focus on language teaching and the subject-author of the creative process and its dialogue with the readings of a genre unfamiliar to you: the poem. The theoretical foundation is based on the conceptualization of literary literacy according to Cosson (2018), on the progression of the reader according to Petit (2009), on the conception of the student-author as an agent, postulated by Bazerman (2011), on the characteristics of the genre according to Goldstein (1986). The writing of poems is inspired by Jolibert (1994). As a result of the poetic writing exercises, we will present four student poems.*

**Keywords:** Poem reading. Writing poem. Student-author. Student production.

---

1 Mestra em Letras – USP – Área: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

## 1. INTRODUÇÃO

**E**ste artigo apresenta uma prática pedagógica voltada para a leitura e a escrita do texto literário, particularmente do gênero textual poema, nas aulas de Língua Portuguesa.

As atividades com a leitura e a escrita de poemas foram desenvolvidas com alunos do ensino fundamental – anos finais, que corresponde ao segmento do 6º ao 9º ano – em uma escola pública estadual do estado de São Paulo. Descrevo a experiência com uma turma do 8º ano.

Sabe-se que, para a grande maioria dos alunos da escola pública, o contato com a leitura literária e, em especial, com a leitura de poemas, ocorre única e exclusivamente na escola, uma das instituições responsáveis pelo letramento. Logo, cabe a todos os professores, principalmente aos de Língua Portuguesa, a responsabilidade de viabilizar esse contato.

O fato é que muitas famílias não têm acesso aos livros, outras, porém, ainda que tenham, não cultivam o hábito de ler. Para Petit (2009, p.141), “(...) o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros”. Sendo assim, quando a leitura é escassa no âmbito familiar, o professor, na maioria das vezes, constitui a única referência leitora para os alunos.

Ao proporcionar espaços e rotinas para leitura como prazer, fruição e fomento para a criatividade e curiosidade, o professor configura uma pedra fundamental na construção do letramento literário e na formação crítica dos alunos. Segundo Cosson (2006):

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária (...) nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem, (COSSON, 2006, p. 30).

Não se trata, pois, da leitura por imposição ou obrigação, daquela leitura que, ao final, virá acompanhada de atividades

avaliativas, mas sim de desenvolver o prazer pela leitura e a possibilidade de ampliar a leitura do mundo particular de cada aluno-leitor.

Para Freire (1990, p. 20), “(...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” O conhecimento de mundo do aluno, associado à prática da leitura, conforme propusemos, tende a ser repensado e, talvez redescoberto, principalmente quando se trata da prática da leitura de poemas, um gênero que não demanda uma leitura rápida e linear, mas uma leitura atenta e em vários níveis: morfosintático, semântico, lexical, rítmico e sonoro.

O trabalho com o gênero textual poema, nas aulas de Língua Portuguesa, objetivou ampliar o letramento literário, apresentar aos alunos poemas e poetas da literatura brasileira e desenvolver a competência leitora e o espírito crítico. Segundo Goldstein (2006):

A poesia resulta de cuidadosa elaboração formal, por isso solicita intensamente a participação do leitor, levando-o a desvendar pistas e interpretar seu(s) sentidos(s). Em função disso, é ampla a gama de possibilidades de trabalho linguístico que ela permite (GOLDSTEIN, 2006, p. 190).

A intensa participação do leitor leva-o a descobertas, pois é na leitura atenta à cuidadosa elaboração do poema que o aluno percebe e desvenda as camadas de significações. Como consequência, essa leitura favorece a de outros gêneros, literários ou não literários, que circulam socialmente nos mais diversos campos da comunicação com os quais os alunos têm contato.

Posteriormente, numa passagem gradual da leitura para a escrita, nosso objetivo foi ampliar a competência escritora e desenvolver no aluno o papel de agente da sua realidade, ou seja, motivá-lo a (re) criar seu mundo com palavras e, dessa forma, aprender a “usar criativamente a escrita dentro de formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos

de gêneros (...)” (BAZERMAN, 2011, p.11).

Diante desse contexto, o trabalho se justifica por apresentar uma prática efetiva de leitura e escrita do gênero textual poema nas aulas de Língua Portuguesa. As atividades desenvolvidas nas Oficinas de Poemas e aqui relatadas, embora sejam apenas o recorte de um trabalho mais amplo, poderão auxiliar professores na reflexão sobre as próprias práticas.

