



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS OSMAR DE AQUINO
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

MARIA HELOIZA DA SILVA GOMES

***O CADERNO DE RIMAS DE JOÃO E O CADERNO SEM RIMAS DE MARIA, DE
LÁZARO RAMOS: O PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A
ESCRITA CRIATIVA NA ESCOLA***

**GUARABIRA/PB
2024**

MARIA HELOIZA DA SILVA GOMES

O CADERNO DE RIMAS DE JOÃO E O CADERNO SEM RIMAS DE MARIA, DE LÁZARO RAMOS: O PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A ESCRITA CRIATIVA NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Educação, do Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza

GUARABIRA/PB
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G633c Gomes, Maria Heloiza da Silva.
O "Caderno de rimas de João" e o "Caderno sem rimas de Maria", de Lázaro Ramos [manuscrito] : o processo de letramento literário com a escrita criativa na escola / Maria Heloiza da Silva Gomes. - 2024.
43 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação : Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza, Departamento de Letras - CH".

1. Letramento literário. 2. Sequência Básica. 3. Escrita criativa. 4. Leitura. I. Título

21. ed. CDD 372.41

MARIA HELOIZA DA SILVA GOMES

O CADERNO DE RIMAS DE JOÃO E O CADERNO SEM RIMAS DE MARIA, DE LÁZARO RAMOS: O PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A ESCRITA CRIATIVA NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Educação, do Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Formação Docente

Aprovada em: 11/11/2024

Documento assinado eletronicamente por:

- **Rosangela Neres Araujo da Silva** (***.646.354-**), em **29/11/2024 08:56:30** com chave **f8b54d4eae4811ef8ed72618257239a1**.
- **Olavo Barreto de Souza** (***.669.444-**), em **27/11/2024 23:08:50** com chave **b589e604ad2d11ef83ce1a1c3150b54b**.
- **Sheila Gomes de Melo** (***.770.504-**), em **28/11/2024 11:16:35** com chave **60110a98ad9311ef98ec1a7cc27eb1f9**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Termo de Aprovação de Projeto Final

Data da Emissão: 29/11/2024

Código de Autenticação: 7e5e42



A Jesus, que retirou-me da escuridão e me mostrou a luz. Seu amor me sustentou através de todos aqueles que, durante este processo, estiveram ao meu lado.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Prólogo de O caderno de rimas de João.....	13
Figura 2: Prólogo de O caderno de rimas de João.....	14
Figura 3: Poema Vovô e Vovó de O caderno de rimas de João.....	15
Figura 4: Capa de O caderno sem rimas de Maria.....	16
Figura 5: Textos de O caderno sem rimas de Maria.....	18
Figura 6: Texto de O caderno sem rimas de Maria.....	19
Figura 7: Texto de O caderno sem rimas de Maria.....	20
Figura 8 - Bless, Titi e Zyan, filhos de Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank Instagram/Giovanna Ewbank.....	30
Figura 9 - Dupla de irmãos: Griffin Scott e Turner Scott.....	30
Figura 10: Prólogo de O caderno de rimas de João.....	33
Figura 11: Textos de O caderno sem rimas de Maria.....	34
Figura 12: Modelo de estrutura de escrita do poema.....	36
Figura 13: Modelo de check list de correção.....	37
Figura 14: Cartilha de rimas.....	38

SUMÁRIO

1	Introdução.....	8
2	Letramento literário.....	9
3	A leitura literária na escola e o estímulo à criatividade.....	11
4	O caderno de rimas de João e O caderno sem rimas de Maria, de Lázaro Ramos: rimando a vida e a (re)criando com a escrita criativa.....	12
5	Caminhos que se cruzam, itinerários que se desdobram: da criatividade à escrita criativa..	21
5.1	O sentimento.....	23
5.2	A instrumentalização.....	24
5.3	O alvo.....	25
6	Letramento de reexistência: (re) construção de saberes da escola.....	26
7	A sequência básica como caminho construtor para o letramento literário.....	28
7.1	A sequência básica.....	29
7.1.1	Motivação.....	30
7.1.2	Introdução.....	31
7.3.3	Leitura.....	32
7.1.4	Interpretação.....	34
8	Considerações finais.....	38
9	Referências.....	39
	Agradecimentos.....	42

O CADERNO DE RIMAS DE JOÃO E O CADERNO SEM RIMAS DE MARIA, DE LÁZARO RAMOS: O PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A ESCRITA CRIATIVA NA ESCOLA

Maria Heloiza da Silva Gomes¹

RESUMO

Este trabalho visa desenvolver o letramento literário a partir da escrita criativa, tendo como condutor deste processo as obras O caderno de rima de João e O caderno sem rimas de Maria, do escritor e ativista Lázaro Ramos. Isso posto, a partir de uma metodologia que construa no aluno a ideia da escrita como linguagem comunicativa e instrumento de movimentação social. Assim, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica, onde estabelece o letramento literário a partir da apreciação da leitura e escrita poética com foco na expressão de vivências através do estímulo à criatividade. Seu objetivo é compreender a escrita criativa como condutor do processo de letramento literário e as formas pelas quais podem ser desenvolvida. A proposta, teve como meio de estruturação metodológica a sequência básica proposta por Cosson (2009), que desenvolve o letramento literário de maneira processual a partir de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Toda proposta foi embasada nos teóricos Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2010), Luiz Antonio de Assis Brasil (2019), José Filho (2009), José Carlos Libâneo (1990), Maria Sílvia Cintra Martins (2008), Artur Gomes de Morais (2024), Aline Oliveira (2024), Paulo Ricardo Moura da Silva (2022), Magda Soares (2020), Ana Lúcia Silva Souza (2009) e Luciana Taraborelli (2024). Por fim, se pôde constatar a importância do fornecimento de significado a aquisição da escrita como linguagem, conduzindo o aluno a enxergá-la como um instrumento de interação comunicativa.

Palavras-chave: letramento literário; sequência básica; escrita criativa; leitura.

ABSTRACT

This work aims to develop literary literacy through creative writing, using the works O caderno de rima de João and O caderno sem rimas de Maria by writer and activist Lázaro Ramos as a guide. This is based on a methodology that builds the student's idea of writing as a communicative language and an instrument of social movement. Thus, this research is characterized as qualitative and bibliographical, establishing literary literacy based on the appreciation of reading and poetic writing, with a focus on expressing experiences by stimulating creativity. The entire proposal was methodologically structured using the basic sequence proposed by Cosson (2009), which develops literary literacy in a procedural way based on four stages: motivation, introduction, reading and interpretation. Finally, it was possible to see the importance of providing meaning to the acquisition of writing as a language, leading students to see it as an instrument of communicative interaction.

Keywords: literary literacy; basic sequence; creative writing; reading.

1 Introdução

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: maria.heloiza@aluno.uepb.edu.br

As práticas pedagógicas que visam a constituição da linguagem escrita como ação social comunicativa, deve obter um instrumento metodológico que encaminhe este processo em etapas. Dado que, até que o aluno se aposses das competências que, naturalmente, lhe permitem esta utilização da escrita, muitas habilidades foram desenvolvidas. É com isto, que a literatura infantil, a partir do letramento literário, pode fornecer ao aluno estas habilidades. Pois, no momento da leitura, ele abrange seu vocabulário, exercita a oralidade, o raciocínio lógico, as percepções sociais e a criatividade. Todos estes elementos, culminam na escrita e em uma melhor facilidade e proficiência na hora de fazê-la.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma observação pessoal, tendo em vista a forma pela qual a escrita vem sendo abordada em algumas salas de aula do ensino regular. Dito que, muitos alunos conseguem adquirir a habilidade de transcrever textos e atividades extensas da lousa para seu caderno, mas quando questionados sobre o que escreveram a maioria tão pouco conseguem responder. Isso, estabelece a ideia do aluno como copista, ou seja aquele que apenas reproduz a escrita, anulando a criação autônoma como condutor principal do texto escrito.

Diante do exposto, e compreendendo as múltiplas problemáticas existentes ao longo do desenvolvimento de todo este trabalho na sala de aula, é válido questionarmos: Como desenvolver práticas de letramento literário a partir da escrita criativa com base nas obras *O caderno de rimas de João* e o *Caderno sem rimas de Maria*, de Lázaro Ramos? Para que se percorra um caminho teórico em que se obtenha as respostas desta questão, objetivamos, de maneira geral, compreender como práticas de letramento literário, a partir da escrita criativa, colaboram na construção crítica do aluno no processo de escolarização. Já como objetivos específicos, pretendemos compreender os elementos que permitem o aluno dominar a escrita criativa, constituir competências de escrita estimulada pela criatividade, estabelecer a compreensão da leitura/escrita como instrumentos de movimentação social e promover a associação entre os universos literários das obras *Caderno de rimas de João* e o *Caderno sem rimas de Maria*, ambas de Lázaro Ramos.

Assim, buscou-se realizar uma pesquisa qualitativa e, ao mesmo tempo, bibliográfica, que se torna fundamental no processo de escolarização, quando se percebe que o trabalho da escrita como linguagem tem se limitado à prática do aluno como copista. Ou seja, o indivíduo percebe a escrita como o ato de ver e reproduzir, anulando-se completamente o caráter comunicacional desta prática. Assim, é importante que se ponha em discussão o uso social da escrita, propondo atividades que a estabeleça como linguagem e forma de interação entre indivíduos e indivíduos e mundo. A escolha das obras infantis *O caderno de rimas de João* e o *Caderno sem rimas de Maria* do escritor e ativista Lázaro Ramos, foi realizada tendo em vista que os personagens principais das obras, no universo fictício, apropriam-se do uso da escrita como linguagem. Pois, através dela, exteriorizam suas vivências, comunicam-se com o outro e se permitem criar com base no imaginário.

Com isto, selecionamos a sequência básica de Rildo Cosson descrita e desenvolvida na obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2009) como forma de pôr em prática as atividades que foram construídas para este trabalho. Ela deve ser aplicada no 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais, pois os alunos já têm concluído o processo de alfabetização e dispõe de habilidades primordiais já estabelecidas. Tais como a oralidade, a compreensão textual e a utilização correta do sistema alfabético nas atividades de escrita. Logo, todo planejamento da proposta foi norteador pela Base Comum Curricular (BNCC), através da habilidade EF05LP02 que solicita: produzir textos escritos de diferentes gêneros, adequados a diferentes situações de comunicação, organizando ideias de forma clara e coerente. Desta

forma, buscamos traçar uma discussão teórica desde os conceitos de letramento literário até as definições e construções da escrita criativa. Para, enfim, discutir as propostas elaboradas com base na sequência básica de Cosson (2009).

O presente artigo, irá traçar uma linha de discussão que visa embasar teoricamente a sequência básica aqui proposta. De início, apresentaremos os conceitos acerca do letramento literário e como este processo estabelece um incentivo a criatividade. Logo após, se discutirá sobre as obras de Lázaro Ramos como instrumento de desenvolvimento deste trabalho e o letramento de reexistência como uma expansão nas discussões teóricas. Por fim, discorreremos sobre o processo entre a criatividade e a escrita criativa e a sequência básica construída.

2 Letramento literário

Sabe-se que ao ser introduzida no ambiente escolar, a criança encontra-se em uma formação da qual se entende para além da linha pedagógica. Isso porque, a instituição, apesar de pautada na instrumentalização de conhecimentos educacionais específicos ao espaço de aprendizagem formal, também possui o dever de formar socialmente este aluno. Esta formação de um caráter social, sendo realizada no espaço escolar, torna-se necessária quando se adquire a percepção de que todo integrante da rede estudantil é também um integrante de uma coletividade. Assim, sendo membro ativo de uma sociedade em movimento, é necessário que este aluno tenha uma formação escolar direcionada, também, a sua criticidade. Este aspecto, diz respeito não apenas a tornar o aluno um ser crítico pensante, mas torná-lo capaz de utilizar seus conhecimentos escolares como instrumento socializador e gerador de experiências. Experiências estas, capazes de fazê-lo movimentar-se estrategicamente em meio ao ambiente em que convive

Toda esta função dada ao currículo escolar e a sua organização do processo de desenvolvimento de aprendizagem, encontra-se fundamentada no que se denomina de letramento, no qual é definido por Soares (2020) como

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (Soares, 2020, p. 27)

Com isso, compreendemos o desenvolvimento da aprendizagem escolar como um processo do qual põe em função, uma formação pautada na aquisição de competências que permitem o aluno atingir objetivos pessoais e coletivos pré-estabelecidos. Dado que, qual significância teriam os saberes metodológicos se ao aluno fosse fornecido unicamente habilidades de leitura, focadas na mera decodificação do sistema alfabético? O que fazer com estes códigos? Qual função dar a cada um deles? É no processo de letramento que o aluno encontra o significado da aprendizagem pedagógica.

Com isso, as competências de leitura e escrita, internalizadas ao longo da alfabetização e dos anos iniciais do ensino fundamental, são colocadas em função no

processo de letramento. É ao ser letrado, que o aluno dá ressignificado ao saber adquirido, pois o que antes era uma atividade sem uma finalidade clara, agora, toma nova forma e o faz capaz de alcançar objetivos próprios através destes saberes.

