

“VAMOS TODOS CIRANDAR”: O POETRIX EM UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

Bruna da costa Luz¹
Paulo Murilo Guerreiro do Amaral²

RESUMO

O presente artigo sistematiza uma proposta de letramento literário apresentada a uma turma de Ensino Médio. Abrange como objeto de estudo o poetrinx, um gênero poético surgido no final dos anos 1990 que ganhou visibilidade com a ascensão das redes sociais. Fundamenta-se em autores que traçam o perfil do público do Ensino Médio e relações com o ensino de literatura – John Palfrey e Urs Gasser (2011), Lajolo (2006) e Rezende (2013), Soares (2009), Rojo (2009), Cosson (2014), bem como em Barzeman (2021) e Bakhtin (2016) que tratam da escrita literária. O método consiste na pesquisa-ação, considerando o intento de mudança de realidade por meio de intervenção amparada no modelo de sequência didática sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A pesquisa da qual se origina este texto parte do diagnóstico de um contexto no âmbito do qual o texto literário vem sendo utilizado, em sala de aula, não como caminho de entendimento da literatura por ela mesma, mas apenas como suporte para um ensino de história da literatura. De posse desse diagnóstico, lança-se mão, na sequência didática, do gênero poetrinx, imaginado como possibilidade de exercício da escrita, a curto prazo e sob mediação tecnológica, de maneira a estimular o contato de alunos com a poesia e contribuir para os seus processos de letramento literário.

Palavras-chave: literatura. Poetrinx. Letramento literário. Ensino Médio

ABSTRACT

This paper systematizes a literary literacy proposal presented to a high school class. It covers as object of study the poetrinx, a poetic genre that emerged in the late 1990s and gained visibility with the rise of social networking. It is based on authors who profile the high school audience and relations with literature teaching - John Palfrey and Urs Gasser (2011), Lajolo (2006) and Rezende (2013), Soares (2009), Rojo (2009), Cosson (2014), as well as on Barzeman (2021) and Bakhtin (2016) who deal with literary writing. The method consists of action research, considering the intention of changing reality through an intervention supported by the didactic sequence model suggested by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004). The research from which this text originates is based on the diagnosis of a context in which the literary text has been used in the classroom, not as a way to understand literature by itself, but only as a support for the teaching of the history of literature. In possession of this diagnosis, it makes use, in the didactic sequence, of the genre poetrinx, imagined as a possibility of writing exercise, in a short term and under technological mediation, in order to stimulate the contact of students with poetry and contribute to their literary literacy processes. Keywords: literature; poetry; literary literacy, high school

1 INTRODUÇÃO

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: brunacostaluz26@gmail.com

² Doutor em Etnomusicologia e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (PPGELL) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: guerreirodoamaral@gmail.com

Ao longo de dez anos trabalhando como docente do Ensino Médio no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-PA), algumas experiências renderam-nos um olhar bastante crítico sobre a nossa prática docente e seus impactos nas vidas dos alunos. Nesse período ministramos, sempre, três componentes da área de linguagens denominados Português, Literatura Brasileira e Português II (Redação) no currículo da Secretaria Estadual de Educação.

No tocante a esses componentes, as maiores dificuldades frente às quais nos deparamos, bem como reflexões decorrentes dessas mesmas dificuldades, orbitam em torno do ensino de Literatura. As aulas de literatura baseavam-se no que é considerado um ensino tradicional desse campo, ou seja, na caracterização de estéticas literárias de diversas épocas, contextos históricos e alguns resumos de obras. Um conteúdo que, durante muito tempo, foi relevante aos alunos (e continua sendo, de certo ponto de vista), levando-se em conta, por exemplo, avaliações externas às quais eram (e são) submetidos. Entretanto, trata-se de um ensino de literatura que não buscava o contato direto com práticas de leitura e escrita dentro desse campo de atuação humana, tal como continua ocorrendo nos dias de hoje.

Assim sendo, tornou-se um desafio profissional pensar em alternativas para mudar os rumos das aulas de literatura, de maneira que os alunos participassem do ato de conhecer e desvendar o texto literário como algo significativo e prazeroso. Para isto, a escolha dos gêneros literários, das temáticas dos textos e de procedimentos metodológicos precisaram ser pensados no sentido da promoção de um letramento literário.

Neste estudo, o qual acreditamos representar um caso passível de generalizações, empreendemos um diálogo com o aluno que hoje se encontra na sala de aula do Ensino Médio, considerando saberes e práticas culturais que engendram coesões sociais e identitárias. Assim, escolhemos realizar uma intervenção didática voltada para a escrita literária, colocando em foco o aluno enquanto produtor e agente social por meio de sua criação a partir de um gênero de poesia que tem ganhado espaço na *internet*, especialmente nas redes sociais: o *poetrix*.

Considerado dentro do que se conhece como poesia minimalista³, o *poetrix* consiste em um terceto com, no máximo, trinta sílabas poéticas; possui temática livre, além do que, obrigatoriamente, deve apresentar um título. Embora não tenha surgido

³ Refere-se a poemas escritos com pouquíssimos versos e palavras.

dentro do ambiente virtual, a *internet* é, atualmente, o principal meio de divulgação do poe-trix – um dos motivos pelo qual escolhemos este gênero, inclusive. Ademais, é no ambiente da *internet*, em particular nas redes sociais, que nossos alunos, mas não apenas eles, interagem com seus pares. Por ser imprescindível o emprego da concisão, já que se deve imprimir a tessitura literária em poucos versos, esse gênero propiciou um significativo trabalho com a linguagem literária da poesia.

A investigação, à qual se integrou a aplicação de um produto e uma con-sequente interferência na realidade, teve como objetivo geral promover uma prática de letramento literário a partir de oficinas de escrita de poe-trix em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Pará, em Marituba, na Região Metropolitana de Belém. Neste artigo, fazemos algumas breves considerações sobre o ensino de literatura, assim como, de modo mais contundente, apresentamos o gênero poe-trix e descrevemos a intervenção por meio da aplicação do produto, neste caso uma sequência didática baseada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O método que vislumbramos apropriado é o da pesquisa-ação, exatamente por encampar a ideia de intervenção junto à determinada realidade que se deseja alterar. Pesquisadores e pesquisados são partícipes ativos neste tipo de investigação. Para fins de sua avaliação e validação, o produto (sequência didática) foi aplicado e analisado por meio de um relato de prática em que descrevemos as etapas da aplicação da sequência. Além disso, apreciamos os textos produzidos por esses alunos, tendo em vista, nessas produções, apontar características do gênero literário em questão.

O referencial teórico agrega três eixos. Primeiramente, autores que abordam o perfil do público do Ensino Médio e a relação deste com o ensino de literatura: John Palfrey e Urs Gasser (2011), Lajolo (2006) e Rezende (2013), por exemplo. Já a respeito do letramento, destacamos Soares (2009), Rojo (2009), Cosson (2014); e, sobre a escrita, Bakhtin (2016) e Barzeman (2021). Por fim, a proposta pedagógica centrada no gênero poe-trix ancora-se nas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2 “ALUNOS Z”, ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Nascidos na era digital consiste em um livro dos pesquisadores John Palfrey e Urs Gasser (2011) que define muito bem, ao nosso olhar, aqueles que passam a ingressar na etapa do Ensino Médio. Adolescentes e jovens que adentram as salas de aula desta

etapa da Educação Básica integram a chamada geração Z⁴, e que, em sua maioria, já não reconhecem outra realidade a não ser a de viverem conectados, de terem um mundo de interação e informação alcançado pelas pontas dos dedos.