## 2. OFICINAS DE POEMAS: UM CAMINHO TRILHADO

O gênero textual poema caracteriza-se pelo trabalho com a linguagem em seu potencial artístico, ou seja, é o gênero no qual o sujeito, ciente de sua capacidade de organização, cria novos modos de dizer. Nesse processo, aumenta as possibilidades de comunicação e amplia sua abrangência, pois a poesia representa um modo diferente de compreender e apresentar a realidade. Marcados pela “literariedade” (GUIMARÃES, 1994, p. 77), os poemas direcionam o olhar do leitor para os mais diversos modos de perceber e vivenciar uma realidade que, de forma convencional, poderia não ser percebida ou explorada. Segundo Guimarães (1994):

É característica ainda desse grau de literariedade a presença de pontos de indeterminação, constituídos de vazios e negações, explorados no processo específico da produção literária. O texto poético explora ao máximo esses pontos de indeterminação. Para ler o texto literário, é preciso invadir o campo de sua construção linguística, para mostrar que a literatura cria seu próprio universo (GUIMARÃES, 1994, p.81).

Com foco na literariedade, a partir do conceito apresentado por Guimarães (1994), e na forma composicional do gênero em estudo, iniciou-se uma sequência de 25 encontros, com atividades de leitura e escrita de poemas, denominada “Oficinas de Poemas”. Em cada um desses encontros, foi trabalhado um aspecto específico do poema, como a forma composicional, os recursos sonoros, a escolha de palavras e o modo como elas se

combinam, entre outros. O objetivo era levar o aluno a compreender o gênero poema e sua especificidade. Ao final, o aluno não só ampliaria seu conhecimento do gênero, mas estaria apto a fazer uso dos recursos estudados – vocalização, sonoridade, figuras retóricas, disposição de palavras no texto – para recriar seu mundo com palavras; e, igualmente importante: dar voz para as coisas do mundo, de tal modo que os objetos falassem com o leitor.

Devemos considerar que o poema favorece um lugar de fala, dá voz ao aluno que, muitas vezes, não se vê agente, pois não acredita que sua escrita possa ter força e representação. Neste trabalho, tomamos o conceito de *agente* segundo Bazerman (2011):

Não apenas as grandes figuras históricas se inscreveram nas páginas da história que expressam agência através da escrita. Cada vez que compartilhamos nossos pensamentos numa carta para um amigo; fazemos um pedido numa carta comercial; expressamos nosso ponto de vista numa carta ao editor, somos agentes em nossos próprios interesses (BAZERMAN, 2011, p. 12).

Foi importante que o aluno compreendesse, a partir do trabalho nas oficinas, que a prática da escrita não está a serviço da escola ou do professor, mas trata-se de uma prática social na qual ele é agente.

### 2.1 O primeiro contato com poemas

Os poemas foram digitados e colados em folhas coloridas, de modo que cada cor representava um poeta autor. Depois, eles foram inseridos dentro de caixas, que denominamos “caixas de poemas”, nome escolhido por sugerir um simbolismo, pois remete à caixa surpresa e à caixa de presente, a algo que cria uma expectativa em relação ao conteúdo. A intenção era, realmente, presentear os alunos com poemas, uma vez que esse gênero textual era, para a maioria deles, desconhecido ou associado à infância, a quadrinhas e cantigas. As caixas com poemas proporcionaram, assim, uma (re)descoberta.

No início das oficinas, efetivamente,

os alunos não possuíam conhecimento sobre o gênero. As caixas de poemas, além de serem lúdicas, mostraram-se uma alternativa à falta de livros de poemas voltados ao segmento ao qual pertencia o público-alvo. Como um dos objetivos era ampliar o letramento literário dos alunos e, ao mesmo tempo, fazer a progressão leitora, partimos da valorização da literatura brasileira, privilegiando escritores brasileiros. Selecionamos poemas de quatro criadores modernistas: Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes e Mario Quintana. Outros poetas foram incluídos no decorrer das oficinas, mas não são citados aqui, pois apresentamos um recorte, uma pequena amostra das atividades desenvolvidas e da produção discente.

Conhecer os poemas e os poetas foi uma experiência de descoberta enriquecedora. Os alunos atribuíram sentido a essa leitura, com a qual se comunicaram de maneira diferente daquela das narrativas que estavam habituados a ler, no sentido de que alguns daqueles textos não demandavam atenção ao ritmo nem ocupavam a página da mesma forma que os poemas. Alguns alunos se identificaram com os poemas a ponto de dialogar com o poema lido, no momento da produção.