Tomando todo o conceito de letramento até aqui mencionado, compreendemos que o letramento literário diz respeito a aquisição de competências de leitura e escrita pautadas na construção de sentido e na sua utilização comunicativa, social e interativa. Isso porque, o letramento literário estabelece o processo de leitura e escrita como um procedimento metodológico onde o aluno se põe como leitor que não apenas decodifica a obra literária ou tão-somente constrói o gênero textual, mas os compreendem como construtores de possibilidades. Isso porque, “[...] o letramento literário torna a literatura um bem coletivo por meio de interações sociais constituídas pelo e no compartilhamento de sentidos.” (Silva, 2022, p. 10). Compreende-se com isto, que o letramento literário fornece habilidades que se tornam um instrumento de interação e mudança social, não apenas no indivíduo inserido neste processo, mas também, para aqueles que compartilham com ele um espaço de convivência. Isso porque, a elaboração de sentido, que tem como condutor a interpretação, já tem como característica principal o pensar além das experiências próprias. Pois o indivíduo para este processo, precisa necessariamente pensar além de suas questões internalizadas, sendo conduzido a refletir sobre seu espaço social, cultural e político. Aqui, a obra literária se torna um instrumento coletivo, a partir da experiência leitora de um ser.

3 A leitura literária na escola e o estímulo à criatividade

É com os conhecimentos, acerca do letramento literário, consolidados que o professor obtém as habilidades necessárias para transformar o ambiente escolar em um espaço no qual o aluno se sente estimulado a exteriorizar competências de leitura e escrita. Isso porque, já que o processo de leitura não se resume à decodificação, está na leitura literária a expansão linguística necessária para fornecer ao aluno saberes indispensáveis para a construção crítica de seu caráter. Com base nestas afirmativas, podemos propor o seguinte questionamento: como desenvolver a leitura literária na escola a partir de um processo satisfatório?

A princípio, é importante que se compreenda o instrumento principal de desenvolvimento da leitura na escola: a literatura infantil. Assim, compreendemos que todo o andamento metodológico, que visa estabelecer as competências necessárias para tornar o aluno um leitor fluente, não obtém êxito se o principal objetivo não for alcançado: a construção de sentido. Esta construção se dá a partir dos aspectos textuais da obra lida pela criança, que, independente de ser intitulada infantil ou não, diz respeito à literatura.

De acordo com Filho (2009, p. 15) “se percebe a existência de uma literatura que pode ser chamada de infantil apenas no nível de manifestação textual [...]”. Ou seja, a forma pela qual a criança, a partir dos parâmetros linguísticos da obra lida, desenvolve um processo de interação. Isso porque, obras literárias são construídas para serem um instrumento em movimento que não se detém a ser apenas decodificado, mas se permite ser experienciado. Logo, é tido como literatura infantil obras das quais, no andamento de sua leitura, vão, a partir dos fatores textuais, fornecer à criança estímulos que permitam com que elas estabeleçam sentido segundo sua compreensão pessoal do texto.

A compreensão textual é a chave para elaboração de sentido, mas só pode ser alcançada se, de acordo com a cosmovisão infantil, ela dispor significado. Isso porque, conforme indicam Koch e Elias (2008, p. 21), o “sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas no autor-texto-leitor.”. Logo, este entendimento construído pela criança, só pode ser determinado quando as obras literárias não são detidas unicamente no processo de escolarização, mas são ampliadas buscando incluí-la em todos os seus espaços de convívio social. Isso, pois, ao direcionar a leitura literária tão somente às metodologias escolares

formativas, todas as demais particularidades da obra podem ser anuladas. É necessário, que o ato de ler na escola se expanda para além de uma exigência, mas, seja desenvolvida de modo com que o aluno enxergue o contato com a literatura como um ato indispensável à sua formação como indivíduo.

Compreendemos, que esta percepção de que o livro do qual leio é indispensável para mim, estabelece o que podemos ver como uma satisfação ao se ler uma obra literária. Esta afeição, só pode ser construída se há compreensão do que é lido e esta, só é possível alcançar se a criança exterioriza suas experiências e as unem ao texto trabalhado. Assim, Filho (2009, p. 44) consolida tais discussões quando afirma que “o leitor, no momento do seu exercício de entender e interpretar os textos que o rodeiam, ativa a sua memória, relaciona fatos e experiências, entra em conflito com valores, coloca vários textos em diálogo.” Com isso, o aluno se encontra em uma sala de aula da qual o desenvolvimento de competências de leitura é voltada à sua construção de sentido.

Como já discutido, a criança que compreende o que ler passa a enxergar a leitura como um hábito satisfatório. Logo, atividades em que o indivíduo se afeiçoa são atividades produzidas com maior facilidade. É neste desenrolar, que no leitor é ativado o que chamamos de criatividade, pois as práticas aqui mencionadas, se implementadas, passam a construir no aluno não apenas seu caráter de leitor crítico, mas também o impulsiona a criar. É a partir disto, que o estudante passa a se ver como um ser produtor de textos, que não apenas os consome, mas os constrói. Em concordância, Filho (2009, p. 76) afirma que:

É importante que a criança se perceba produtora de texto no momento da leitura; daí a necessidade de se buscar textos em que a criança e o adolescentes encontrem a voz do seu grupo cultural, como o rap e outras formas de expressão mais próximas da chamada cultura popular.

A partir de tais afirmações, se pode, de forma errônea, concluir estas ações como uma prática profundamente complicada para o professor, que tem como função tornar este aluno um leitor-escritor. Porém, se deve ter o entendimento que todo este processo torna-se muito menos desafiador quando se trabalha uma obra da qual está naturalmente vinculada aos saberes populares ou às construções críticas da realidade de quem lê o permitindo construir sentido. É este sentido que fará o leitor imergir em um universo de múltiplas linguagens interpretativas, as quais são caminhos para a construção criativa de um novo texto. Com isso queremos dizer, que a leitura literária naturalmente leva o sujeito a uma dimensão, onde os elementos dos quais o permite estabelecer uma relação íntima com o texto, o faz deduzir que a ele também é dado meios de criação, agora pautada em suas vivências.

O aluno, assim, adquire uma concepção, até mesmo cognitiva e tácita, dos inúmeros fragmentos que uma obra textual possui. Ele, a partir da interpretação e construção de sentido, acaba por unir estes elementos em uma nova obra, agora, de sua autoria. Isto, é uma das provocações que uma obra literária pode sujeitar o leitor, o fazendo exteriorizar as emoções sentidas. Ou seja, a imersão no universo da leitura permite o indivíduo decodificar, ao ler a obra da qual interage, e codificar quando se permite unir os múltiplos elementos textuais em uma nova obra a partir de suas diversas interpretações.

Por consequência, o indivíduo se percebe em um mundo rodeado de acontecimentos, vivências e conceitos dos quais ele pode, diretamente, associá-los à literatura. Isso, em razão de que, conforme indica Filho (2009, p. 75), “a literatura é a expressão máxima da arte da alma de um povo.” Com isto, se compreende a expressão literária como exteriorização do ser, do que este ser pensa, é, ou almeja tornar-se. Mas, mais do que ser unicamente a materialização do pensamento de um indivíduo, o universo literário torna-se a externalização

de uma ideia socialmente compactuada. Isso pois, na prática da leitura um aspecto importante ocorre, até mesmo que inevitavelmente e implicitamente: o sentimento de identificação.

4 *O caderno de rimas de João e O caderno sem rimas de Maria*, de Lázaro Ramos: rimando a vida e a (re)criando com a escrita criativa

Os livros *O caderno de rimas de João e O caderno sem rimas de Maria*, de Lázaro Ramos, surge como uma homenagem aos filhos do autor e uma exteriorização de suas vivências familiares. *O caderno de rimas de João*, dispõe de poemas onde Lázaro Ramos aborda temáticas que possuem certa complexidade ao serem explicadas para crianças como morte, dinheiro e até mesmo os conceitos de saudade. Mas, que através de cada verso rimado nos faz até mesmo ter uma visão natural e leve destas abordagens. O autor, em uma entrevista concedida ao canal Rádio e TV Justiça no quadro “Iluminuras”² diz, que os poemas surgiram das explicações, em rima, que concedia ao seu filho nas inúmeras perguntas feitas pela criança. Ilustrado por Maurício Negro, *O caderno de rimas de João* é a exemplificação da escrita criativa como expressão literária, tanto na narrativa do autor quanto na fictícia escrita do personagem dentro da história. Isso porque, o autor nos introduz em um universo que vai além de um livro de poemas, nos leva a perceber “João” como escritor destas obras.

Fortemente caracterizado, Lázaro Ramos nos encaminha a leitura de um livro que é de João, é o menino o escritor dos poemas. Ele, que carrega esta sagacidade de uma criança que desvenda o mundo através da poesia, nos leva a perceber a nuances de sua escrita como nos fosse fornecido a experiência de ler um texto dentro de outro texto ou o “caderno de rimas” dentro de uma obra literária. Logo no prólogo de sua produção, o personagem dá pistas de suas próprias descobertas como quem constata os aspectos textuais da escrita poética na própria ação de escrever:


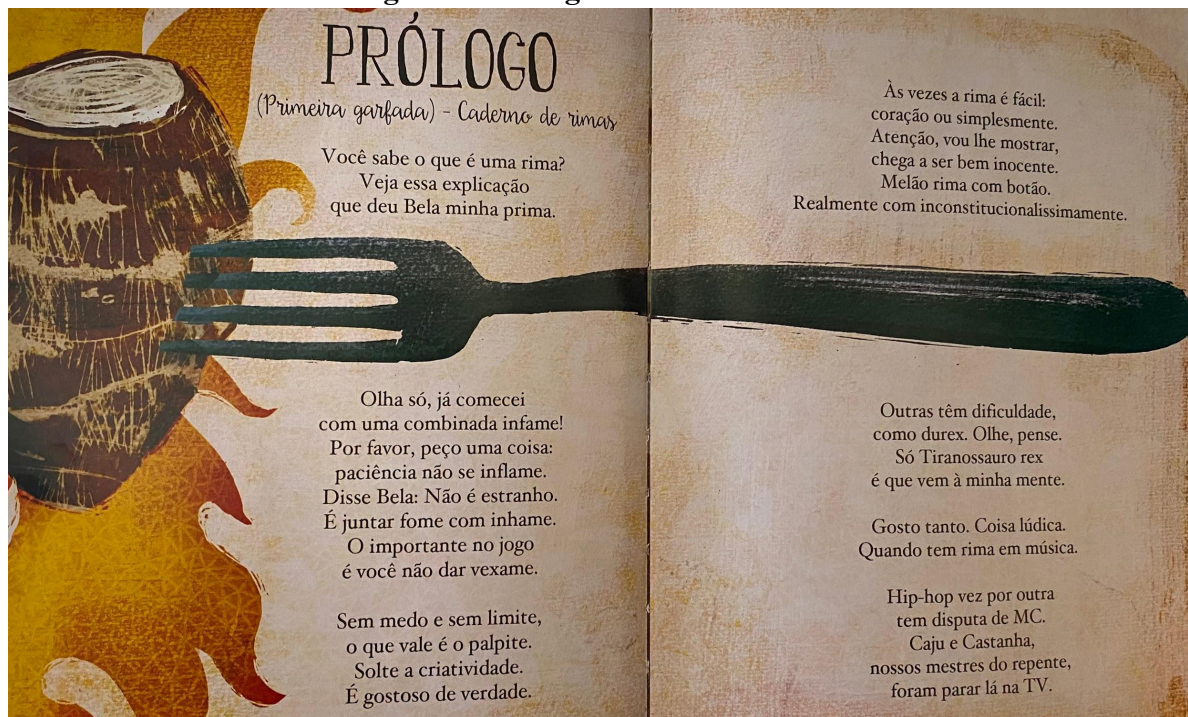
² RAMOS, Lázaro.  Iluminuras - Literatura infantil com Lázaro Ramos. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yArHqpXzbtK>. Acesso em: 3 nov. 2024.

Figura 1: Prólogo de *O caderno de rimas de João*



Fonte: Ramos (2015, 3-6)

A escrita de João, vai se construindo como quem rima a vida, unindo vivências de seu cotidiano à poesia. Não estamos lendo uma mera coletânea de poemas escritos e estruturados de forma não intencional. Pelo contrário, os poemas são organizados com quem narra uma história, a história de João e a construção do seu caderno de rimas. Vejamos em um dos primeiros poemas, no qual nos é contada a forma como ele decidiu criar sua própria obra poética e como é claro que essa escrita em específico não é feita pelo menino, mas sim, pela narrativa poética do escritor Lázaro Ramos. Mas que, a partir deste poema, nós começaremos a estar em ligação com o caderno de poemas de João:

Figura 2: Prólogo de *O caderno de rimas de João*



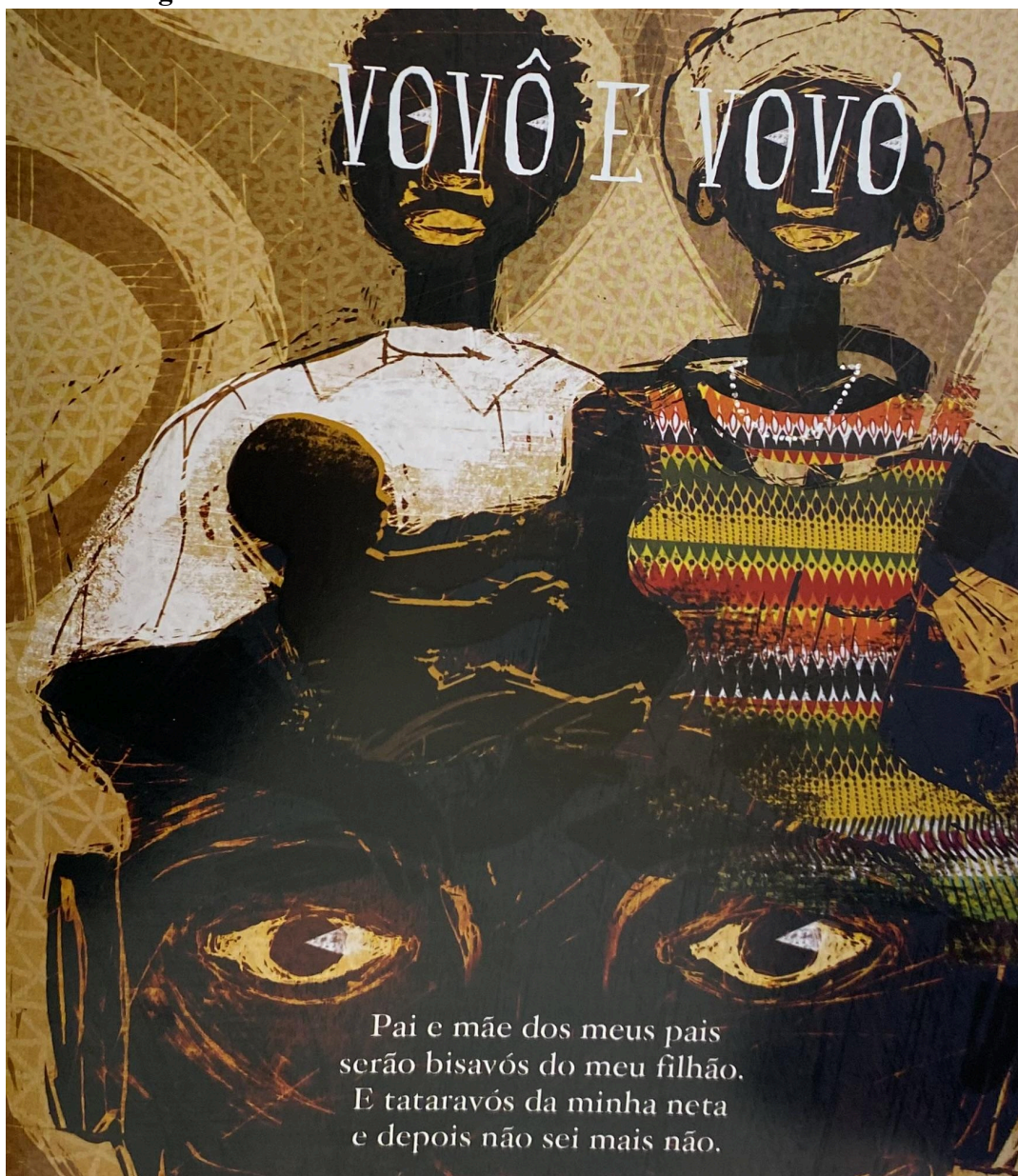
Fonte: Ramos (2015, p. 3-6)

Assim, podemos começar a perceber como se dá a elaboração linguística dos poemas de João. Ele começará a unificar tudo que está inserido em suas vivências como nomenclaturas, sentimentos e personalidades a tudo “o que lhe manda o coração” (Ramos, 2015, p. 8). Logo, os poemas nos levam a interagir com uma criança que escreve o que vê, ouve e aprende. Isto, fortalece a ideia de que a escrita e a construção de um caráter de um aluno, que não apenas lê um texto, mas se percebe capaz de criá-lo, se dá a partir da exteriorização de suas experiências.

O texto poético, diz respeito a uma série de singularidades pré-textuais que se unem antes mesmo de sua escrita prática. É evidente, que o autor de uma obra necessita de uma série de ações a serem tomadas para que sua criação torne-se aquilo que foi almejado, e até mesmo cumpra com os anseios à que lhe foi atribuído, e estes desempenhos estão pautados na reflexão. Isso, pois, como produzir algo do qual não foi pensado? Visto que, uma produção textual, independente do seu gênero, requer passar por uma observação centralizada mesmo que implicitamente. Portanto, o que escrevo é produto daquilo que ouço, vejo e aprendo, da minha visão do mundo, ou seja, de uma ação reflexiva.

Nesse sentido, os poemas de João carregam consigo a expressão genuína do mundo através de seus olhos. Neles, são exteriorizados, com autenticidade, a sua forma pessoal de enxergar o mundo e tudo que nele se encontra. Isto, fica explícito em cada poema que se é lido no livro, e a escrita poética de João induz o leitor a compreender conceitos, muitas vezes já conhecidos, mas agora a partir de uma nova ótica: a sua visão sobre o que se deseja escrever. Vejamos, por exemplo, o que João nos explica sobre “Vovô e vovó”:

Figura 3: Poema *Vovô e Vovó* de *O caderno de rimas de João*



Fonte: Ramos (2015, p. 13)

É possível perceber o quanto a escrita poética de João, neste poema, se baseia unicamente nos significados que ele atribui às nomenclaturas com que tem contato. Aqui, não lhe interessa a definição exata da função familiar dos avós, mas aquilo que, para ele, significa desempenhar esse papel. Assim, escrever diz respeito a expressar-se livremente em palavras. É encontrar em códigos alfabéticos, conhecimentos lexicais e normas linguísticas um meio de dizer o que verdadeiramente penso e reflito. E é a rima, o caminho pelo qual João escolhe expressar-se, se apropriando do texto rimado como instrumento de comunicação e, de maneira ainda mais profunda, utilizando-o como meio de materialização de suas narrativas.

A partir disto, se deve perceber a importância e a função que possui a escrita poética na escola. Lázaro Ramos, com o personagem de João, nos faz refletir sobre a centralização do aluno no ambiente escolar, reforçando os pensamentos metodológicos que visam uma prática

de escrita em que o sujeito encontre, em suas produções, um meio de dizer, ou ser, aquilo que deseja. Em outros termos, não deve a escrita ser apenas um ato de unir códigos alfabéticos que simbolizam uma mera fala, ou seja, sem formulação de sentido e sem finalidade. Pelo contrário, a elaboração textual deve ser uma expansão de si mesmo, uma ferramenta de movimentação social intencionalmente criada e estrategicamente colocada em circulação. Onde, inicialmente é feita a partir de combinações fonéticas, mas que se finaliza em uma expressão de algo que quer ser dito. Ou seja, “devemos considerar que o poema favorece um lugar de fala, dá voz ao aluno que, muitas vezes, não se enxerga como agente, pois não acredita que sua escrita possa ter força e representação.” (Taraborelli, 2013, p. 13). Isto, direciona a discussão sobre um dos pilares da escrita criativa e poética: a ficção. Assim como o “Caderno de Rimas de João” “O caderno sem rimas de Maria” também surge como uma homenagem do autor Lázaro Ramos, mas agora, à sua filha. Maria, a personagem principal desta narrativa, traz a sagacidade de uma criança que se permite não apenas brincar com o comum, mas que tem em si a ousadia de divertir-se com palavras.

O processo de leitura na escola, é construído a partir de uma série de decodificações que, como já mencionado, não se limita a adquirir as habilidades de compreensão visual e fonética do sistema alfabético. Logo, o contato do aluno com o livro/texto não terá como foco apenas a escrita da obra que lê. Pelo contrário, sua análise se inicia antes mesmo de chegar a ter contato com as palavras dispostas na obra, e se expande para aspectos visuais e táteis. Por exemplo, o professor no momento da leitura deleite na sala de aula, adquire o papel de mediador da interação entre o sujeito e o livro. Todo este momento de apreciação da leitura, são marcados por pequenas ações intermediadas pelo educador responsável, e há cada uma delas é explorado um aspecto que compõe a obra como exemplo: a capa e suas ilustrações. Vejamos o quanto a capa da obra de Lázaro Ramos já nos imerge em uma ideia que podemos imaginar as nuances do comportamento e personalidade da personagem Maria:

Figura 4: Capa de *O caderno sem rimas de Maria*



Fonte: Ramos (2018)

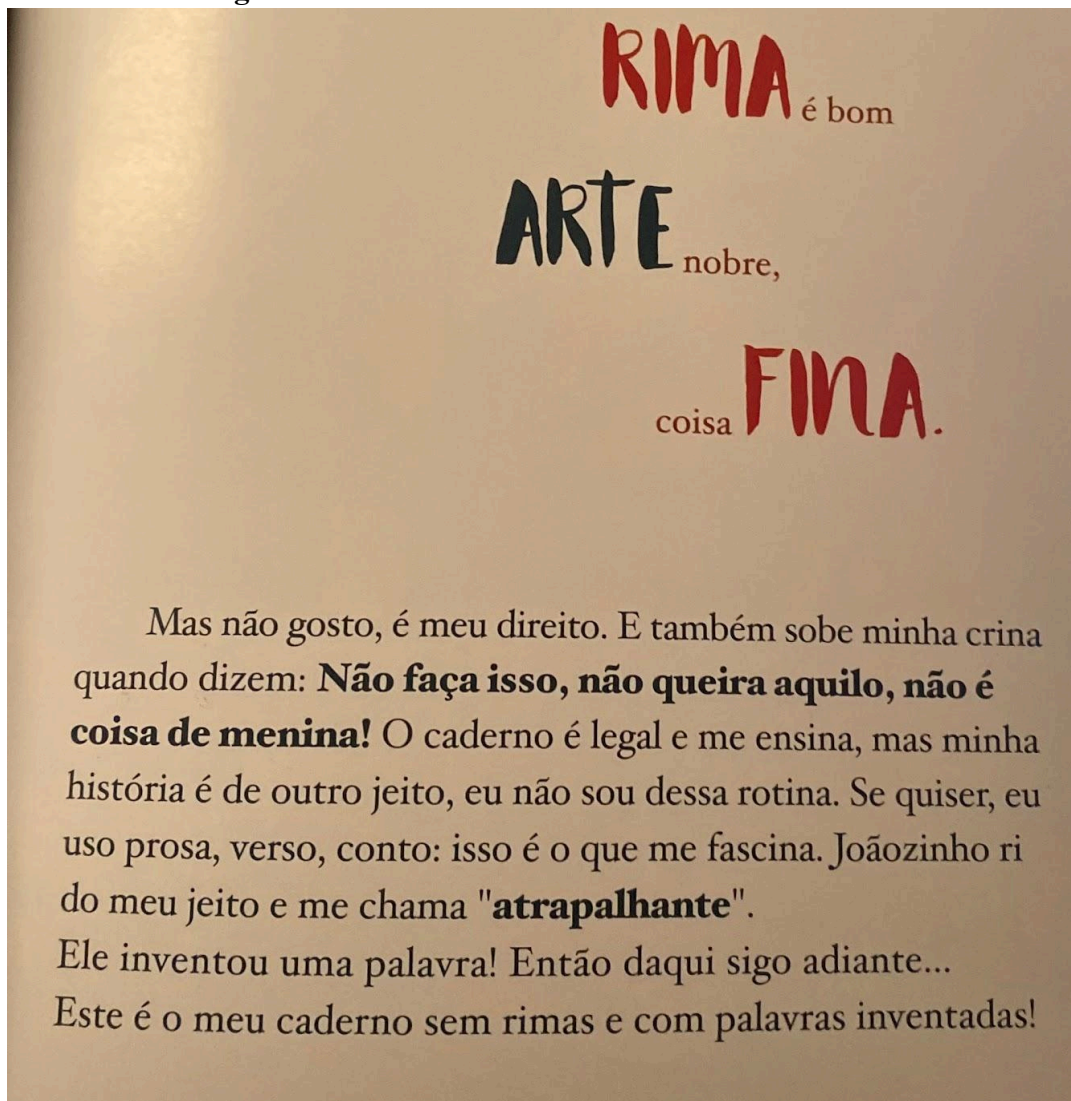
Logo de imediato, nos deparamos com uma expressão de Maria que nos demonstra uma personalidade de criança sagaz. Toda caracterização da ilustração da personagem, os olhos como quem pensa em algo inusitado e a posição das mãos, já dá pista ao leitor do que por ela seria feito. Isso porque, ao invés de João que utiliza a linguagem, ou seja, a rima, como um instrumento de expressar experiências, Maria se apropria do imaginário para criar texto ficcional com relação direta com a realidade.

Em primeiro plano, é necessário que se compreenda que, aqui, também estamos lendo um caderno que se estende do autor real, Lázaro Ramos, à personagem Maria. E nos faz entrar em uma leitura onde a escrita de um texto é realizada como uma brincadeira, em que ao olhar algo já existe, e até mesmo corriqueiro, Maria enxerga a possibilidade de criar algo novo. Uma vez que, a menina vai, a partir de palavras já existentes e incluídas em diálogos cotidianos, criar novas palavras e atribuí-las até mesmo significados inéditos.

Estas novas perspectivas são ações realizadas a partir de uma reflexão, acerca não só do significado da palavra já em circulação, mas também com foco nas novas possibilidades de criação. As produções de Maria, nos leva a constatar que sua elaboração parte do sentimento de construir algo que o autor do texto tenha como a expressão máxima do que deseja, como um objetivo alcançado, uma linha de chegada.