Os jovens dessa geração mantêm relações diferentes das de seus pais e de seus professores com o mundo que os cerca. Esses jovens interagem e relacionam-se com seus pares de modo diferente, e, é possível pensar, que a aprendizagem desses jovens seja também influenciada por todos os recursos digitais aos quais eles estão expostos, como exemplo, a *internet*, que, por sua vez, metamorfoseou a maneira desses nativos digitais coletarem e processarem as informações frente às quais se deparam. Muito mais do que aprendizes passivos, eles tornaram-se criadores e compartilhadores de conteúdos multissemióticos:

A questão é que o novo mundo da mídia digital proporciona aos usuários as possibilidades de interagir não apenas com seus pares, mas também com o conteúdo. Texto, imagens, vídeos e arquivos de áudio podem ser não apenas compartilhados com os pares, mas também facilmente manipulados. (PALFREY & GASSER, 2011, p. 135)

Tais possibilidades de interação levam-nos a considerar que os jovens dessa geração aprendem também criando, processando e, principalmente, manipulando informações recebidas, digitalmente. E, se a maneira de interagir está ligada a um mundo mediado pelas tecnologias digitais, as atividades de escrita em que se envolvem esses jovens também são perpassadas por essa realidade tecnológica. Assim sendo, interessou-nos pensar como as novas e diferentes práticas literárias podem chegar ao chão da escola, nas salas de aula do Ensino Médio, onde se encontram, hoje, os alunos da geração Z, tendo em vista que a literatura, da forma como vem sendo escolarizada, não encampa, de modo geral, as realidades em que atuam esses jovens.

Lajolo (2006) faz uma série de ressalvas à forma como a literatura é encarada na escola. A autora critica o fato de o texto literário e a leitura desse texto ficarem em segundo plano; outrossim, o fato de o professor, muitas vezes, não ter autonomia para escolher os textos com os quais trabalha, ficando à mercê somente dos livros didáticos, seus fragmentos e resumos.

⁴ De acordo com a Kampf (2011) integram a geração Z indivíduos nascidos a partir da segunda metade da década de 1990. Esses indivíduos, segundo alguns especialistas, seriam totalmente familiarizados com as últimas tecnologias digitais, não encontrando dificuldade nenhuma para lidar com as novidades que, praticamente, todos os dias, aparecem nesse mercado, diferente do que ocorre com membros das gerações que os antecedem. O “Z” vem de “zapear”, ou seja, trocar os canais da TV, de maneira rápida e constante, com um controle remoto, em busca de algo que seja interessante de ver ou ouvir; ou, ainda, por hábito. “Zap”, do inglês, significa “fazer algo muito rapidamente”, e, também, “energia” ou “entusiasmo”.

Rezende (2013) também aponta questionamentos sobre o ensino de literatura no nível médio de escolaridade. Para tanto lança mão das seguintes perguntas:

1. O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura, tendo como premissa que, quando dizemos literatura, estamos pensando em texto literário e não em outra coisa — como simulacros, resumos, história da literatura, estilos de época, conjunto de obras, etc.?
2. O que se ensinaria de fato se “ensinasse literatura”, pressupondo ser o texto literário o objeto de ensino de literatura? (REZENDE, 2013, p. 100)

Esta última autora continua sua reflexão considerando que as respostas encontradas, nas salas de aula, para essas questões, deixam claro que ainda domina, no ensino de literatura, a perspectiva tradicional historiográfica, com características de concepções estéticas, bem como a bibliografia de autores canônicos da literatura nacional. Fica transparente, portanto, que, dentro desta perspectiva, não se está ensinando literatura enquanto a prática de ler e de escrever textos literários a partir de si mesma, e sim história da literatura – questão sintonizada com a própria ideia de literatura que o professor leva para sala de aula.

Deste modo acreditamos que é preciso pensar em uma concepção de literatura como “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho de linguagem e da imaginação” (LEITE, 2012, p.21). Ademais, faz-se necessário que o professor empreenda, no ambiente escolar, aulas que promovam o letramento literário.

Ao definir “letramento”, Soares (2009) chama a atenção para o fato de que é muito mais do que somente possuir a competência de ler e escrever. Corresponde à propriedade dos mundos que podemos construir com essa competência, pois o letramento é,

o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p. 44)

Rojó (2009) amplia o olhar sobre o letramento adentrando a realidade das novas culturas que foram surgindo ao longo do tempo, especialmente as trazidas pela era digital. Logo, para a autora, a escola deve trabalhar com letramentos múltiplos, consentindo que as práticas de leitura e escrita são variadas. É possível dizer que não existe um letramento, mas sim letramentos, e também letramentos múltiplos, pois somos envolvidos, de acordo

com os vários papéis que desempenhamos em sociedade e na esfera da sensibilidade humana, em diferentes práticas de leitura e escrita, incluindo o texto literário, o qual requer especificidades na tarefa de desvendá-lo pela leitura e escrita – por exemplo, habilidades que dizem respeito à composição do gênero, reconhecimento e compreensão de recursos estilísticos.

Cosson (2014) defende a abordagem de um letramento literário, isto é, de um processo de escolarização da literatura, que como uma prática letrada, deve ser garantido seu efetivo domínio, sendo somente possível com a ampliação e reformulação do ensino de literatura no Ensino Básico.

Por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas [é] que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. (COSSON, 2014, p. 17)

Dentro da concepção dos múltiplos letramentos, a literatura demanda muito mais do que um simples contato com sua escrita, haja vista fazer parte de um campo de atuação na sociedade. Demanda, inclusive, um jogo de habilidades que faça da linguagem literária algo compreensível e possível de ser relacionada à própria vida do sujeito.

O letramento literário requer do sujeito, leitor ou escritor, uma constante atualização sobre todo o universo que circunda esses textos, seus contextos de produção, seu contato constante com outros textos e outros saberes, sua multiplicidade de construção de imagens e realidades por meio da palavra, e sua atualização no tempo e espaço. E esses saberes em torno do texto literário precisam ter, na escola, um lugar de difusão.

Dessa maneira é preciso expandir o conceito de texto literário, a fim de que seja possível contemplar a cultura juvenil, lançando mão, também, de obras literárias que fujam ao padrão dos textos consagrados e que adentrem a realidade multissemiótica de textos veiculados em meios digitais – levando-se em conta que outros gêneros textuais têm surgido em meio a interações mediadas pelas tecnologias, assim como a necessidade de se levar à sala de aula um trabalho que promova o letramento literário desse aluno, tornando-o agente no processo de leitura e escrita.

3 A ESCRITA NAS AULAS DE LITERATURA

O letramento envolve práticas de leitura e escrita voltadas para o uso social da

linguagem verbal. No entanto, quando falamos de letramento literário, especialmente no ambiente escolar, que é um lugar de promoção deste processo, a primeira prática que nos vem à mente é a leitura, já que um dos maiores objetivos do ensino de literatura, quiçá o maior, é a formação do leitor de textos literários. No tocante a este trabalho levantamos um olhar sobre a escrita, que consiste, como já mencionamos, em outra prática envolvida no processo de letramento.