## 2.2 A produção discente

Os poemas discentes apresentados a seguir foram criados a partir de uma atividade de escrita poética, em uma das oficinas, chamada: “Poemas com estrutura de texto dominante”<sup>1</sup>. Nessa atividade, foi proposta a produção de um poema com estrutura de texto dominante, ou seja, uma parte já era dada e os alunos a complementavam, criando a outra. Para isso, solicitamos que os eles atentassem ao modo como as palavras eram distribuídas no poema de referência<sup>2</sup>.

Esse exercício de escrita poética não gerou criações originais, uma vez que parte da

estrutura foi dada, mas revelou-se exercício importante para desenvolver a competência escritora nos alunos e proporcionar-lhes certa segurança, uma vez que muitos deles têm dificuldade para iniciar o texto e escolher as primeiras palavras. A parte sem destaque refere-se à estrutura dada e a parte em destaque, à **produção discente**.

Poema do aluno A:

*Tu Dizes*

1. *Tu dizes alegria*
2. *e logo*
3. *me lembro de família*
  
4. *Tu dizes família*
5. *e logo*
6. *me lembro de bons dias*
  
7. *Tu dizes bons dias*
8. *e logo*
9. *me lembro de sua companhia*
  
10. *Tu dizes companhia*
11. *e logo*
12. *me lembro de poesia*
  
13. *Tu dizes poesia*
14. *e logo*
15. *me lembro de alegria.*

Note-se que o aluno retoma a última palavra do verso da estrofe anterior, para iniciar a estrofe seguinte, ao longo de todo o poema. Ele compõe o texto num movimento circular, decorrente do emprego da palavra *alegria* no primeiro e no último versos. Ao repeti-la, mantém-se a lógica utilizada na 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> estrofes, ou seja, a última palavra de cada estrofe complementa o primeiro verso da estrofe seguinte. Há, também, repetição da mesma construção sintática, pelo fato de a expressão *me lembro de* ocorrer sempre na mesma posição e sempre no verso final de cada terceto (versos: 3, 6, 9, 12 e 15), construção que ilustra a criatividade do aluno.

Apesar da ausência de pontuação

1 Expressão utilizada por Josette Jolibert (Cf.: JOLIBERT, 1994).

2 “Tu dizes”, poema de Joseph-Paul Schneider, publicado por Jean Orizet em sua obra **Les plus beaux poèmes/pour les enfants, Cherche-midi**, apud JOLIBERT, 1994, p. 173).

no final das quatro primeiras estrofes, o uso de letra maiúscula, no início delas, cria um elo sintático entre os versos de cada terceto, resultando em encadeamento, recurso que ocorre quando um verso se liga sintaticamente ao verso seguinte, também chamado de *enjambement*. Como efeito, surge a dupla possibilidade de leitura: a primeira, com pausas no final de cada verso; a segunda, numa sequência contínua do verso inicial ao final. Nesse caso, o emprego do pronome “me” antes do verbo resultaria da presença do termo “logo”, no verso anterior. Caso considerássemos cada verso isoladamente – leitura sugerida pela composição formal –, o pronome antes do verbo remeteria ao uso informal da língua, aspecto frequente em modernistas como Mário de Andrade e Oswald de Andrade.

Quanto ao tempo, percebemos um movimento de presente / passado. “Tu dizes” mantém a ação no presente, mas, imediatamente, o eu lírico faz um elo semântico com o passado no 3º verso de cada estrofe, com apoio na expressão “me lembro”. O modo indicativo de *dizes* e *lembro* concretiza as ações, lembradas sempre de forma positiva: *alegria / família / bons dias / sua companhia / poesia / alegria*. O olhar positivo expressa um ponto de vista e colabora na construção das marcas de autoria.

É interessante notar o valor que o eu lírico atribui à poesia, uma vez que ele a relaciona à boa companhia e à alegria.

A seguir, veremos a análise do poema do aluno B.

Poema do aluno B:

*Tu dizes*

1. *Tu dizes realidade*
2. *e logo*
3. *me vem um sonho.*
  
4. *Tu dizes estou farto*
5. *E logo*
6. *me vem agente.*

7. *Tu dizes quero sair*

8. *e logo*

9. *me vem a chuva.*

10. *Tu dizes amor*

11. *e logo*

12. *me vem amizade.*

13. *Tu dizes rotina*

14. *e logo*

15. *me vem a mudança.*

O aluno B mantém a adequação ao gênero ao construir o poema dentro do modelo estabelecido, com bom domínio discursivo, fornecendo elementos para que o leitor entenda o jogo de opostos. As escolhas lexicais contribuem para a ideia de quebra de expectativa, que percorre todo o poema.