Observemos como Maria nos encaminha a compreender que sua escrita não se enquadra nos padrões que possuía o seu irmão João, mas, se expande para além da rima formando uma estrutura linguística baseada na liberdade e na ficção:

Figura 5: Textos de *O caderno sem rimas de Maria*



Fonte: Ramos (2018, p. 5-7)

Assim, compreende-se que o caderno de Maria diz respeito a uma escrita ficcional, onde são utilizados elementos cotidianos para a criação de uma nova realidade. Logo, este tipo de texto não é elaborado a partir de uma mera intenção, mas parte de uma vivência que desperta no autor a sensação de ir além através da escrita. Dado que,

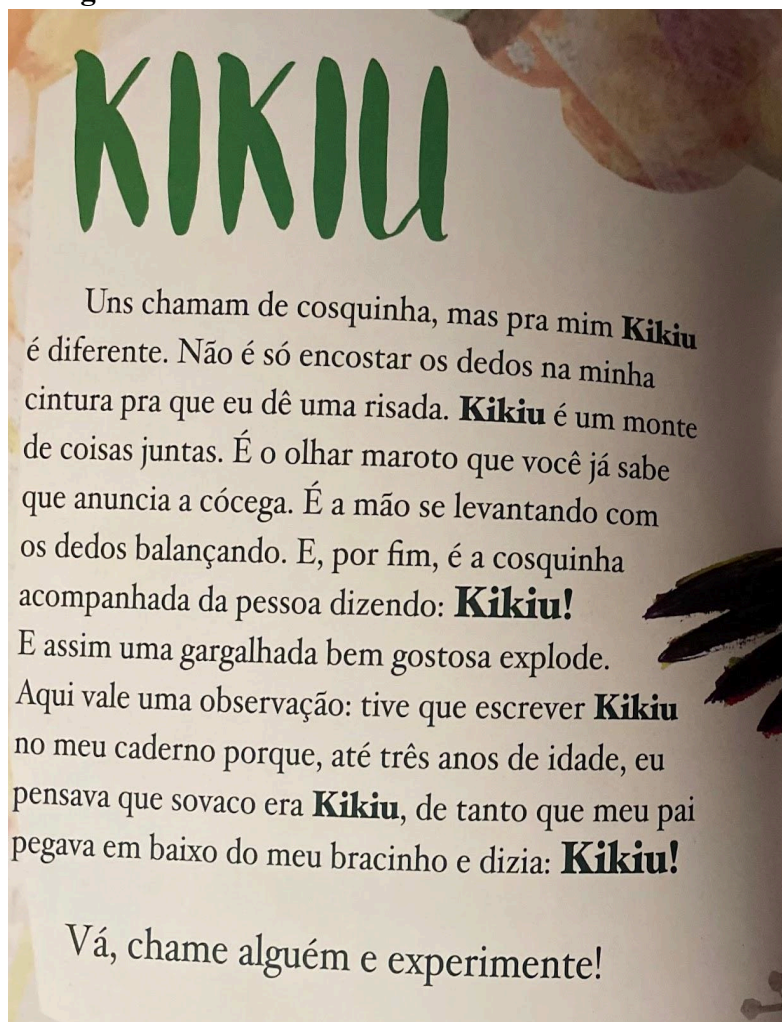
Ficcionista não é apenas quem escreve literatura. O ficcionista tem uma conduta perante a escrita que, em sentido mais amplo, é também uma atitude perante a vida. Se o poeta necessita de muita sensibilidade, muita leitura, muita franqueza, o ficcionista precisa disso e mais: muita vivência. (Brasil, 2019, p. 14)

João, é este poeta que se apropria do sentimento e tem a escrita como a materialização de seus saberes como já dito. Maria, porém, para que possa criar seu “caderno sem rimas” apropria-se do viver, pois quando em suas vivências a palavra utilizada se torna algo insuficiente para expressar aquilo deseja, lhe resta ir além da realidade.

Na ficção, o aluno encontra um caminho em que se sente apto a criar um texto que o possibilite ir além do real ou até mesmo se aventurar por novas experiências. Dado que, a escrita literária para o autor que a produz é tida como o preenchimento de uma necessidade

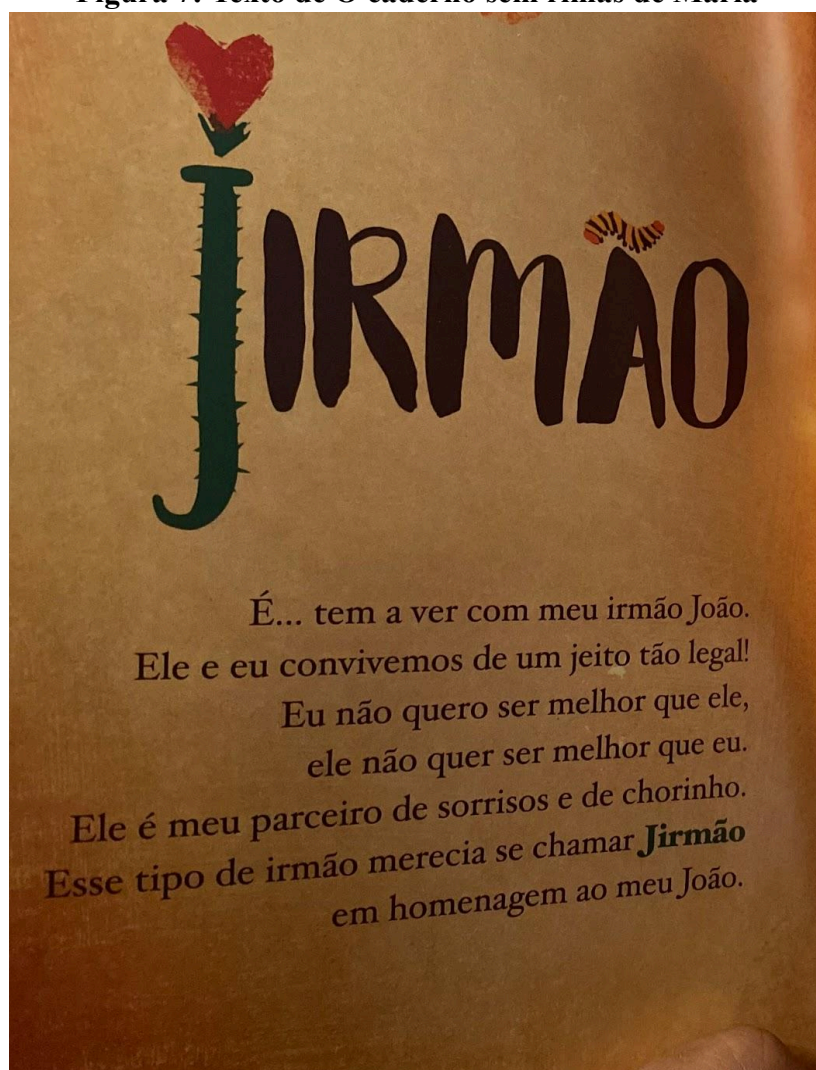
ou até mesmo a materialização do não dito, a vivência do não vivido. Assim como a leitura permite ao leitor viajar sem que precise mover-se, a escrita permite ao autor tornar-se o que deseja, o possibilita criar a realidade que anseia viver. Percebamos como Maria se apropria desta escrita ficcional, não só elaborando algo novo, mas, o construindo a partir do já existente:

Figura 6: Texto de O caderno sem rimas de Maria



Fonte: Ramos (2018, p.26)

Figura 7: Texto de O caderno sem rimas de Maria



Fonte: Ramos (2018, p. 16)

Os escritos de Maria, são realizados como quem brinca com a linguística literária, ela se ambienta no texto ficcional e na intertextualidade para expandir suas vivências reais até o irreal. A criação das novas palavras traz a ideia de que a irmã de João, não acredita que as nomenclaturas corriqueiras desempenham a função que, por ela, é esperado. Logo, lhe resta fugir da realidade e elaborar uma série de palavras que expressem o significado esperado pela menina. Ainda na figura 7, podemos observar um dos elementos mais fortes das obras aqui trabalhadas: a intertextualidade. A leitura e elaboração de uma produção escrita, não diz respeito uma ação mecânica e decodificadora com foco apenas nos aspectos textuais da obra. Pelo contrário, ao emergir no mundo literário, o leitor leva consigo todas as suas experiências pessoais, onde põe em destaque as leituras de mundo e as integra com a de palavras. Koch e Elias (2008 p.86), sobre isso, afirmam que

A intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é a condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo o dizer. (Koch; Elias, 2008, p. 86)

Ambas as obras nos direcionam a refletir a verdadeira função da escrita no processo de escolarização, sendo ela a construção de competências que tornem o aluno capaz de utilizar a escrita como meio de expandir suas vivências, utilizando-a como inúmeras possibilidades de existir. Pois, mais do que tornar-se apto a utilizar a escrita como meio de expressão, é capacitar o aluno a movimentar sua realidade por meio desta. Escrever é colocar-se em uma realidade alternativa, mas com influência direta no viver real.

Maria e João, em seus cadernos, podem ser tidos como dois alunos que adquiriram as mais importantes habilidades de fluência leitora e competências de escrita. Onde possuem a completa aprendizagem de compreender a função social e pessoal de uma obra literária, enxergando-a como instrumento de possibilidades. Maria Sílvia Cintra Martins em “Oralidade, escrita e papéis sociais na infância” discute o termo que denomina como “Desritualizar a escrita” donde afirma que “Desritualizar a escrita, por sua vez, envolve inseri-la em situações reais de uso, transformando-a numa prática social, ou melhor, recuperando-a enquanto prática social, genuína.” (Martins, 2009, p. 51). Logo, afirma-se a importância de que a escrita, para o aluno, seja ensinada para além de uma obrigatoriedade curricular e aproxime-se do ensino de algo necessário à vida humana, dando às atividades de leitura e escrita o significado necessário para que o aluno se sinta instigado a aprender e assim, escrever como “João” e “Maria”.

5 Caminhos que se cruzam, itinerários que se desdobram: da criatividade à escrita criativa

Toda construção de um produto por parte do aluno na sala de aula, não é realizada unicamente a partir de suas próprias ações. Apesar dele ser o centro do processo de ensino, é necessário que uma ação exterior se exerça sobre ele para que o decorrer da construção do saber seja exitoso. De outro modo, todo cotidiano do aluno na sala de aula parte de uma mediação realizada pelo professor, que detém esta função de facilitador da aprendizagem, buscando construir um espaço onde os conhecimentos sejam melhor adquiridos pelo aluno.

A atividade pedagógica, parte de uma intencionalidade previamente definida pelo docente, que une, em seus planejamentos, os elementos que compõem o caráter do aluno aos objetivos de aprendizagem, buscando a construção efetiva do saber. Assim, as aplicações práticas da escrita literária no ambiente escolar tem como centro dois personagens principais: o aluno e o professor, ou melhor, o mediado e o mediador.

Para que se compreenda como esta forma de condução do processo de ensino-aprendizagem se implica na aquisição de habilidades para o uso efetivo da linguagem escrita na escola, é necessário que se discuta como se dá esta ação a partir de uma visão metodológica. Compreendamos assim, que o aluno adentra a sala de aula, sem sequer ainda perceber-se inserido em um ambiente onde o saber se move de um ser para o outro. Ele, em seus primeiros anos de vida, já se vê em contato com inúmeras formas de transferência de conhecimento, mas na escola, encontra-se em um espaço onde o saber não exige apenas uma mera comunicação humana, pelo contrário, carrega consigo uma intencionalidade, e lhe põe em contato com um saber que se materializa em um produto social: a escrita.

Em cada aula, lhe é apresentado um aprender além da reprodução, e sim, uma aprendizagem pautada na interação. A criança, que antes detinha um conhecimento que não lhe exigia uma execução supervisionada, agora, lhe são fornecidos inúmeros momentos, vivências, atividades e diálogos que visam unicamente torná-lo capaz de se comunicar através da linguagem escrita. Com esta função, o professor é quem detém a habilidade de transformar o ensino da escrita na escola em um ação que não se limite a uma utilização pedagógica, mas se expanda para seu exercício real: o comunicar-se com o outro. É ela, o

significado que ao aluno deve ser dado, o fazendo percebê-la como algo necessário à sua existência, aquilo que não lhe pode faltar.

Com tudo isso, nos é confirmado a importância, antes dita, do profissional docente como ação externa indispensável à aquisição da linguagem oral e escrita na escola. Isso porque, quando se é mencionado esta interferência, trata-se do professor como incentivador, ou seja, aquele que busca despertar no aluno o interesse em desenvolver as atividades e exercícios que a ele são direcionados.

Diversas são as atividades práticas executadas na sala, a fim de que um certo conhecimento seja adquirido. Mas quando se trata da aquisição da escrita como linguagem em movimento, o aluno encontra-se diante de um processo que irá exigir, mais que qualquer um outro, uma série de exercícios mentais e práticos a serem realizados quase diariamente. Escrita do próprio nome, leitura, construção de frases, apreciação de rimas são umas das inúmeras atividades que uma criança estará em contato durante todo seu processo de alfabetização.

Assim, sabendo que a criatividade pode ser estimulada através da construção de um espaço, onde o aluno desenvolva uma certa apreciação e satisfação ao ler uma obra literária, cabe ao professor estabelecer uma prática que materialize essa criatividade, incentivando o aluno a uni-la à comunicação, e assim produzir através da escrita criativa. Dito que, os meios pelos quais o docente desenvolve os conteúdos para aprendizagem da linguagem baseada no sistema alfabético, afeta diretamente a evolução do estudante.

A utilização da escrita como produto comunicativo, implica ir além da utilização correta da gramática, e sim, obter a habilidade de materializar o “querer dizer” em dito. Ou seja, o aluno intenciona a comunicação com o outro e logo a transforma em texto escrito, que entra em circulação através do contato com aquele que lê o que por ele foi produzido. Visto que, uma obra literária não é apreciada apenas por conter uma estrutura gramatical impecável, mas sim, por cada palavra, independente de bem escrita, carrega consigo um poder de mover o outro.

Martins (2009), ao discorrer sobre o significado da linguagem escrita, afirma que seu ensino

implica um compromisso enorme para o professor, uma vez que, inadvertidamente, ele pode acabar contribuindo para a formação de crianças copistas: crianças que até podem revelar uma caligrafia bem elaborada, mas não entendem o que leem, nem o que escrevem. (Martins, 2009, p. 50)

Assim, é indispensável que se busque compreender do que se trata a escrita criativa e como este campo da criação literária é organizado. Entende-se como escrita criativa, o texto produzido para além da junção linguística gramatical. Ou seja, uma produção textual criada a partir das emoções do autor que a produz, sendo estruturada a partir de elementos que buscam despertar, no leitor, emoções que não apenas sejam sentidas, mas o induzam a vivê-las.