É indubitável que, nas aulas de literatura, atividades voltadas para a escrita literária são sempre colocadas em segundo plano em detrimento da leitura. Mas precisam ganhar espaço, pois também é por meio da escrita, dos mais diversos gêneros, incluindo os literários, que o aluno se coloca em posição de agente – isto considerando que “a escrita nos fornece os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e para cooperar.” (BAZERMAN, 2021, p.22)

Apesar das suas limitações e contradições, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) já aponta para um trabalho, nas escolas, com leitura e escrita dos mais diversos gêneros literários em diferentes suportes. Ao tratar do componente língua portuguesa, a BNCC — Etapa Ensino Médio — organiza a abordagem de práticas de linguagem a partir de campos de atuação, dentre os quais o artístico-literário, que propõe todo um trabalho de leitura e escrita voltado para os gêneros pertencentes à literatura. No que tange à escrita literária, destacamos a seguinte indicação:

Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária. (BRASIL, 2017, p. 524)

Acreditamos, portanto, que é, inclusive, por meio das atividades de escrita, que os alunos mantêm contato efetivo com os gêneros textuais. E, como Gebara (2016), pensamos que a promoção da escrita literária possa ter, como efeito colateral, a formação

do leitor, pois a vivência de cada etapa da escrita possibilita a intimidade com o mecanismo de funcionamento de cada gênero, de modo a facilitar a compreensão deste no processo de leitura. Além disso,

se reconhecermos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes, que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente. (BAZERMAN, 2021, p. 21)

Destarte, esta pesquisa busca experienciar uma prática de letramento literário pensando nos múltiplos e novos letramentos os quais os alunos da geração atual, que se encontram no Ensino Médio, podem adquirir mediante textos literários que os aproximem de novas realidades que os envolvam, e também a seus pares. No que diz respeito aos multiletramentos, Rojo (2012) aponta para a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica.” (ROJO, 2012, p. 13)

Pensando nessa multiplicidade de culturas e de textos multissemióticos em que estão envolvidos os nossos alunos é que resolvemos pesquisar gêneros literários que, de certa forma, possibilitem conexões deles com a “nova” realidade favorecida pelos ambientes digitais. O conceito de gênero adotado neste estudo parte dos pressupostos bakhtinianos de gêneros do discurso, considerando que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado.” (BAKHTIN, 2016, p.12) Com o campo artístico-literário não seria diferente. Dentro deste campo, e, no ambiente digital, sugerimos o poetrrix como gênero apresentado aos alunos por meio desta proposta de letramento literário.

4 POETRIX: UM GÊNERO LÍRICO DO NOVO MILÊNIO

O poetrrix é um gênero de poesia enquadrado dentro do que se denomina poesia minimalista ou nanopoética. Foi idealizado pelo brasileiro Goulart Gomes. O nome “poetrrix” vem da junção de dois termos: *poe* (poesia) e *trix* (três). Isto por conta da própria composição formal do gênero, descrita da seguinte maneira em um texto de Goulart Gomes, intitulado “Bula Poetrrix:” “um terceto, com no máximo trinta sílabas métricas, com título obrigatório e temática livre.” (GOMES, 2009).

Antes de continuar a comentar sobre o referido gênero de poesia, vale ressaltar

que há uma calorosa discussão sobre a sua aceitação ou não enquanto novo gênero, isto por conta de sua proximidade com outros tercetos, especialmente com o haikai japonês. Contudo, não é objetivo deste artigo abranger esta questão. Pretendemos apenas apresentá-lo em termos composicionais, estilísticos e temáticos.

Partindo dos estudos de Bakhtin (2019) sobre gênero do discurso em que o autor afirma que esses enunciados são reconhecidos por três elementos – o conteúdo temático, o estilo e, sobretudo, a construção composicional, – abraçaremos a proposta de Goulart Gomes para a apresentação do Poetrix, ao seguirmos com a explanação do texto “bula poetrix”, que parte da comparação do poetrix com uma pílula. “Se o poetrix pode ser comparado a uma pílula, nada mais adequado do que explicá-lo através de uma glosa ao pragmatismo do discurso próprio das bulas de remédios convencionais.” (OLIVEIRA, 2016, p. 58)

Do ponto de vista composicional, como já foi mostrado, o poetrix é reconhecido como um poema de extensão pequena composto por três versos – um terceto. Esses versos devem somar o máximo de trinta sílabas métricas, em versos livres. O título é elemento constitutivo e um traço distintivo, do ponto de vista formal, entre o poetrix e outros tercetos como o haikai japonês, e, “ por não entrar na contagem das sílabas, oferece maiores possibilidades para o seu autor, sem reserva quanto a sua extensão” (OLIVEIRA, 2016, p. 54), como se pode observar no exemplo:

RETRATO DO POETA QUE CLAMA NO DESERTO

lanço garrafas

lanço palavras

se não há mares, in vento

(Goulart Gomes)

Além disso, outros aspectos validam o poetrix dentro de sua composição, já que, em consonância com a “bula poetrix”, é necessário que se apresente, ao menos, uma das seguintes características, em um terceto a ser apresentado como um poetrix: a concisão, no sentido de se atingir o máximo de construção poética com um mínimo de recursos verbais; o salto de significação, na passagem para o segundo ou terceiro verso; o susto, que trabalha com o imprevisível, ao fugir do lugar comum, busca ampliar as possibilidades interpretativas; a semântica, que busca a exploração da polissemia de

algumas palavras; a leveza na construção de imagens; a rapidez da concentração poética no encontro de sons e na densidade dos significados; a exatidão e a visibilidade que envolvem a qualidade em traduzir imagens por meio da escolha lexical; a multiplicidade, que abarca as possibilidades intertextuais de interações; e a consistência, que busca a fuga das obviedades. Vejamos o seguinte poetriz:

POEIRA
uns, pretos
outros, brancos
até virarmos cinzas
(Goulart Gomes)

O texto acima atende ao plano conceitual do poetriz ao ser um terceto com um título e onze sílabas métricas organizadas em 2-3-6 dentro dos respectivos versos. É possível perceber, também, a polissemia jogando com as possibilidades de leitura que o leitor pode fazer. A palavra “cinzas” pode ativar o campo semântico das cores e formação das cores, já que o cinza é formado, justamente, pela mistura entre o preto e o branco. Nesse caso cinzas pode dizer respeito a essa mistura de cores, o que, interligado com as relações humanas no que diz respeito à etnia, somente quando nos juntarmos é que a diferença entre as cores da pele não prevalecerá. Outra situação dá-se no tocante à relação do título com os versos, já que a poeira, também, em termos de cores, pode gerar um tom cinza. E o último verso pode fazer jus à expressão “virar cinza” (morrer), o que, neste caso também relacionado à questão da etnia, poria fim às diferenças étnicas.

No que diz respeito ao estilo, o poetriz carrega em si a necessidade de ser um trabalho minucioso com as palavras e seus valores semânticos, o que, aliás, é marca da linguagem literária de maneira geral. Mas se acentua em gêneros minimalistas por conta da necessária concisão. Justamente pela rapidez do texto, o poetrizta (aquele que escreve poetriz) deve traduzir, em poucas palavras, a poeticidade de sua mensagem. Para tanto, o uso de metáforas e outras figuras de linguagem, assim como a apresentação de neologismos, podem ser elementos constitutivos do poetriz. Além disso é preciso que haja uma intenção do autor/leitor, a partir de lacunas a serem preenchidas, na exploração da polissemia, de determinadas palavras ou expressões, permitindo a possibilidade de variadas leituras ou interpretações.