Note-se a ausência de rimas e o predomínio de antíteses *realidade / sonho, estou farto* (cansado, a ponto de desistir) / *agente* (verbo no imperativo significando resista, suporte o fardo, o cansaço; não desista); *sair / vem a chuva* (a chuva impede o eu lírico de sair, obrigando-o a ficar); um sugere *amor / o outro, amizade*; um, a *rotina / o outro, a mudança*.

Cabe notar que o aluno não usa antônimos para construir os contrastes, ele o faz a partir do valor semântico das palavras. O paralelismo sintático, já dado na estrutura modelo (apresentada na oficina), está presente, não por criação do aluno, mas por retomada da proposta.

As marcas de autoria estão presentes no emprego do pronome pessoal *me* e são, sobretudo, perceptíveis pelo olhar pessoal do eu lírico, que deixa transparecer uma posição contrária a seu interlocutor.

Passemos a observar como o aluno C usa as possibilidades linguísticas na construção do seu poema.

Poema do aluno C:

*Tu dizes*

1. *Tu dizes mar*

2. *e logo*
3. ***penso em praia.***

4. *Tu dizes praia*
5. *e logo*
6. ***penso em paz.***

7. *Tu dizes paz*
8. *e logo*
9. ***penso em viajar.***

10. *Tu dizes viajar*
11. *e logo*
12. ***penso em férias.***

13. *Tu dizes férias*
14. *e logo*
15. ***penso: elas estão chegando!***

No poema do aluno C, assim como no poema do aluno A, a última palavra de cada estrofe complementa o primeiro verso da estrofe seguinte. Há também a repetição da mesma construção sintática, *penso em* no final de cada terceto (versos 3, 6, 9,12), com exceção do verso 15, no qual há quebra da construção sintática e, também, na expectativa do leitor, que se vê surpreso com o inesperado anúncio da chegada das férias.

Até o verso 12, o eu lírico pensa *em algo*, o que leva o leitor a imaginar uma continuidade até o final do poema, porém, no verso 15: *penso: elas estão chegando!*, o recurso da pontuação contribui para a mudança de tom e a quebra da expectativa.

O verbo que, até então, se apresentava transitivo indireto, passa a ser transitivo direto, num período com duas orações. Essa mudança cria o efeito surpresa e sugere alegria e ação. O uso da pontuação (dois pontos e ponto de exclamação) colabora para os efeitos de sentido. A pontuação arremata a parte discursiva que está pautada numa progressão crescente: mar remete à praia, praia remete a um estado de descanso, sem demais preocupações, portanto, de paz. O estado de paz lembra viagem à praia, viagem remete às férias que estão chegando.

As marcas de autoria são expressas

pelo verbo “penso”, em primeira pessoa, e também pelo olhar do eu lírico sobre situações que lhe fazem bem e lhe trazem paz.

Por último, vejamos o poema do aluno D.

Poema do aluno D:

*Você sabe?*

1. ***Você diz que sabe tudo***
2. *e logo*
3. ***Não sabe me amar.***

4. ***Você diz que sabe me amar***
5. *E logo*
6. ***não sabe se expressar.***

7. ***Você diz que me ama***
8. *e logo*
9. ***não sabe me valorizar.***

Nessa produção o aluno recriou seu poema com o pronome *você* e verbos na terceira pessoa, diferentemente dos poemas anteriores, nos quais aparece o pronome *tu* procurando seguir o poema de referência. Ao iniciar a leitura, note que o título não antecipa o assunto do poema. Somente ao ler, o leitor descobre que se trata de um posicionamento sobre sentimentos, tema presente no cotidiano das pessoas e, particularmente, na vivência do eu lírico. A parte discursiva está coerente com a organização e com os recursos, que dão ao leitor a noção dos sentimentos de quem fala no poema. Também fica claro seu posicionamento ante a situação, quando contra-argumenta com seu interlocutor. A estratégia que o aluno constrói a partir da estrutura dada ***você diz / e logo***, é a seguinte: o eu lírico parte das afirmações do seu suposto admirador para desconstruí-las, mostrando-se crítico a respeito do tipo de tratamento que recebe de seu interlocutor.

Assim, o eu lírico desconstrói a aparente segurança de seu interlocutor. Quando este *diz que sabe tudo* (verso 1), o eu lírico, que não se sente amado, contra-argumenta: *não sabe me amar* (verso 3); seu interlocutor

afirma saber amar, mas novamente o eu lírico rebate: *não sabe se expressar* (verso 4).