Esta vertente da produção literária, diz respeito a uma obra transicional, pois, não permanece no leitor, mas se estende a sua realidade, podendo, até mesmo, influenciar suas ações. Dado que, a escrita criativa possui o poder de emocionar, alegrar e amedrontar o leitor. O texto literário, que teve sua elaboração pautada na escrita criativa, diz respeito a uma obra capaz de induzir o leitor a agir, a tomar decisões porque o move de dentro para fora.

A leitura deste tipo de texto é composta por inúmeras ações práticas, pois carrega consigo diversos elementos capazes de comover quem o consome. Todas estas particularidades da escrita criativa, só possuem tal poder de influência sob o leitor, porque antes de serem sentidas por ele, foram vividas pelo autor. Pois, esta escrita diz respeito a uma

ação oriunda não só de sua imaginação, mas sim do que por ele é vivido. Isso, pois, “falar é falar-se e escrever é escrever-se.” (Martins, 2009, p. 49). Ou seja, a escrita, quando desenvolvida trazendo significado às vivências dos alunos, os possibilita despertar para a autoexpressão, tomando esta como instrumento tanto de transformação da realidade social quanto da própria vida.

Compreendemos, como já mencionado, que a prática educativa abordada pelo mediador da aprendizagem é o que determina o desenvolvimento ou não do aluno na aquisição da escrita como produto comunicativo. Assim, objetivando a construção de um texto como materialização da criatividade e um produto da escrita criativa, o profissional docente deve pautar suas ações metodológicas em três etapas práticas: o sentimento, a instrumentalização e por fim o alvo.

5.1 O sentimento

Ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, e apesar dos inúmeros profissionais e elementos envolvidos, percebe-se que o protagonismo deve ser unicamente do aluno. Ele é um instrumento vivo do trabalho docente, logo, não é estático ao aprender, ensina, canta, pensa e deduz. Toda esta visão da criança no ambiente escolar, fortalece no professor a necessidade de utilizar tais particularidades como elementos indispensáveis em seu planejamento. No ensino da escrita, ainda mais na busca de uma produção textual elaborada a partir da criatividade da criança utilizando a escrita criativa, isto é ainda mais importante. Dito que,

As crianças levam para escola seu potencial expressivo e ali, com auxílio e apoio dos professores, aprendem a desenvolver essa expressividade de múltiplas formas, através de múltiplas linguagens, sendo a escrita apenas uma dessas formas de expressão. (Martins, 2009, p. 37)

Desta forma, o sentimentalismo, é indispensável à escrita criativa, tendo em vista que ela diz respeito, muitas vezes, à expressão máxima do sentir. Mas, como o professor poderá desenvolver tais práticas? Primeiro, é importante que se perceba que o sentimento aqui discutido não diz respeito a tornar o aluno um amante da escrita ou um profissional, e sim, envolvê-lo nesta ação até que seja formalizado um conhecimento desta, como instrumento de comunicação com o mundo. O sentimento aqui abordado, refere-se a desenvolver na criança um envolvimento afetivo com a linguagem escrita, sendo construído a ideia de uma visão da mesma como uma prática de expressão. Isso, pois, todo ser necessita de diálogos, de expor ideias e saberes pessoais. Com isto, pautado nestes pontos, o professor necessita extrair do aluno vivências que o mesmo julgue como um combustível ou deseje transformá-la em uma produção textual.

Aqui, estamos discutindo o texto como produto do querer, da necessidade de se colocar diante dele com toda sua bagagem social e sentimental, utilizando-as como construtores da escrita. Dito que, toda criança detém de saberes não apenas aprendidos, mas sim, vividos e “esse ‘saber’ [...] não é mais que um ponto de partida para o trabalho do professor.” (Franchi, 2012, p. 103). É nele, que deve ser pautado todo processo de aquisição da escrita como linguagem, tendo em vista que na escrita criativa a realidade do autor que a produz é o maior impulsor de sua produção. Logo, o sentimento do aluno, apesar de sentido por ele, deve ser buscado pelo professor. Esse trabalho, não se encontra na finalização das aulas destinadas à elaboração textual, pelo contrário, deve estar presente nos momentos de pré-produção. Isso, pois, a escrita de um texto autoral, independente de seu gênero, se inicia antes mesmo do aluno finalmente pegar no lápis e iniciar a prática. Escrever é dialogar sobre

o que se pensa, é formular questões, é a reflexão sobre o que se vê no mundo e o que se quer pôr no papel deste mundo observado.

Estas ações, devem ser previamente organizadas e estarem integradas às atividades antes da escrita do texto por parte do aluno. O professor, deve organizar metodologicamente meios pelos quais os alunos busquem dialogar sobre temas que forneçam uma base sentimental para a construção do texto. É importante que o mediador detenha certo domínio sobre a turma para que encaminhe as discussões de acordo com sua realidade. E todos estes encaminhamentos, necessitam estar interligados e direcionados a escrita criativa que será construída. Como antes dito, a criatividade é um produto da interação do aluno com a obra literária lida. Logo, esta obra deve ser um dos recursos a direcionarem as discussões realizadas pelos alunos nos momentos de pré-produção. Desta forma, o professor é o meio pelo qual esta obra entrará em contato com o aluno, não sem intencionalidade, mas sim como um instrumento que desperte no aluno, através do diálogo, as emoções que impulsionem a escrita do texto em questão.

5.2 A instrumentalização

A aquisição de habilidades que permitam o aluno apropriar-se da escrita como linguagem, diz respeito a um processo sistematizado. Onde a prática desenvolvida possa construir uma metodologia que seja uma junção entre a escolarização da escrita e suas aplicações sociais. Isso, pois, até que chegue o momento em que a criança obtenha autonomia na escrita textual, uma série de conteúdos e exercícios, a ela, são apresentados. E a forma pela qual cada um deles chega até o aluno influencia diretamente sua aprendizagem. A função docente, neste processo, baseia-se na mediação da aprendizagem, mas, mais do que isso, o professor deve compreender que a escrita criativa, apesar de ter como característica principal a expressão máxima do autor, não deve ser realizada sem uma sequência sistematizada de ações. Dado que, segundo Franchi (2012, p. 104), “ler e escrever é uma atividade construtiva e criativa e não um jogo de palavras”. Isto é, ela não pode ser limitada a uma organização mecânica com foco no aluno copista e na caligrafia adequada. Pois, se assim feita, não acaba por atingir seu objetivo que diz respeito a fornecer ao aluno habilidades de se apropriar da escrita como linguagem.

A evolução prática e conceitual da escrita no processo de alfabetização, foi, ao longo da história, se afastando do tradicionalismo e direcionando-se a conceitos mais sociais. As ideias de letramento, tornaram a visão da alfabetização um processo não apenas de aquisição do saber ler e escrever como ação mecânica e de reprodução. Mas, como um instrumento de utilização cotidiana, onde ler induz o ser a agir e a escrita conduz a comunicação. Toda esta nova forma de se organizar o processo de alfabetização no ambiente escolar, pode, de forma errônea, criar no professor a percepção de que este andamento é algo natural para o aluno. E que este saber pode ser adquirido corriqueiramente sem que se necessite de atividades direcionadas. Dado que,

entendemos que uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, porque os alunos espontaneamente e aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de textos. (Morais, 2012, p. 24)

Diferentemente do sentimento, que deve acontecer nos momentos de pré produção, a instrumentalização está presente ao longo de toda escrita e necessita, com ainda mais força, da intervenção do professor. Isso porque, compreendemos que a construção de um texto autoral é processual e, ao longo do trabalho desenvolvido pelo aluno, este material

necessitará passar por inúmeras etapas de reescrita e reestruturação, até que se encontre dentro dos padrões pré-definidos. Onde o professor, durante este andamento, deve adquirir a percepção de que a ele é direcionado a função de desenvolver um espaço em que o aluno sintase aberto a buscar recursos e saberes que julgue como indispensável em sua produção textual.

Desta forma, a instrumentalização aqui discutida diz respeito a serem fornecidos aos alunos conhecimentos programados e sistemáticos que o permitam construir saberes que facilitem a sua produção textual. Por exemplo, é necessário que o processo de escrita do aluno se encaminhe a partir de uma programação semanal onde, a cada contato com sua obra, o aluno a manipule de inúmeras formas. Esta manipulação, pode ser enxergada como momentos onde o aluno irá lapidar o texto, e o meio de torná-lo o mais próximo do objetivo é a ação de reescrevê-lo. Que só pode ser realizada através da escrita como procedimento instrumentalizado.

Logo, a instrumentalização põe a escrita como uma produção baseada em técnicas elementares que busca tornar o texto apto à circulação e uso social. Onde, uma produção textual, não se baseia apenas na intenção de realizá-la ou na junção de frases e palavras sem uma organização estratégica. Pelo contrário, ela deve ser produzida com base na intencionalidade, escrita e reescrita, análises e como ações procedimentais.

5.3 O alvo

Muito se sabe que todos os conteúdos que compõem as grades curriculares das escolas, dizem respeito a conhecimentos indispensáveis à formação humana do aluno. Porém, é comum deparar-se com estudantes que, no cotidiano escolar, julgam estes saberes como não fundamentais a eles. E que a obrigatoriedade de suas participações é o que os mantém ali inseridos. Logo, a escrita não é isenta destas dificuldades e na sua produção é habitual que os alunos da rede básica a tenham como ação prescindível a sua formação. Este impasse no ensino escolarizado da escrita, tem ligação direta com a ausência de significado de suas competências.

Há gerações, a sala de aula deixou de ser um ambiente de práticas estáticas sem uma ação interativa. Passando a adotar um ensino com base nas convivências e relações internas e externas, onde as experiências que acontecem para além dos muros da instituição, são tomadas como elementos composicionais do planejamento. Assim, são nestas experiências individuais do aluno que se deve pautar o ensino da escrita. O professor, como condutor deste processo, deve extrair destas vivências o significado que o aluno necessita para compreender a produção textual como uma ação primordial a sua formação comunicativa.

Nesta concepção, a produção dos gêneros textuais no processo de escolarização, tem como principal objetivo o seu uso social. Onde cada gênero fornece, a quem o escreve, a capacidade de utilizá-lo como um instrumento de comunicação. Isso porque, sua escrita não parte apenas do querer, mas sim, de uma necessidade. Tendo em vista que todo ser humano precisa, ao longo da vida, adquirir conhecimentos e habilidades que facilitem seu convívio social com o mundo e com o outro.

Esta interação comunicativa está diretamente ligada à oralidade, porém, por mais que aluno a tenha como algo natural, a sua evolução, no ambiente escolar, deve ser abordada metodologicamente. Isto, diz respeito a mediação docente tendo em vista que

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (Koch; Elias; 2010, p. 61)

O ensino da escrita de gênero textual, como já mencionado, constrói-se com foco naquele que a produz. Mas o que é imprescindível na sua escrita diz respeito aos eventos externos da produção. Compreendemos, que os caminhos percorridos pelo aluno para que ele materialize a criatividade através da escrita criativa, se inicia com o estímulo de sentimentos, por parte do professor-mediador, e através dos elementos fornecidos pela instrumentalização dos conhecimentos que permitem este aluno escrever. É com isto, que outra etapa desta materialização torna-se fundamental: o alvo.

Koch e Elias, em *Ler e escrever: Estratégias de produção textual* (2010), nos apresenta a escrita com três focos principais: a escrita com foco na língua, a escrita com foco no escritor e a escrita com foco na interação. Como forma de compreender o alvo, tomemos a última como discussão. Nesse sentido, as autoras afirmam que

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (Beaugrande, 1997 apud Koch; Elias; 2010, p. 34).

Desta forma, o alvo, aqui discutido, trata-se de no processo de escrita do aluno, ele possuir a idealização de onde este texto irá circular. Ele necessita, de forma indispensável, adquirir a percepção de que a escrita não é realizada para ser desconhecida. Pelo contrário, desde os primeiros estímulos à criatividade e a escrita criativa, ele deve elaborar um objetivo para sua produção, ou seja, o uso social do texto. Dado que, o alvo, que de maneira prática acontece, no final da produção textual que ao ser finalizada entra em circulação, a delimitação do campo de veiculação da obra deve ser previamente demarcada. Isso, em função de que, o alvo conduz todas as etapas de escrita do aluno, tendo em vista que definir uma ambiente de circulação da obra é traçar um objetivo para o que será produzido.

O professor, então, tem a função de definir, junto com o aluno, o campo de circulação do texto, levando-o a compreender a multiplicidade dos gêneros textuais e consequentemente as suas inúmeras possibilidades de uso social. O aluno antes e durante toda escrita, precisa ter em mente para quem e porque escrever. É necessário que o aluno seja conduzido a compreender que para cada gênero, e consequentemente, para cada obra literária, há um campo, ou mais, de circulação. Delimitar este espaço, ou traçar, um objetivo para a produção de texto é fornecer aos conhecimentos acerca da leitura e escrita um significado para a aprendizagem de suas competências.

6 Letramento de reexistência: (re) construção de saberes da escola

Entre os inúmeros setores que compõem a grade curricular das escolas, o maior deles diz respeito ao que está para além dela: os saberes externos pelos alunos adquiridos. Não é missão da escola direcionar seu ensino a uma mera metodologia conteudista, baseada em uma prática limitada e inflexível. Isto, em decorrência de que a sala de aula, na educação atual, ocupa um lugar de representatividade, onde não se enquadra em ações alheias às vivências de seus membros, mas sim, como uma extensão delas.