Ao longo de seu desenvolvimento, o poetriz foi ganhando novas formas de organização e materialidade. Assim, por exemplo, foi pensado o grafitriz (poetriz ilustrado), em 2001, pelo poetrizta Murilo Falangola, da Bahia. O grafitriz é uma das formas múltiplas do poetriz que junta a linguagem verbal dos tercetos a imagens ou desenhos de fundos. Geralmente os grafitriz são divulgados e bem recebidos nas redes sociais. Quanto a este aspecto, Gomes (2006) destaca, como exemplo, as qualidades de visibilidade e multiplicidade do poetriz.

Figura 1: Grafitriz



Fonte: Instagram @cirandapoetriz

Um dos motivos que nos levaram a idealizar o trabalho com o poetriz em sala de aula foi justamente, a sua relação com a *internet*, que é uma ferramenta cotidiana da geração Z, conforme mencionamos, anteriormente, pois, embora o poetriz não tenha nascido no mundo na *internet*, dentro dele se destacou a partir da criação de espaços de compartilhamento de experiências voltadas à sua propagação.

Deste modo, por sua ampla divulgação nas mídias sociais, mas não apenas por esta razão, é que o enxergamos como potencial gênero literário a ser trabalhado em sala de aula. Essa divulgação pode ser realizada por meio de concursos, oficinas, compartilhamento de textos, etc... “Na rede, para se tornar um poetrizta, é suficiente criar uma conta no facebook, solicitar a participação nos grupos e começar a confeccionar e postar seus poematos, seguindo instruções que constam da bula poetriz e nos ensaios

críticos publicados.” (OLIVEIRA, 2016, p. 62)

5 AS CIRANDAS DE POETRIX EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Durante a pesquisa com o poetrinx conhecemos um grupo de poetrixtas a partir de uma página na *internet* denominada “Ciranda Poetrinx”, disponível no endereço <https://www.cirandapoetrinx.com.br/>. Entramos em contato com o seu coordenador e pedimos-lhe para entrar e participar desse grupo. Explicamos-lhe sobre a pesquisa que estava sendo realizada. Fomos adicionados a um grupo de aplicativo de mensagens e começamos a fazer parte da “Confraria Ciranda Poetrinx”. Esse grupo é um “lugar” de encontro de poetrixtas de todo o Brasil, dentro do qual são veiculadas as Cirandas, estas que, por sua vez, consistem em oficinas de leitura e escrita dos tercetos.

A dinâmica da ciranda é uma rodada de poetrinx escrita pelos membros do grupo sobre um tema previamente escolhido. Para cada ciranda há um guardião, que deve criar um mote, podendo ser um texto em prosa ou em verso sobre o tema, com o intuito de motivar os demais participantes a escreverem. São duas cirandas por semana. Os poetrinx produzidos são enviados, no grupo, em forma de texto ou de grafitrix. E, em seguida, a ciranda segue para o site da Confraria e páginas variadas em redes sociais. Além disto, a Confraria tem sua própria revista para divulgação do poetrinx e do grupo, bem como promove a publicação de livros impressos com os poetrinx do grupo.

Nossa participação na confraria rendeu-nos o título de poetrixta (referimo-nos à primeira autora deste artigo), uma vez que passamos a também produzir e publicar os tercetos. Tal experiência vivenciada durante a pesquisa foi o que nos impulsionou a levar essa dinâmica de escrita literária como forma de promoção do letramento literário. Para tanto, procuramos adaptar as cirandas em uma sequência didático-pedagógica. A proposta de intervenção pedagógica delineada e aplicada foi pensada para uma turma de 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Marituba-PA.

Um desafio ainda maior foi a adaptação desse trabalho pedagógico para a realidade das aulas remotas, tendo em vista a situação da atual pandemia do corona vírus. Neste sentido foi preciso pensar cada “passo” dentro da realidade de uma sala de aula virtual – no caso de nossos alunos, interagimos no ambiente de grupo fechado em aplicativo de mensagem. Esse cenário acabou por criar um requisito para que os alunos pudessem participar da sequência: eles teriam que ter acesso à *internet*. Isto reduziu o

número de participantes dentro da turma, lamentavelmente. De uma turma de 36 alunos, 25 participaram das atividades, o que representa em torno de 70% do total. Contudo, não houve uma participação homogênea, em todas as etapas da sequência, por parte desses 25 discentes. De modo que, se essa mesma sequência fosse aplicada de forma presencial, ou mesmo híbrida, os resultados poderiam ser mais promissores.

A intervenção teve como base a concepção de sequência didática trazida a partir dos estudos do grupo de Genebra. Esta consiste em:

um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

Deste modo, a sistematização proposta pela sequência didática possibilita uma prática direta e ligada a uma dada realidade de leitura e escrita. Proporciona vivências reais do gênero dentro de suas esferas de funcionamento. Para o trabalho com o poe-trix, no entanto, adaptamos a sequência para que pudéssemos promover as chamadas “cirandas poe-trix” com os alunos. Apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre a aplicação da sequência didática, que se deu em formato de oficina:

5.1 OFICINA 1: FALANDO EM POESIA

Neste primeiro momento foi criado um grupo, no aplicativo de mensagem, como espaço para o acontecimento das oficinas, bem como para a apresentação da proposta de trabalho com o poe-trix. Depois da criação do grupo e inserção dos alunos, enviamos um texto de boas-vindas e apresentação com vistas a legitimar a proposta de produção textual dentro do campo artístico-literário. Em seguida enviamos o vídeo com a apresentação do poema “Convite”, de José Paulo Paes, pelo grupo “Estralos Poéticos.” A escolha desta poesia, para iniciar a conversa, deu-se por conta da visão da poesia enquanto um jogo, uma brincadeira com as palavras, além de que, no último verso, faz um convite ao leitor para que também brinque de fazer poesia.

Após o vídeo, algumas questões foram lançadas para os discentes, no grupo. As respostas obtidas, a partir dessas questões, ajudaram-nos a visualizar um pouco da experiência dos alunos com o gênero poesia. Em relação às respostas dadas, achamos importante destacar três observações. Foi-lhes perguntado se costumavam ler poesia. A

maioria respondeu “às vezes”, confirmando a nossa hipótese sobre o pouco contato com o gênero lírico que os alunos apresentam. A resposta à segunda pergunta mostrou um dado interessante, reforçando, ainda mais, a escolha do gênero para a sequência. A pergunta foi a respeito do meio utilizado pelos alunos para a leitura dos textos literários. De todos os alunos, 87% indicaram, em suas respostas, as redes sociais e a *internet*. A terceira pergunta foi se escreviam poesias. 80% dos alunos da turma responderam que “não”, o que demonstrou um vínculo ainda menor com a escrita deste gênero.

Com o levantamento dessas questões verificamos que os alunos da turma envolvida na pesquisa, em sua maioria, pouco liam poesias, e, quando as liam, essa leitura era feita em ambientes digitais. Além disto a maioria não escrevia poesia. Acreditamos que o contexto desenhado pelas respostas dos alunos possa ser generalizado no âmbito do Ensino Médio, isto pela própria visão de que a escola não propicia, aos alunos, experiências dentro da poesia. Muitos desses alunos chegam ao Ensino Médio sem ao menos compreender o que significa um verso dentro da estrutura do poema; quando têm, seu pouco contato com a poesia ocorre apenas por meio de concursos escolares ou em atividades gramaticais nas aulas de língua.