Do ponto de vista do eu lírico, o amor provavelmente deva ser expresso com atitudes e não apenas com palavras. No último terceto, o desabafo. O ser amado se sente desvalorizado apesar de seu interlocutor ter reafirmado seu amor: *Você diz que me ama* (verso 7), mas é amor sem reconhecimento nem valorização: *não sabe me valorizar* (verso 9). Esse tipo de relacionamento, expresso apenas por palavras, não basta ao eu lírico. Note-se que há uma tentativa, no verso 7, de o interlocutor (re)afirmar seu amor já expresso no verso 4, mas o discurso não condiz com o julgamento do pequeno poeta: *não sabe amar; não sabe se expressar; não sabe valorizar*. Há, portanto, dois campos semânticos antagônicos: *sabe/não sabe*, que percorrem todo o poema.

O título, a princípio, parecia uma incógnita, após a leitura, soa como uma ironia.

Quanto à composição, o poema apresenta três estrofes com rimas irregulares. A primeira delas não apresenta rima; na segunda, temos *amAR/expressAR*; na terceira não há rimas, porém a última palavra *valorizAR* retoma as rimas da estrofe anterior. O ritmo é apoiado pela repetição da palavra *sabe* no interior das estrofes, além do título.

Em relação às marcas de autoria, além de um discurso pessoal decidido, o poema traz marcas linguísticas de primeira pessoa nas expressões *me amar, me ama e me valorizar*.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos poemas evidencia os alunos como sujeitos-autores, ao trazer o próprio repertório e as próprias experiências pessoais para o texto poético. O trabalho com as Oficinas de Poemas, nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental – anos finais – tornou o processo de ensino-aprendizagem significativo. Durante o caminhar de cada oficina, aos poucos, os alunos perceberam que a escrita necessitava de um trabalho apurado em relação às escolhas lexicais para obter o efeito pretendido: recriar o mundo

com palavras, com palavras que traziam suas vivências e seus pontos de vista.

O fato de os alunos não precisarem iniciar a composição do poema, na oficina denominada “Poemas com estrutura de texto dominante”, mas complementarem uma parte que lhes foi apresentada, motivou a escrita, uma vez que a estrutura inicial já estava dada e eles não passaram pela insegurança de não saber como iniciar um texto, fato recorrente quando se trabalha com produção escrita dos mais variados gêneros.

Ao analisar as produções, notou-se que os alunos usaram um padrão para compor o 3º verso de todas as estrofes. Trata-se da repetição da mesma estrutura, a saber: *me lembro*, no poema do aluno A, *me vem*, no poema do aluno B, *penso em*, no poema do aluno C (com exceção do último verso) e *não sabe*, no poema do aluno D. Esse padrão não foi sugerido pelo poema de referência.

De modo geral, a recorrência de verbos e pronomes em primeira pessoa, nas quatro produções analisadas, ilustra a marca de autoria e sugere identidade, pertencimento; o aluno assume a própria escrita, ou melhor, o aluno se inscreve no poema. Os pontos de vista presentes em toda a produção discente ilustram o conceito de agência postulado por Bazerman (2011, p.12): “pessoas que por meio de sua escrita têm mudado o pensamento e as ações de outras que estão ao seu entorno”.

Os exercícios de escrita poética levaram o aluno a habituar-se à forma composicional e trouxeram-lhe segurança para explorar diversas temáticas. Os alunos conheceram grandes autores, o que colaborou para sua formação como leitores literários e para a sua progressão, visando à autonomia leitora no decorrer de toda a educação básica.

Já a motivação do processo de autoria levou os alunos a criarem poemas e a tornarem-se interlocutores de outros poetas, assim como de outros leitores, além do professor. Após esse trabalho com a prática da linguagem, os alunos demonstraram maior consciência dos recursos linguísticos, ao praticar, também, outros exercícios de escrita poética propostos nas demais Oficinas de Poemas. Ao final de

todo o processo, esperamos ter contribuído para melhorar o desempenho dos alunos nas mais diversas práticas sociais de leitura e escrita.

## REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo, Cortez, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

GUIMARÃES, Elisa. **Linguagem literária**. In: HUBNER, R *et al.* Diário de classe 3 Língua portuguesa. São Paulo: FDE: SEESP, 1994. p. 77-83.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, sons, ritmos**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

\_\_\_\_\_. Poesia e ensino de língua materna. In: CORREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, François (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem).

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução: Walkiria M. F. Settineri, Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. v. II.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.