O andamento metodológico da sala de aula, diz respeito à fusão de dois elementos indispensáveis ao ensino: o saber escolarizado e o saber popular. No primeiro, encontra-se todo conhecimento que é dever do espaço escolar constituir, sendo composto por uma série de ações programadas. Já como saber popular, entende-se tudo aquilo que foi adquirido pelos alunos sem a influência pedagógica. Ou seja, todo conhecimento que perpassa a escola, pois

encontra-se nos ambientes de convivência do aluno. Sob esta ótica, a instituição assim determina a ideia de que este aluno deve, ao longo de seu processo de escolarização, manter contato com uma metodologia que o construa e desconstrua simultaneamente. Logo que, esta forma de organização, está pautada na perspectiva de que o indivíduo adentra o espaço pedagógico com saberes pré-estabelecidos e com a necessidade de adquirir novos.

Esta ação, se dá a partir de atividades que, ao serem fornecidas aos alunos, os permitam construir conhecimentos e, conjuntamente, desconstruir-se de concepções enraizadas. Com isso, queremos dizer que todo indivíduo necessita adquirir saberes, que mais do que facilitar o convívio com o outro, o estabeleça como membro ativo de um todo, que, assim como ele, também se encontram inseridos neste ciclo. Isto, dando foco às suas particularidades como algo que não apenas necessita ser considerado, mas também, pode ser lapidado. Libâneo (1990), em *Didática*, fortalece tal ponto quando afirma que a aprendizagem pedagogicamente mediana, não diz respeito a um mero requisito para a convivência social. Mas sim, como um processo que torna o ser capaz de desempenhar uma função ativa em seu cotidiano. Dado que a indispensabilidade destas ações, onde a aprendizagem torna-se construtora de um caráter comunicacional e interativo, conduz o professor a extrair do aluno vivências interpessoais como produto condutor da ação.

Esta situação, ocorre corriqueiramente nas abordagens de ensino que visam construir conhecimentos acerca da historicidade afrodescendente brasileira. Isso porque, considerando as marcas deixadas por anos de escravidão na sociedade atual, se percebe a tardia obrigatoriedade deste enfoque na rede básica de ensino, pois só foi comportada em 2003 pela LEI 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Isto, acusa uma deficiência no desempenho das políticas educacionais no que diz respeito a aplicabilidade de um ensino antirracista.

A instituição escolar, ao buscar desenvolver estas competências, necessita, ainda, suprir uma série de problemáticas causadas pelo racismo estrutural intrinsecamente difundido em distintas camadas da sociedade como um todo. Segundo Bersani (2018, p. 1), o

racismo estrutural corresponde a um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado.

Com isto, se quer dizer que o racismo encontra-se inserido não apenas em situações claras de discriminação e violência. Pelo contrário, ele perpassa as ações, visualmente, detectáveis como preconceito e acentua-se no natural. É o pensamento racista introduzido no comum e sendo conduzido a demais camadas sociais e institucionais, tal como o espaço escolar. Onde se encontra igualmente nutrido, desde suas primeiras manifestações, não apenas de conceitos discriminatórios, mas sim, de ações nítidas de violência que penetra as camadas mais profundas do sistema educacional.

Este abrangimento de pensamentos ideológicos com base escravocrata, incorporando-se no processo de ensino aprendizagem, ocorre tendo em vista que a escola diz respeito a uma amostragem da sociedade. Ela encontra-se localizada em um meio que não é indiferente ao seu desenvolvimento, pelo contrário, o influencia diretamente. Isso, pois, não apenas os pensamentos pré-estabelecidos pelos alunos que passam por suas vivências interpessoais e se fundem à sala de aula. É importante que se perceba o corpo docente e a gestão da instituição, também como colaboradores deste andamento. Logo, todo indivíduo que compõe a rede escolar, é diretamente um coautor do seu processo.

Levando em consideração todas as problemáticas sociológicas ocasionadas pela construção de inúmeros setores do país, terem sido pautadas em ideologias escravocratas, e pela afirmativa que todas estas raízes racistas estendem-se aos seus indivíduos e

consequentemente aos espaços que frequentam. O processo de ensino-aprendizagem torna-se o responsável pelo desenvolvimento de saberes que construam novas perspectivas perante as questões étnico-raciais, ao mesmo tempo que, ao serem fornecidos aos alunos, estes conhecimentos o permitam desprender-se de concepções raciais nocivamente internalizadas.

É com base nesta necessidade, que o letramento de reexistência se faz um condutor da prática imprescindível a esta construção e desconstrução de conceitos. Isso, pois, ele diz respeito a utilização crítica da linguagem como meio de repensar os grupos minoritários e marginalizados da sociedade, como, por exemplo, o movimento negro. Para Souza (2009), os letramentos de reexistência

Mostram-se singulares pois, ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (Souza, 2009, p. 32)

A autora assim, apresenta e define o letramento de reexistência como uma ação desconstrutivista, tendo em vista que cabe a este movimento refletir sobre as inúmeras formas de utilização social da linguagem escrita, e as maneiras pelas quais esta utilização influi nas vivências de classes minoritárias. Pois, se a escrita possui indispensavelmente a função de traçar uma ação comunicativa entre indivíduos, o seu ensino deve obrigatoriamente considerar ir além de uma visão padronizada da linguagem. Assim, o letramento de reexistência põe-se à frente desta problemática, pois se propõe uma expansão não apenas conceitual, mas com foco na sua aplicabilidade.

É importante perceber o ambiente de ensino formal, como um espaço que necessita ser reformulado e repensado. Isto diz respeito, a reconsiderar o modo pelo qual o ensino da língua vem sendo desenvolvido, e por quais métodos ele tem se encaminhado. É no letramento de reexistência que se tem a possibilidade de realizar este trabalho, direcionando-se a pensar a inclusão do sujeito no procedimento da linguagem escolarizada. Pensar este ensino com base neste letramento, é buscar desvinculá-lo de um padrão restrito de aprendizagem da língua, onde se é desconsiderado seu caráter multicultural e étnico.

Nas metodologias direcionadas a desconstruções conceituais perante o movimento negro, o aspecto de resistência encontra-se ali inseridos desde suas primeiras manifestações. Logo, é legítima a busca por diferentes espaços de aprendizagem onde a língua ensinada tenha suas abordagens expandidas e pluralizadas, tal como os povos que a utilizam. Na leitura de *O caderno de rimas de João* e o *Caderno sem rimas de Maria* encontramos inúmeros elementos que contribuem com este processo. Isso porque, são obras cuja representatividade da pessoa preta está presente não apenas na negritude dos personagens principais, mas em toda sua escrita. Ambos os livros trazem consigo, por exemplo, algumas nomenclaturas como “liberdeito”, personalidades emblemáticas como Gilberto Gil e características visuais que retratam a beleza da pessoa negra que contribuem com o processo de letramento racial e a construção de saberes que estimulem os alunos a repensarem seus ideais.

7 A sequência básica como caminho construtor para o letramento literário

Já se sabe, que o letramento literário diz respeito a um processo onde os indivíduos apropriam-se da linguagem literária, como instrumento de movimentação social. Onde, esta movimentação não é desenvolvida unicamente pela obra lida. Mas sim, através do sentido que foi construído a partir do contato e da ligação entre o universo literário e o indivíduo. É

uma obra que, quando lida, desperta o leitor para a ação. Ação de pensar, deduzir, refletir, explorar e agir. O texto literário, o põe em contato com o novo e o inesperado, ao mesmo tempo que transforma o velho. Com isto, queremos dizer que a literatura é a experiência do não vivido, mas também a possibilidade do viver. Com ela, “podemos ser outros, podemos viver com outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (Cosson, 2009, p. 17). Ou seja, o universo literário possibilita ao indivíduo experienciar inúmeras realidades, e em cada uma encontrar elementos que o permitam transformar ou transformar-se.

Assim, em meio a compreensão do letramento literário como este processo que requer um contato entre a literatura e o indivíduo, que a compreenda e, com isto, construa sentido. O processo de escolarização, torna-se o ambiente onde este trabalho deve ser constituído. Isso porque, “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” (Cosson, 2009, p. 23). Assim, a sequência básica proposta por Cosson, torna-se um meio ideal para estabelecer o letramento literário na sala de aula. O teórico, a subdivide em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Em primeiro plano, a motivação tem o objetivo de conduzir um momento de reflexão, levantamento de hipóteses e questionamentos que preparem o aluno para o primeiro contato com a obra, envolvendo-o gradualmente com o universo literário. Logo após, na etapa da introdução, Cosson (2009) propõe que os indivíduos iniciem uma análise observatória dos elementos visuais e temáticos do livro em questão, onde ele possa emergir em seu universo literário conhecendo personagens e autores. Com estas primeiras concepções estabelecidas, se aplica a leitura, que é a etapa da sequência básica, onde o aluno de fato entra em contato com o texto, ao ler ou ao ouvir a história da obra. Por fim, se tem a interpretação que diz respeito ao último momento. Onde o aluno de fato pode exteriorizar, através de elaborações textuais e demais criações, o sentido que foi construído durante todo processo. A interpretação também propõe um compartilhamento destas atividades, ou seja, que se tenha um objetivo socialmente aplicável desta materialização.

7.1 A sequência básica

Rildo Cosson (2009) propõe a sequência básica como uma atividade metodológica que, em quatro etapas principais, objetivam o desenvolvimento do letramento literário na sala de aula. Assim, a sequência básica é composta por: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Com elas, o aluno está em meio a uma atividade que não apenas o põe em contato direto com a obra trabalhada, mas o prepara para este contato, organizando sistematicamente o momento da leitura tendo como condutor o aspecto intencional da obra. Na pesquisa aqui desenvolvida, buscou-se construir uma proposta metodológica que consolide o letramento literário a partir da escrita criativa. Toda sua organização foi pautada nas ideias de Cosson (2009), juntamente as definições de letramento de reexistência, tendo em vista que as obras literárias selecionadas como cerne deste trabalho foram *O caderno de rimas de João* e o *Caderno sem rimas de Maria* do escritor, ator e ativista Lázaro Ramos. Compreendendo que este planejamento corresponde a um procedimento que necessita que os indivíduos participantes, detenham de habilidades de escrita já constituídas, a etapa escolar escolhida como ambiente de aplicação é o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais.

7.1.1 Motivação

Segundo Cosson (2009), a motivação “[...] consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2009, p. 54). Ou seja, esta etapa da sequência básica diz respeito a gerar no aluno o interesse de conhecer a obra em questão. Pois, é o primeiro contato dele com o universo literário do livro, logo deve ser fornecido a ele o significado necessário para que se sinta motivado e introduzido neste universo. É com base nisso, que a proposta aqui apresentada se iniciará uma exposição de fotos que apresentem a diversidade das ligações fraternas entre irmãos, existentes socialmente. Contendo pessoas pretas, brancas, com deficiências e tipos de organização além do padrão estabelecido como nas imagens abaixo:

**Figura 8 - Bless, Titi e Zyan, filhos de Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank
Instagram/Giovanna Ewbank**



Fonte: (Oliveira, 2024)

Figura 9 - Dupla de irmãos: Griffin Scott e Turner Scott



Fonte: (CTVNews.ca Staff, 2016)

Esta sondagem, que é ao mesmo tempo, uma avaliação diagnóstica porque visa extrair dos alunos seus conhecimentos prévios sobre suas perspectivas perante os próprios núcleos

familiares, como também os dos demais indivíduos, será conduzida por meio de questionamentos como: “O que vocês veem nestas fotos?”, “O que é um irmão?”, “Vocês têm irmãos?”, “Qual a função dele/sua?”. A motivação não diz respeito à realização da leitura diretamente, ou a imposição de seu conteúdo. Cosson (2009, p. 56) afirma que “[...] a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.” Com isto, o autor compreende este andamento como uma extração dos conhecimentos dos alunos perante o universo em que se constitui a obra.

Compreendendo que as obras de Lázaro de Ramos trazem consigo um forte laço familiar, onde João e Maria são irmãos e se apropriam da linguagem como meio de comunicação entre eles, seu núcleo familiar e o mundo. A motivação aqui desenvolvida, é composta por esta forte característica da obra, onde se faz necessário fazer com que os alunos sejam levados a uma ambientação pedagógica, que os faça compreender e externalizar suas experiências sobre este universo. Ao longo de toda motivação, o professor deve adotar um perfil de mediador das discussões, e apropriar-se das possíveis respostas dos alunos como condutor da própria explanação. Isso, pois, os alunos podem responder os questionamentos como “irmão é o filho da minha mãe”, “vejo nas fotos pessoas diferentes!” ou, por exemplo “Não tenho irmãos.” Se ocorrer do professor ouvir estes posicionamentos e já seguir com a etapa seguinte da sequência básica, o objetivo de introduzir o aluno no universo literário e lhe fornecer conhecimentos que gerem um interesse pela leitura, não foi alcançado. Logo, aqui propomos que a motivação seja composta por uma série de discussões, porém sem se prolongar. Pois, de acordo com Cosson, “o limite da motivação [...] costuma ser de uma aula [...] se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência.” (Cosson, 2009, p. 57). Desta forma, propomos que a motivação seja desenvolvida em uma aula que disponha de tempo suficiente para já seguir diretamente com a introdução, como defende o próprio Cosson.

Por fim, além de toda conversa realizada a partir dos questionamentos feitos, propomos que a motivação apresente questões mais aprofundadas, como discutir a pluralidade étnica, estrutural e socioeconômica das famílias ali demonstradas nas fotos. A importância desta abordagem mais assídua, surge em decorrência do conteúdo dos livros *O caderno de rimas de João* e *O caderno sem rima de Maria* serem repletos de temáticas que se estendem para questões sociais como política, cultura e sentimentos humanos. A introdução destas questões no momento de motivação, ambienta o aluno às discussões que ocorrerão nas futuras etapas da sequência.