5.2 OFICINA 2: POETRIX, FORMA E CONTEÚDO

Na segunda oficina foi pedido para que os alunos fizessem uma pesquisa, em suas redes sociais, sobre pequenos poemas, postando-os no grupo juntamente com alguns comentários. Nesta etapa verificamos as seguintes situações: alguns alunos enviaram textos dentro do padrão do que pode ser considerado um poema – inclusive alguns compartilharam poe^{trix}; outros postaram fragmentos de poemas consagrados; e, ainda, há os que elencaram textos que destoavam, totalmente, do que se concebe como poema, incluindo tirinhas de quadrinhos.

Os textos enviados pelos alunos mostraram que havia, por parte de alguns deles, dúvidas sobre o que poderia ser considerado um poema, em especial os que enviaram as tirinhas (três), com os quais, aliás, entramos em contato, individualmente, para dialogar sobre o porquê de não terem atendido ao que previa a tarefa.

De posse desses resultados passamos para uma segunda etapa desta Oficina, que tinha como objetivo apresentar o poe^{trix} e sua composição formal aos alunos. Pensamos na melhor maneira de lhes apresentar o texto “bula poe^{trix}.” Decidimos, então, elaborar

um infográfico com as principais informações. Enviamos-lo ao grupo juntamente com um áudio explicativo. Em seguida abrimos espaço para que os discentes pudessem comentar ou tirar dúvidas. Infelizmente, os alunos não aproveitavam esses momentos para lançar perguntas ou tecer comentários, o que dificultou o processo de compreensão por parte de alguns. Acreditamos que, em uma aplicação fora do ambiente remoto, esta etapa alcançaria melhores resultados.

5.3 AS CIRANDAS

A partir da terceira Oficina iniciamos as cirandas, centradas no processo da passagem do aluno “compartilhador” ou reprodutor de textos para o aluno-autor e aluno-poetrixta. Ao total foram quatro cirandas que partiram de temas escolhidos pelos alunos, em votação, anteriormente às rodadas de poetrix. Para fazer a escolha dos temas de forma democrática, optamos por usar a ferramenta do G. Suite, o Google formulário. Os alunos respondiam à votação e, depois, nós publicizávamos o gráfico com a referida escolha.

As cirandas foram os espaços em que a leitura e a produção/escrita dos poetrix de fato aconteceram. O primeiro tema escolhido, dentre os sugeridos, foi “Juventude”. Por meio de um vídeo gravando a tela do celular, explicamos aos alunos o que significam as cirandas e quais as regras de participação. Mostramos-lhes, ainda, a página da Confraria “Ciranda Poetrix,” para que pudessem ter uma dimensão visual a respeito de como as cirandas são organizadas. Esta primeira ciranda coaduna-se com o que Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) situam sobre a sequência didática como uma primeira produção textual, permitindo ao professor, que é mediador do processo, verificar aquilo que o aluno já sabe a respeito do gênero; e, a partir dessas informações, realizar Oficinas que possam sanar dificuldades encontradas nos textos dos discentes.

Optamos por enquadrar os poetrix produzidos pelos alunos em dois casos que representam a generalização das suas produções. Nesta primeira ciranda houve dezoito participações, sendo que nove se enquadraram dentro do caso 1 e nove dentro do caso 2 – ver tabela a seguir.

Quadro 1: Comparação entre os poetrix produzidos pelos alunos

CASO 1: texto que atende à construção formal, temática e estilística do gênero.	CASO 2: texto que não atende à estrutura formal, estilística e temática do gênero; ou que atende à estrutura formal, porém com linguagem prosaica.
O FUTURO SOMOS NÓS. (aluna A) Ser um jovem é complicado Viver a realidade do futuro Entre a fantasia do passado	JOVEM DO SÉCULO 21 (aluno B) Nós jovens estamos cada vez conectado na internet Se esquecendo o que o mundo oferece Aproveita a juventude mesmo que seja difícil Aprender novas coisas e se destemido.

Fonte: Própria autora, 2021.

No texto referente ao caso 1, o aluno cumpre exigências formais de um poetriz: um título e três versos totalizando menos de trinta sílabas métricas. Ademais, trabalha o conteúdo temático da juventude a partir do cruzamento antitético das palavras fantasia/realidade e passado/presente, além da sonoridade no encontro entre complicado/passado. Por outro lado, no texto do caso dois, o aluno até tenta fazer uma organização em versos. Mas os versos são extensos demais, fugindo ao minimalismo gráfico do poetriz. Soma-se a isto o fato do uso de uma linguagem totalmente prosaica, sem escapar do comum e não utilizando recursos para o trabalho de construção poética. A “função da arte seria então quebrar esse automatismo, chamar atenção para o próprio meio, para a própria palavra. É nesse olhar para si mesmo que residiria a língua poética” (TEZZA, 2013, p. 80).

Com base nas dificuldades encontradas nos textos produzidos na ciranda 1, realizamos mais duas cirandas que serviram como módulos de estudos sobre os recursos linguísticos próprios da construção de uma linguagem poética, por um lado, e também como reforço da estrutura formal do poetriz, por outro. Para tanto, antes de cada ciranda, foram enviados poetriz para o grupo. E, por meio de mensagens de texto e pequenos áudios, fomos explorando as possibilidades de leitura de cada terceto: figuras de linguagem, polissemia, intertextualidade, sentido conotativo da linguagem e expressividade deixada por algumas construções linguísticas em detrimento de outras.

Nas cirandas 2 e 3 os temas escolhidos pelos alunos foram “Respeita as mina” e “Amor”, respectivamente. Em relação ao primeiro, por se tratar de um tema que recorre, semanticamente, à luta de um grupo social, muitos alunos fizeram de seus poetriz apenas frases de ordem, o que nos fez regredir, um pouco, dentro do campo estilístico, já que os textos deles se aproximaram bem mais de linguagem prosaica do que poética.

Sobre essa busca por uma expressividade da linguagem poética, Bakhtin (2013) aponta a importância da estilística no ensino de línguas. Para este autor, “toda forma gramatical é, ao mesmo tempo um meio de representação”(BAKHTIN, 2013, p.24). Significa dizer que é preciso apontar a diferença das escolhas linguísticas por meio de um olhar estilístico, mostrando ao aluno, por exemplo, por que a opção pelo uso de conjunções, na construção do período composto, acaba por trazer um tom prosaico ao texto, enquanto que a omissão dessas conjunções pode representar maior expressividade à construção linguística. Tal lógica foi apresentada aos alunos que se enquadraram no caso 2, de forma individual, ao procurarmos, junto a eles, buscar o caminho do poético a partir do que haviam escrito.

Na terceira ciranda sugerimos a uma aluna que fosse a guardiã e iniciasse a rodada de tercetos. A mesma aceitou o desafio e desempenhou-o com seriedade – um passo a mais no processo da construção de agentes no processo de escrita.

Como o tema escolhido tinha um tom mais lírico (amor), os alunos não demonstraram tanta dificuldade para criar tercetos. Contudo, alguns alunos ainda não haviam alcançado a escrita de um poetriz. Com um total de 19 participações, 13 estiveram para o caso 1 e 6 para o caso 2.

Tanto na segunda quanto na terceira cirandas, procuramos dar um retorno individual aos alunos sobre seus textos, mostrando-lhes por que o texto era ou não considerado um poetriz, de acordo com as delimitações do gênero. Consideramos que esse *feedback* foi importante, a fim de que os alunos percebessem sua escrita.

A produção final foi realizada na quarta ciranda, em que os alunos foram chamados a produzir grafitrix. Nesta ciranda houve um engajamento bem maior por parte dos discentes. O tema escolhido foi “despedidas,” e eles ficaram extremamente empolgados com o fato de, agora, serem encorajados a ilustrar seus poetriz por meio de imagens e/ou fotografias. Como os poetriz seriam divulgados na escola, fizemos um trabalho de revisão, individualmente. Eles escolheram as imagens e publicaram seus grafitrix nos grupos. Posteriormente, os textos imagéticos foram impressos e expostos

nos corredores da escola, em um varal poético, visto que, por conta de problemas de acesso à *internet*, não foi possível divulgá-los nas redes sociais da escola. Destacamos, a seguir, alguns grafitrix dos alunos-poetrixtas.

Figura 2: Grafitrix produzidos pelos alunos



Fonte: Dados da Pesquisa, setembro 2021

Finalizada a atividade, foi possível observarmos a mudança da relação dos discentes com a escrita do gênero literário poetrrix, e, conseqüentemente, com o reconhecimento e concepções da linguagem poética, que é “o território do discurso difícil, elaborado, tortuoso, em que é preciso lançar mão de todos os meios para quebrar a rotina da percepção” (TEZZA, 2003, p.80). Embora saibamos, com clareza, que nem todas as produções dos alunos alcançaram o objetivo da atividade realizada, a vivência em busca da produção final, ao demandar deslocamentos feitos pelos alunos em busca da produção de seus poetrrix, trouxe-lhes conseqüências positivas para a projeção tanto do aluno-autor quanto consumidor de textos literários. Neste sentido,

uma visão interacional de gênero pode nos ajudar a expandir nossa pedagogia para fazer com que mais tipos de escrita se tornem mais significativos para nossos alunos, proporcionando mais motivação na escolarização e abrindo a porta para uma vida de escrita. (BAZERMAN, 2021, p. 30)

Ao final da aplicação, enviamos ao grupo um Google formulário, a fim de que os alunos pudessem avaliar a sequência de atividades. Dividimos a avaliação em três

frentes: compreensão e realização das atividades, aprendizagem e satisfação.

Na seção 1 (frente 1) verificamos se os instrumentos usados para a realização das atividades, e as atividades em si, foram compreensíveis aos alunos, ajudando-os na participação de cada etapa da sequência. Adiante, reproduzimos as imagens dos gráficos geradas pelo formulário, nas quais se encontram as respostas dos alunos participantes. A maioria dos alunos avaliou de forma positiva os itens correspondentes à seção 1.

Gráfico 1: Respostas ao formulário de avaliação seção 1



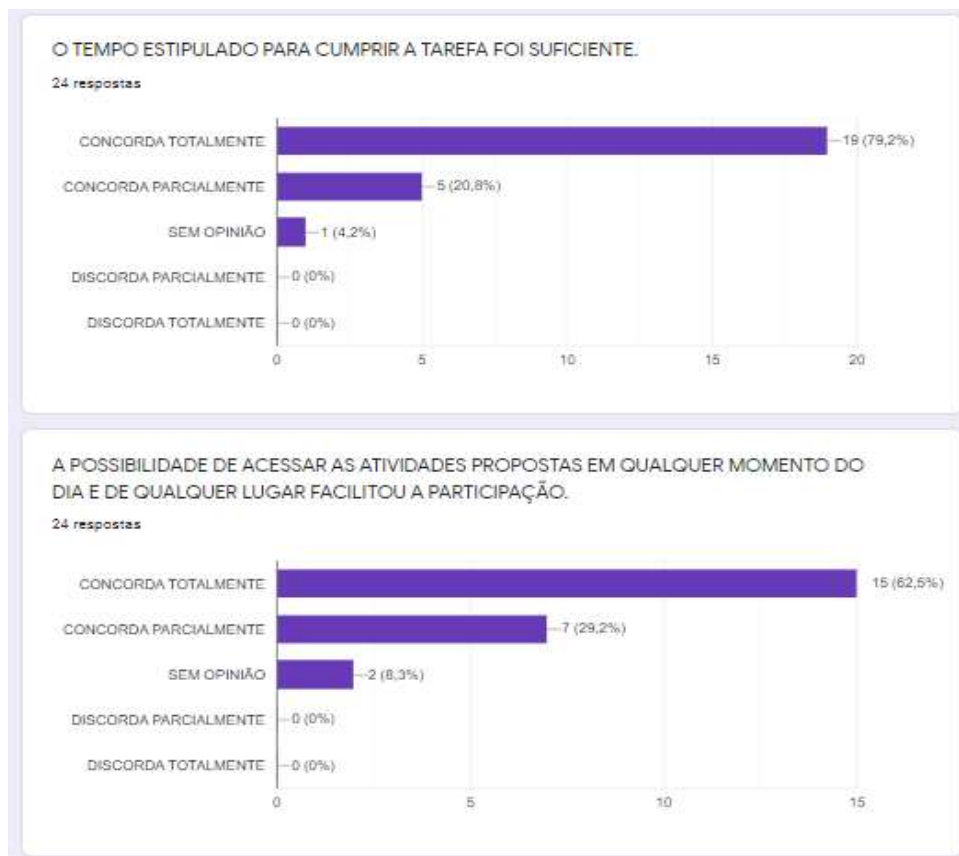
Fonte: Dados da Pesquisa, setembro de 2021.

Gráfico 2: Respostas ao formulário de avaliação seção 1



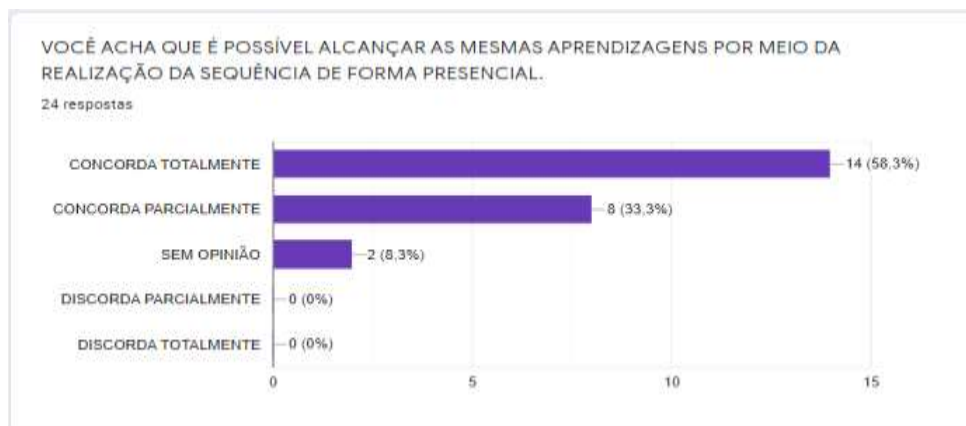
Fonte : Dados da Pesquisa, setembro de 2021

Gráfico 3: Respostas ao formulário de avaliação seção 1



Fonte: Dados da Pesquisa, setembro de 2021.