7.1.2 Introdução

Na segunda etapa da sequência básica denominada de introdução, Cosson a define como “[...] apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2009, p. 57). Com isto, será realizada uma exposição das capas de ambos os livros, no qual o aluno será conduzido a observar questões importantes como as que interligam ambas as obras. Características como o destaque à palavra “rimas” localizadas nos títulos, os aspectos visuais como a cor de pele dos personagens, suas semelhanças e diferenças. Toda esta observação, será realizada não a partir de uma ação espontânea dos alunos, mas sim, através de perguntas estratégicas que já o permite detectar diretamente todas estas particularidades. Questionamentos como “O que é uma rima?”, “Eles são parecidos?”, “Qual a cor de pele de João e de Maria?”.

Todos estes procedimentos, são de suma importância para a introdução, pois antes da leitura da obra, o aluno é introduzido de forma estratégica no universo literário da obra. Estas discussões iniciais buscam facilitar o momento da leitura propriamente dita, pois fornece ao aluno, conhecimentos que o permitem ter uma compreensão ainda mais abrangente. Toda esta condução deve ser realizada pelo professor, que deve possuir total domínio perante os livros

aqui propostos. Pois, uma obra literária, segundo Cosson (2009, p. 60), “pode até prescindir da intervenção do professor, mas quando está em processo pedagógico o melhor é assegurar a direção”. Logo esta direção, é dada em todo momento da sequência, mas se destaca no momento da introdução. Tendo em vista que, aqui, o aluno se encontra com o universo literário. Onde, a partir de suas experiências, formam suas próprias perspectivas perante os elementos que lhe foram apresentados.

Assim, após todos os questionamentos, os alunos serão conduzidos a analisar, ao mesmo tempo que conhecer, o autor Lázaro Ramos e as ligações familiares tanto na perspectiva do autor, tendo em vista que João e Maria são inspirados em seus dois filhos, quanto no parentesco dos personagens no universo fictício. Esta análise será realizada a partir de imagens do autor e dos filhos, juntamente com as ilustrações das capas de ambos os livros. Ao longo de toda reflexão, será feito outros questionamentos, mas agora com foco total nas características textuais da história, como: “Qual a ligação familiar entre João e Maria?”, “Como será que é a família deles?”, “O que acham que tem no caderno dos irmãos?”, “Porque no caderno de João tem rimas e no de Maria não?”. Vale ressaltar, que por mais que aqui propomos que as discussões se expandam para o autor, Cosson nos alerta quanto a esta expansão, afirmando que essa etapa não diz respeito a “reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está sendo dito para o leitor.” (Cosson, 2009, p. 60). Assim, toda a introdução deve se dar em torno do aluno e da obra. No qual, a partir da mediação docente, o indivíduo consegue constituir conhecimentos que o leve a enxergar e afirma o valor e a motivação da obra literária trabalhada.

7.3.3 Leitura

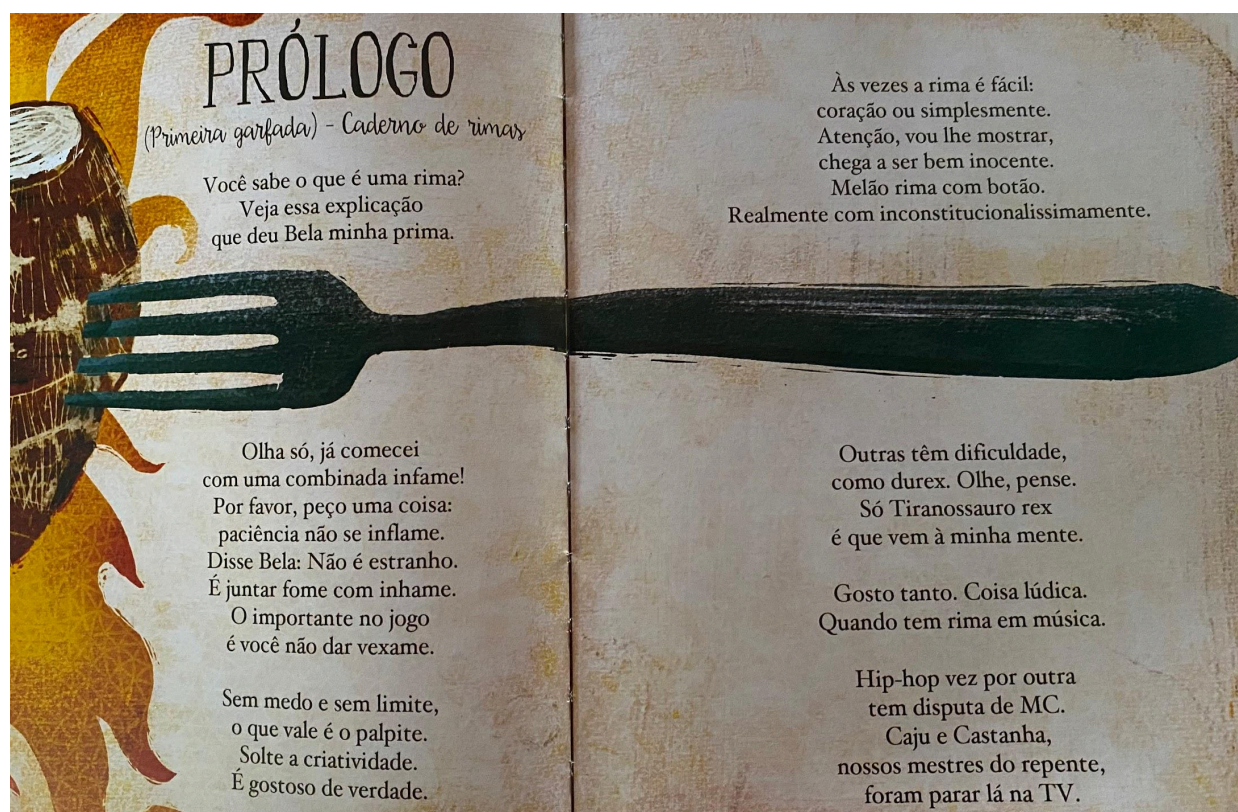
O caderno de Rimas de João e o *Caderno sem rimas de Maria*, como já mencionado, trata-se, no primeiro, de uma coletânea de poemas que representam a materialização das vivências de João. Ou seja, a linguagem escrita como externalização do viver. Já na segunda obra, Maria disponibiliza uma seleção de palavras inventadas, no qual se tem a linguagem escrita como instrumento que une a realidade e o universo fictício. Com isto, se percebe que a leitura de ambas as obras não pode ser realizada de forma abrupta. Pois, dispõe de uma pluralidade temática que se lida para o aluno de modo direto, pode acarretar dificuldades de compreensão da linguagem literária, e a etapa da leitura pode se perder. Cosson (2009), defende que este ponto da sequência básica deve se dar em intervalos que, em cada um deles, o professor explora a percepção dos alunos ao mesmo tempo que trabalha suas dificuldades de assimilação.

Com isto, propomos uma seleção prévia de poemas e palavras inventadas em ambas as obras, para sem lidas conjuntamente em intervalos. Seleccionamos, então, da obra *O caderno de rimas de João*, os seguintes poemas: O prólogo (p. 3, 4, 5 e 6), Começar (p. 8), Autoestima (p. 30) e por fim, Amor (p. 29). Já na obra *O caderno sem rimas de Maria* foram selecionadas as páginas 5 e 7 que buscam introduzir o leitor na história e as seguintes palavras: Atrapalhante (p. 7 e 8), Sororidade (p. 24 e 25), Jirmão (p. 16 e 17) e Invencionices (p. 32). Apesar de ser uma longa seleção de páginas, vale ressaltar que os textos dos livros não são longos e possuem uma linguagem fluída e de fácil compreensão. O que leva a uma seleção, como aqui proposta, ocorre, como já dito, devido à multiplicidade temática. Assim, a leitura será realizada conjuntamente, interligando um poema, da obra *O caderno de rimas de João*, a uma palavra da obra *O caderno sem rimas de Maria*. A ordem de leitura deve seguir a organização da seleção descrita no parágrafo anterior.

A leitura deve apresentar um poema, seguido de uma palavra inventada junto com seu texto explicativo. Logo após isto, o professor deverá realizar um intervalo e, a partir de questionamentos feitos aos alunos como “Qual o assunto do poema/texto?”, “O que João e

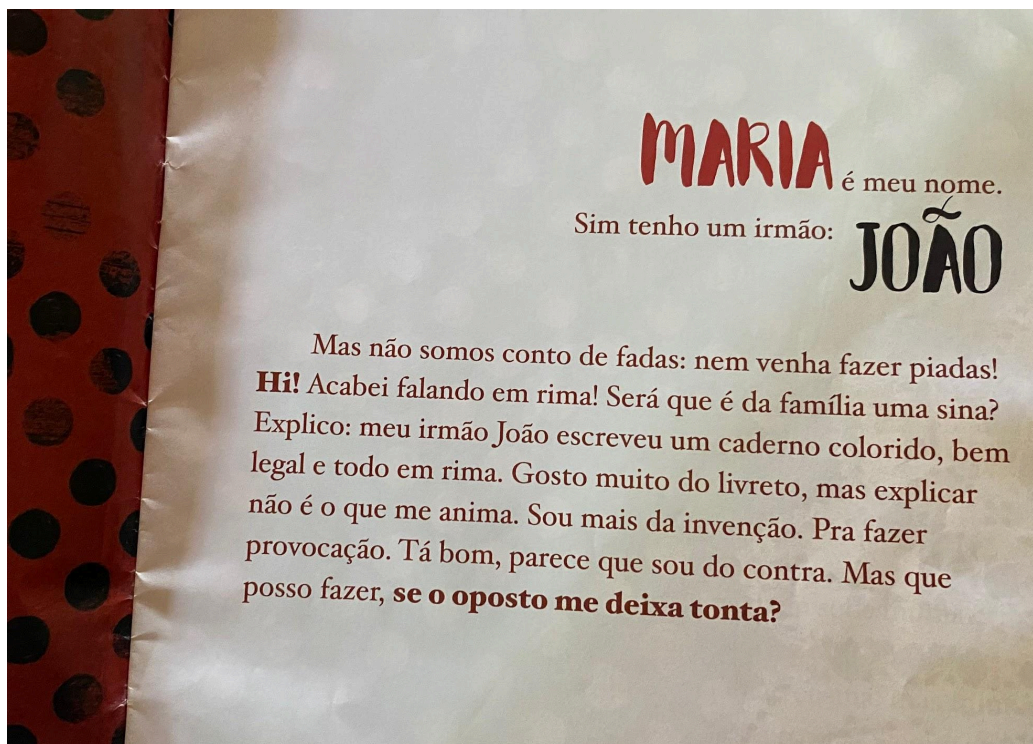
Maria falaram em seus textos?”, “O que tem de diferente entre cada irmão/texto?”, ele explorará suas compreensões perante o que foi lido. Esta interligação entre as obras, se faz necessária quando naturalmente as histórias já estão encadeadas, pois se mencionam ao longo da escrita. A leitura dos livros poderá ser realizada a cada aula, tendo em vista que o letramento literário diz respeito a um processo que deve ser realizado em etapas organizadas metodologicamente, e que as obras serão trabalhadas conjuntamente. Por fim, após cada leitura, o professor deverá entregar a cada aluno uma cartilha com questionamentos que extraíam de cada um, informações diretamente relacionadas aos aspectos textuais de cada obra. Tais como: palavras não compreendidas, palavras favoritas e as que os alunos já conheciam. Este momento deve ser realizado logo após cada leitura, e ao final de cada escrita no material disponibilizado, o professor deverá realizar um momento de compartilhamento do que foi realizado. Exemplificando, e como citado anteriormente, a primeira aula seguirá a seguinte ordem de leitura:

Figura 10: Prólogo de *O caderno de rimas de João*



Fonte: Ramos (2015, 3-6)

Figura 11: Textos de *O caderno sem rimas de Maria*



Fonte: Ramos (2018, p. 5-7)

7.1.4 Interpretação

Aqui, Cosson propõe que a interpretação deve “ter como princípio a externalização da leitura, isto é, o seu registro.” (Cosson, 2009, p. 66). Assim, após a leitura de todos os poemas e textos dispostos nas obras, os alunos irão participar de uma conversa geral sobre a relação entre João, Maria e mundo. Essa socialização, se encaminhará para uma ambientação que desperte no aluno a necessidade de não apenas refletir sobre as vivências dos personagens, mas, também, as suas. É importante que, nesta etapa, não se deixem de lado os questionamentos, pois são eles que podem fornecer ao aluno a oportunidade de exteriorizar seus pensamentos, já que lhe fornecem poder de fala. Todo este procedimento resultará na elaboração, por parte de cada aluno, de um poema que tem como temática principal uma palavra inventada por eles, culminando em uma ligação propriamente dita entre as obras trabalhadas.

Inicialmente, cada aluno precisará, assim como Maria, em *O caderno sem rimas de Maria*, inventar uma nova palavra. Para que este momento se torne ainda mais fácil, e não gere um sentimento de frustração naqueles que, por algum motivo, não se sintam instigados a criar. Será realizado com a turma, um sorteio de palavras retiradas de ambos os livros. Como: avó, irmão, dinheiro, cachos, mãe dentre outras. Assim, a partir destas palavras os alunos criarão uma nova, onde devem atribuí-la também a um novo significado. Isto, instiga o aluno e gera uma conexão dele com a possibilidade de criar. Tendo em vista, que cada um possui uma visão, um sentimento e um envolvimento diferente com cada palavra disponibilizada para o sorteio, pois estão fortemente inseridas em seus convívios. É importante, que este processo não seja realizado unicamente pelo aluno. Mas, que toda a turma possa se entrosar

compartilhando ideias e colaborando com o processo criativo do outro. Com todas as palavras criadas, o professor realizará um momento de discussão e compartilhamento das experiências de cada aluno diante da atividade proposta. Sendo levantados questionamentos como “O que esta palavra significa?”, “Como pronunciá-la?”, “O que ela significa para você?”. Ao mesmo tempo que o aluno responde estas perguntas, ele estrutura uma série de elementos que possivelmente serão inseridos no poema.