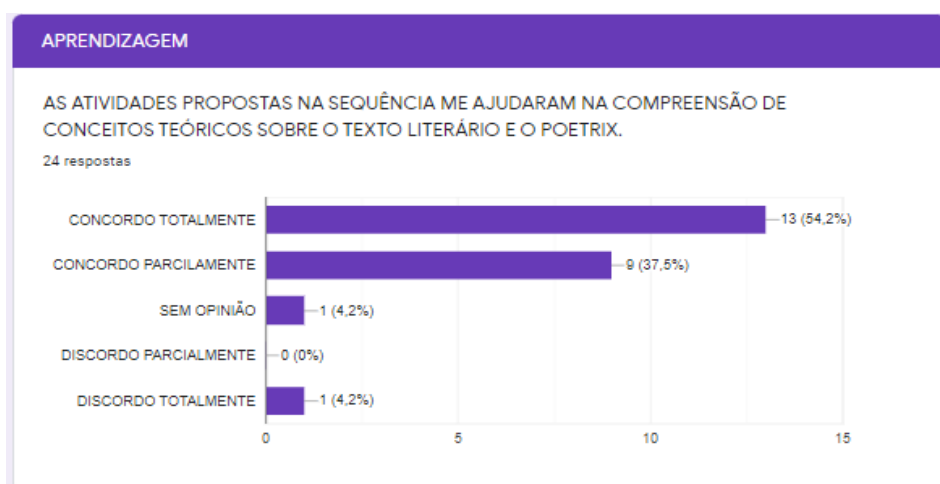
Gráfico 4: Respostas ao formulário de avaliação seção 1



Fonte: Dados da Pesquisa, setembro de 2021.

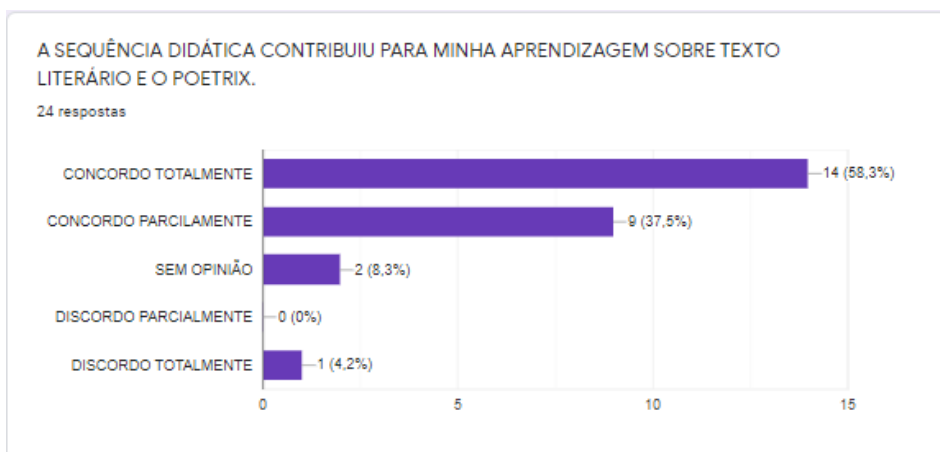
Na seção 2 buscamos averiguar como os alunos se sentiram em relação à sua própria aprendizagem durante as atividades da sequência didática para a escrita de poe-trix. Por meio das suas respostas percebemos que, majoritariamente, concordam que o que foi proposto dentro da sequência contribui para a aprendizagem do que é um poe-trix e, conseqüentemente, para a sua produção textual.

Gráfico 6: Respostas ao formulário de avaliação seção 2



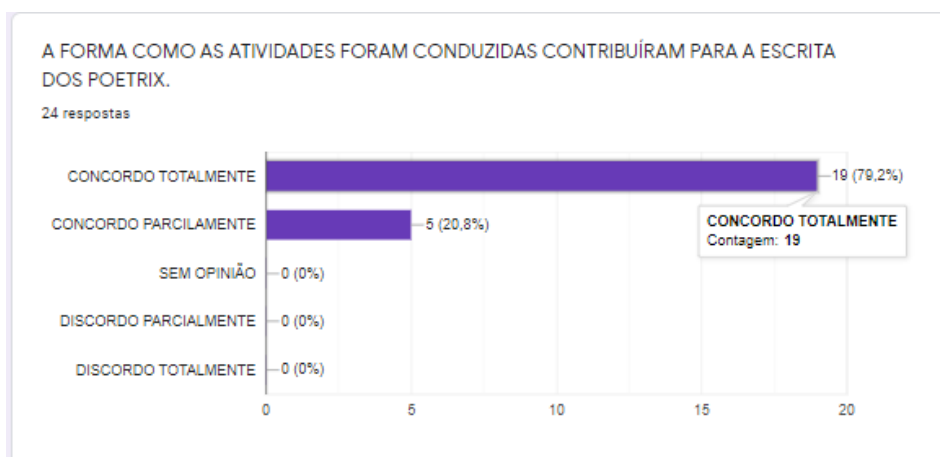
Fonte: Dados da Pesquisa, setembro de 2021.

Gráfico 7: Respostas ao formulário de avaliação seção 2



Fonte: Dados da Pesquisa, setembro de 2021.

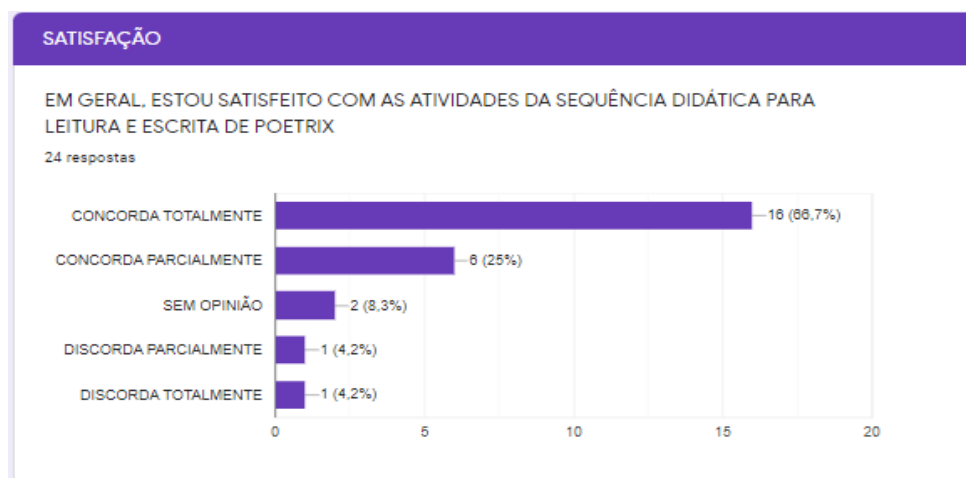
Gráfico 8: Respostas ao formulário de avaliação seção 2



Fonte Dados da Pesquisa, setembro de 2021.

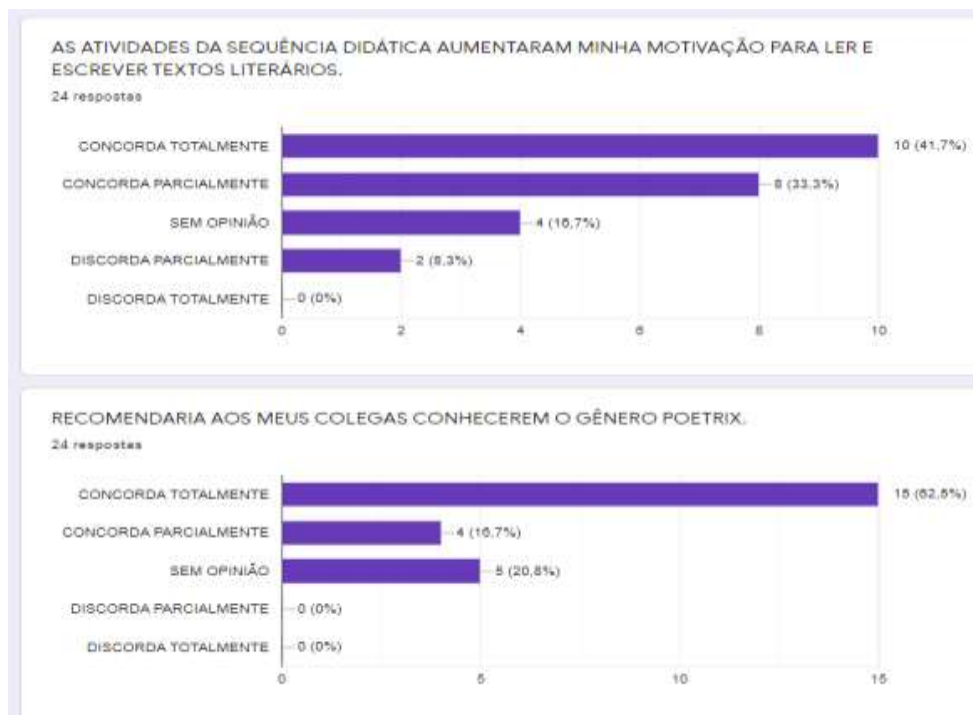
Para finalizar, na seção 3, os discentes puderam manifestar sua satisfação com as atividades propostas. Chamou-nos a atenção, neste aspecto, as respostas dadas à segunda questão, que trata do quanto a sequência os motivou a ler ou escrever outros textos literários. Essa foi a única questão para a qual não tivemos mais de 50% em concordância total. O que quer dizer que, mesmo os alunos tendo compreendido e apreciado as atividades e o gênero poético, isto não foi o bastante para que se sentissem totalmente motivados em busca de outros textos de literatura. Ainda assim, o saldo da avaliação deles é muito positivo sobre o produto.

Gráfico 9: Respostas ao formulário de avaliação seção 3



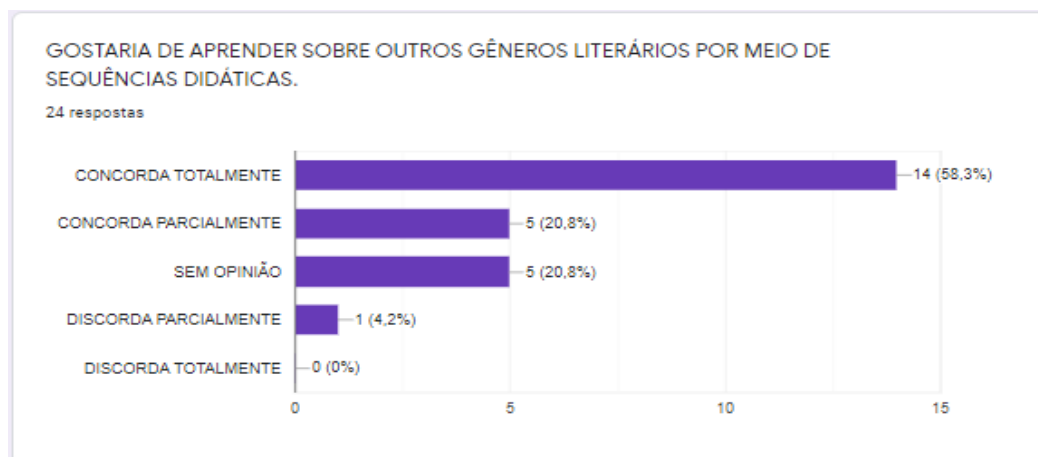
Fonte: Dados da Pesquisa, setembro de 2021.

Gráfico 10: Respostas ao formulário de avaliação seção 3



Fonte Dados da Pesquisa, setembro de 2021.

Gráfico 11: Respostas ao formulário de avaliação seção 3



Fonte: Dados da Pesquisa, setembro de 2021.

Como é possível observar, a maioria dos alunos avaliou a sequência didática com o poe-trix de maneira positiva. Tal avaliação indica que a intervenção cumpriu seu propósito, contribuindo para o letramento literário desses discentes, o que, em nosso sentir, valida o trabalho executado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o lugar que o texto literário tem deixado de ocupar nas salas de aula do Brasil, vê-se a necessidade de lançar mão de metodologias diversificadas aliadas às novas tecnologias para o trabalho no espaço escolar. A literatura já não pode permanecer engessada em teorias e conteúdos unicamente históricos que não contribuam para a proximidade entre aluno e o texto literário. Além disso é preciso ampliar o conceito de texto literário para além do cânone.

Assim sendo, as atividades com gêneros textuais tais como o da proposta de sequência didática aqui sugerida, representam novos paradigmas a serem discutidos por docentes e pesquisadores. Apesar de possíveis limitações oferecidas pela metodologia da sequência didática ao trabalho com gêneros, é necessário que esta prática pedagógica se estenda a mais salas de aulas, e que, a partir dela, outras sejam pensadas e postas em operação. Isto a fim de propiciar uma literatura cada vez mais próxima dos contextos de interação social dos alunos, bem como, por conseguinte, de os conduzirem a patamares de possíveis produtores e adeptos à leitura de textos literários, e também de cidadãos conscientes sobre sua existência e relevância individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 02 Set. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de estilísticas no ensino da língua. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAZERMAN, Charles. Gênero, agência e escrita. Angela Paiva Dionisio (Organizadora), Judith Chambliss Hoffnagel (Organizadora e Tradutora) – 2. ed. – Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCEG, 2021.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras 2004.

GOMES, Goulart. Poetrix: uma proposta para o novo milênio. Poetrix. 26 de out. 2006. Disponível em < www.poetrix.net.br > Acesso em: 14 de junho de 2021.

GOMES, Goulart. Bula Poetrix. Território inimigo. 26 de out. 2009. Disponível em <www.poetrix.net.br> Acesso em: 14 de junho de 2021.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. POR CAUSA DA REDONDILHA: AGÊNCIA E AUTORIA EM UM GÊNERO POÉTICO. *Trabalhos em Linguística Aplicada* [online]. 2016, v. 55, n. 1 [Acessado 29 Novembro 2021] , pp. 9-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318135021177521>>. ISSN 2175-764X.

KAMPF, Cristiane. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. **ComCiência**, Campinas, n. 131, 2011 . Available from <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700004&lng=en&nrm=iso>. access on 09 June 2021.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo. Anglo, 2012. P. 17-25.

OLIVEIRA, Sayonara Amaral de. Sobre vivências poéticas no campo da mídia digital. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília , n. 47, p. 49-70, jun. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182016000100049&lng=pt&nrm=iso>.acesso em 05 set. 2020.

PALFREY, John, GASSER, Urs. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais; tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. Porto alegre: Grupo A, 2011.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia de; REZENDE, Neide luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo. Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo. Parábola Editorial, 2012. P 11-31.

SOARES. Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Primeira edição: Editora Rocco, 2003. E-book produzido por Tovo Textos em julho de 2013.