Logo após, será apresentado para a turma a forte característica dos poemas de João: a rima. Esta discussão torna-se indispensável para a última etapa da atividade de interpretação, tendo em vista que muitos alunos podem chegar ao 5º ano do ensino fundamental sem conseguir assimilar as formas pelas quais se organizam e se escrevem os textos rimados. Esta etapa, deverá ser realizada como uma espécie de rememoração para facilitar o processo de criação do poema. Com isto, também será realizado a explanação e a definição do que é um poema e como ele pode ser escrito e estruturado. Essa explanação terá como base teórica as definições de Norma Goldstein, que tem o texto poético como uma forma de expressão que vai além da estética. A autora o considera um instrumento de movimentação que não pode ser alheio a interpretação, pois “exige uma leitura plural, tabular, em vez de uma leitura linear, simplesmente informativa” (Jolibert, 1994 apud Goldstein, 2006, p. 5). Com isto, considerando que Goldstein, a partir de *O encontro*, de Mario Quitanda, define a rima como palavras “irmãs” (Goldstein, 2006, p. 6), cada aluno receberá uma cartilha com pares de palavras que rimam, escolhidas com base na temática de cada palavra sorteadas anteriormente, elaborando assim um repertório a ser utilizado em suas produções. Assim, após esta breve discussão, os alunos deverão, a partir da palavra criada, escrever um poema rimado onde se apropriem da linguagem escrita como instrumento de exteriorização de suas experiências antes discutidas.

Desta forma, será determinado um limite de 3 estrofes contendo cada um deles 4 versos, onde a escrita será planejada para ser executada ao longo de 7 aulas, sendo a última destinada à avaliação final antes da circulação ser realizada. Isso porque, cada aluno receberá uma ficha de escrita com um modelo da estrutura exigida, que o fornece espaços onde se escreverá cada parte do poema de forma monitora e processual. Cada estrofe será feita em 2 aulas, a primeira para a escrita propriamente dita e a segunda destinada exclusivamente a correção. Esta correção, será realizada a partir de duas atividades principais: uma *check list* onde o aluno poderá, de forma autônoma, observar seu texto e detectar possíveis erros a serem corrigidos e uma avaliação do professor que ficará com esse texto a cada etapa de escrita e encaminhará as possíveis correções. Isto possibilitará a realização da escrita dos poemas em etapas e um acompanhamento mais técnico por parte do profissional docente. Segue o modelo estrutural para escrita, *check list* de correção e cartilha de rimas:

Figura 12: Modelo de estrutura de escrita do poema

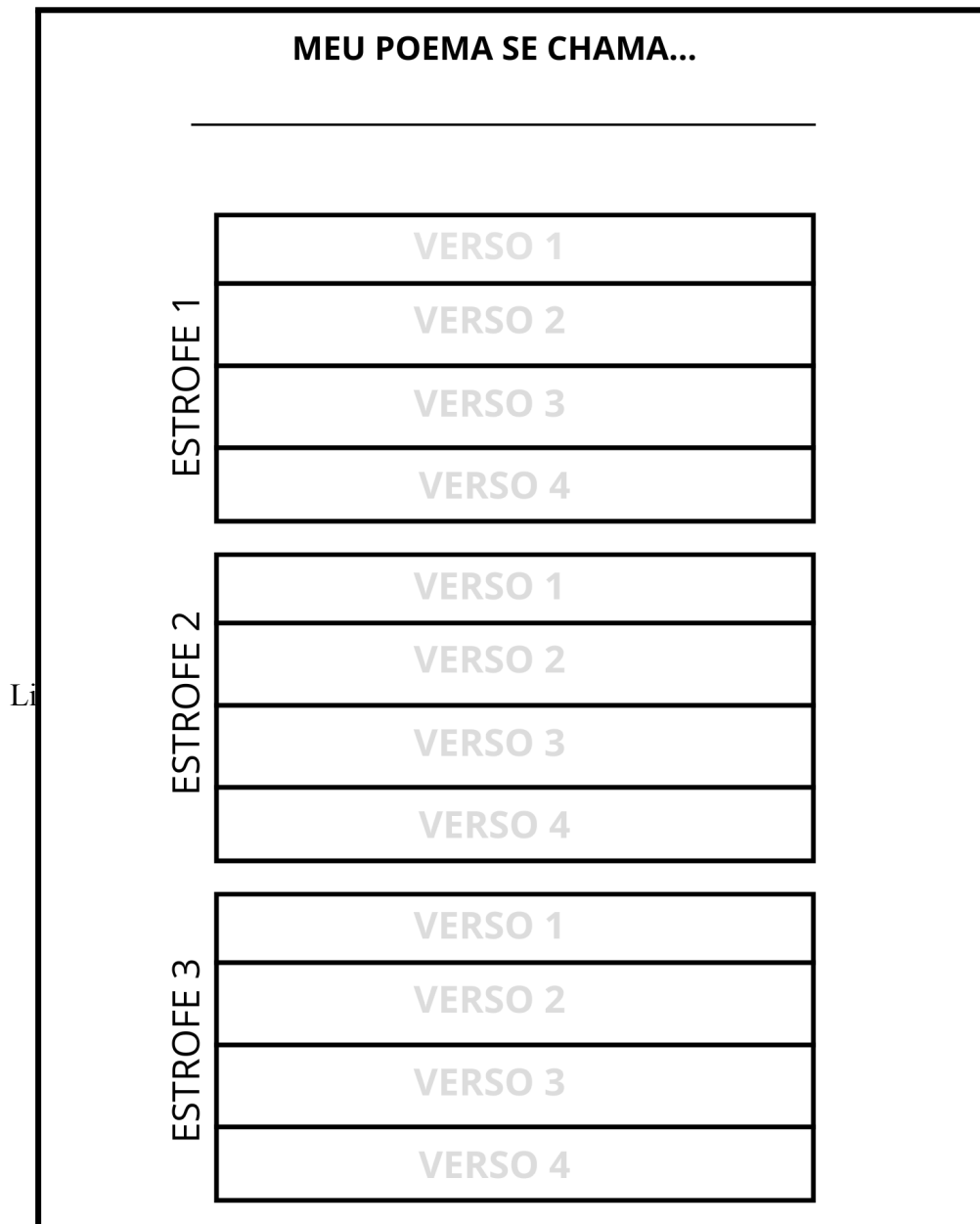


Figura 13: Modelo de *check list* de correção



Checklist

No meu poema tem...

- Rimas
- Título
- Versos/ Frases completas
- Estrofes
- Sinais de pontuação
- Erros ortográficos

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Figura 14: Cartilha de rimas



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Após a finalização da atividade, os poemas deverão passar, na última aula, por uma checagem geral seguida da leitura conjunta de todas as produções para ajustes finais. Logo após, todos serão recolhidos para serem impressos e inseridos em uma única coletânea, que terá como tema “Inventando a vida”. Este material, que será organizado como um caderno, será utilizado para uma leitura compartilhada com alunos de outras turmas. Nesse momento, serão organizados círculos de leitura deleite, onde cada aluno deverá realizar a leitura do poema que escreveu. Além deles, serão apresentados e lidos os poemas de *O caderno de rimas de João* e os textos de *O Caderno sem rimas de Maria*, utilizados como norteadores desta sequência básica.

8 Considerações finais

Diante do exposto, podemos constatar o quanto o processo de letramento literário pode ser expandido para atividades que não se limitem ao aluno decodificar um livro que à ele é disponibilizado em um momento de leitura isolado. A metodologia que visa estabelecer este processo é, em sua essência, um andamento pedagogicamente diversificado. Isso porque, o livro infantil, instrumento norteador do letramento literário, dispõe de inúmeros conteúdos e

meios pelos quais pode ser escolarizado, sendo um deles, a escrita criativa. Na sala de aula, a leitura e a escrita andam conjuntamente e estão entrelaçados independente da atividade desenvolvida.

O aluno em processo de alfabetização, quando se encontra adquirindo habilidades de pré-leitura ou de fluência leitora, também se encontra formando seu caráter escritor. Isso, pois, a produção textual não diz respeito apenas a ação propriamente dita do aluno se colocar diante de um caderno e unir códigos alfabéticos. Pelo contrário, a escrita criativa refere-se a este indivíduo reconhecer-se como possuinte de um repertório social que o induz a se comunicar, onde a escrita se torna um instrumento de linguagem. Assim, *O caderno de rimas de João* e *O caderno sem rimas de Maria* de Lázaro Ramos são obras que possuem uma pluralidade temática e linguística capaz de fornecer a este aluno inúmeras possibilidades pedagógicas que o põe em contato com o uso da literatura como linguagem social.

Assim, buscamos, a partir da sequência básica de Cosson (2009), propor ao aluno uma produção textual tendo como condutor as características textuais dos personagens das obras trabalhadas, construindo um poema, como fez João, a partir de uma palavra criada como realizada por Maria. Isso fortalece a ideia de que a escrita se inicia no momento da leitura, onde, ao longo de toda apresentação do autor, obras e a leitura dos textos pré-determinados, buscamos introduzir o aluno no universo da escrita. Isto, a partir de diálogos, análises e exposições orais. Vale ressaltar, que ao propormos que os alunos elaborem produções que foram também realizadas pelos personagens ao longo da história, os fornecem inúmeros significados com relação à aprendizagem, além de estabelecer uma ligação entre os alunos e as obras literárias lidas. Isto facilita o andamento metodológico e a mediação do professor, pois o aluno não se encontra alheio às realidades que ler, pelo contrário, as vive.

Com isso, este trabalho, com base nos aspectos técnicos que à escrita são estabelecidos, visou que a produção textual fosse organizada de forma processual, considerando as etapas indispensáveis como a avaliação, correção e reescrita. Assim, conduzimos a escrita criativa como ações compassadas, pois compreendemos o letramento literário como um processo a ser realizado metodologicamente.

9 Referências

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. **Escrever Ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CTVNews.ca Staff. Boy's tribute to brother with Down syndrome goes viral. **CTVNews**.

Publicado em: 13 jul. 2016. Disponível em:

<https://www.ctvnews.ca/canada/n-s-boy-s-tribute-to-brother-with-down-syndrome-goes-viral-1.2984769>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FILHO, José. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Oralidades, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

BERSANI, Humberto. **Racismo estrutural e o direito à educação**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 11, e6975, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6975/2829>. Acesso em: 04 de nov. 2024.

OLIVEIRA, Aline. Herdeiros de coração e sangue: conheça os filhos de Bruno Gagliasso e Gio Ewbank. **CNN Brasil**. Publicado em: 23 ago. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/herdeiros-de-coracao-e-sangue-conheca-os-filhos-de-bruno-gagliasso-e-gio-ewbank/>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. **Práticas escolares de letramento literário: sugestões para a leitura literária e produção de texto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TARABORELLI, Luciana. **Leitura e escrita de poemas: recriar o mundo com palavras**. Revista Sinergia, II Seliv, São Paulo, v. 21, p. 11-18, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/article/view/1338>. Acesso em: 04 de nov. 2024.

Agradecimentos

Durante esta jornada, inúmeras pessoas, mesmo sem ao menos perceber, me revestiram de forças para concluí-la da melhor forma. Assim, agradeço em primeiro lugar a Deus que me retirou de um lugar sombrio e me mostrou a paz de sua presença. Sem ele eu não existiria. Até aqui o senhor me sustentou e grandes foram as obras dele em minha vida.

Agradeço aos meus pais, Maria da Glória Mota da Silva e Fernando Gomes da Silva, que sob muito trabalho e luta me permitiram chegar até aqui de forma tranquila. Com eles aprendi a importância de se batalhar pelo que se sonha, e que a bondade sempre será a melhor coisa a ser feita.

Agradeço imensamente às minhas amigas de jornada acadêmica Jucelina Hellen, Milene das Neves, Katiane Soares, Amanda Silva, Edmilla Pontes, Mykaelle Lira e Larissa Oliveira que compartilharam comigo todos os momentos de alegrias e dificuldades. Sem elas eu não teria conseguido vencer tantos obstáculos, elas foram a leveza que eu tanto precisei.

Agradeço aos meus amigos, Lucas Henrique e Livia Russana, por todo apoio e palavras de encorajamento. Eles viram o melhor em mim, acolheram minhas dores e me amaram apesar de mim mesma.

Agradeço a meu irmão Fernando Gomes da Silva Júnior, cujas dificuldades não o impediram de ser o melhor irmão que eu poderia ter. Com ele aprendi a importância de se ter coragem de vencer.

Agradeço à minha cunhada, Maria Gleuza, que em tantos momentos foi a calma e ombro amigo que eu necessitava receber.

Agradeço a minha tia Geralda Mota, que traz consigo uma força inspiradora que me ajudou a chegar até aqui com grande felicidade.

Agradeço a meu professor e orientador Olavo Barreto de Souza, cujo amor pela educação me permitiu enxergar que eu estava no caminho certo. Ele foi o responsável por me encontrar profissionalmente no processo de alfabetização. Me mostrando, através de sua docência, que ler vai além de decodificar letras, está ligado a um ator de amor.

Por fim, agradeço a meus avós Maria Gomes, Maria Mota e Antônio Lira, que mesmo não se encontrando mais entre nós, me ensinaram, ao longo de toda minha infância, o valor de ser bondoso, justo e temente a Deus. Eles foram minha maior felicidade e sei, que onde estiverem, estão felizes pela minha conquista.