

Leitores nas séries iniciais: ouvir e falar literatura

Thiago Alves Valente¹

Vanessa Ferreira Neves²

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar o aporte teórico-metodológico de uma proposta de intervenção pedagógica, em andamento, no âmbito de uma pesquisa-ação do PROFLETRAS. São expostos os fundamentos teóricos dos campos de estudos sobre ensino de literatura e literatura infantil, bem como a fundamentação metodológica sobre as ações pretendidas, com ênfase para a ideia de “ouvido pensante” (AMARILHA, 2013), a fim de estruturarmos uma vivência literária marcada pelo reconhecimento da oralidade como forma preponderante e inerente ao desenvolvimento de apropriação do código escrito. Para a sala de aula, optamos pelo método criativo (AGUIAR; BORDINI, 1988) permeado por atividades da oralidade em busca de uma relação subjetiva positiva com os textos literários. Como resultado parcial do projeto, constatamos que os estudos bibliográficos e a estruturação teórico-metodológica apontam a necessidade de se ampliar o reconhecimento da oralidade e de suas implicações no processo de formação literária de crianças em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Literatura infantil. Oralidade. Método criativo.

Readers in elementary school: listening and reading literature

Abstract: This article aims to present the theoretical-methodological contribution of a pedagogical intervention proposal, in progress, within the scope of a PROFLETRAS action-research. The theoretical assumptions of the fields of studies on teaching literature and children's literature are exposed, as well as the methodological assumption on the intended actions, with emphasis on the idea of "thinking ear" (AMARILHA, 2013), in pursuance of assembling a literary experience marked by the recognition of orality as a preponderant and inherent form in the development of appropriation of the written code. For the classroom, the creative method (AGUIAR; BORDINI, 1988) was chose permeated by orality activities in search of a positive subjective relationship with literary texts. As a partial result of the project, there was ascertained that the bibliographical studies and the theoretical-methodological structure signalize to the need to expand the recognition of orality and its implications in the process of children's literary formation in the literacy process.

Keywords: Children's literature. Orality. Creative Method.

1

¹ Doutorado. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE/UEM). Paraná, Brasil. E-mail: tvalente@uenp.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5421-0156>.

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Paraná, Brasil. E-mail: vanessaferreiraneves720@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4316-0367>.



Lectores en los primeros grados de la educación básica: escuchar y hablar literatura

Resumen: Este artículo científico objetiva presentar el aporte teórico-metodológico de una propuesta de intervención pedagógica, en curso, en el ámbito de una investigación-acción del PROFLETRAS. Se exponen los fundamentos teóricos de los campos de estudios sobre la enseñanza de la literatura y la literatura infantil, así como el fundamento metodológico sobre las acciones previstas, con énfasis en la idea de "oído pensante" (AMARILHA, 2013), con el fin de estructurar una experiencia literaria marcada por el reconocimiento de la oralidad como forma preponderante e inherente en el desarrollo de la apropiación del código escrito. Para el aula se optó por el método creativo (AGUIAR; BORDINI, 1988) permeado por actividades de oralidad en busca de una relación subjetiva positiva con los textos literarios. Como resultado parcial del proyecto, se ha encontrado que los estudios bibliográficos y la estructuración teórico-metodológica apuntan para la necesidad de ampliar el reconocimiento de la oralidad y sus implicaciones en el proceso de formación literaria de los niños en proceso de alfabetización.

Palabras clave: Literatura Infantil. Oralidad. Método creativo.

1 Introdução

A literatura infantil encontra, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, um de seus maiores desafios epistêmicos: manter-se literatura em um ambiente instrucional cuja existência se justifica pelo aprendizado basilar da linguagem escrita. Para isso, atendendo a sua função social e educacional primeira, as séries iniciais são identificadas pelo empenho em estabelecer o mínimo domínio das ferramentas essenciais para a leitura e escrita. Dentro de uma visão restrita ao campo de estudos de Letras, seria um ambiente marcado por certo desvirtuamento da literatura como objeto estético, pois a apropriação pedagógica de textos literários ocorreria para finalidades utilitárias do processo de alfabetização.

Ao longo das últimas décadas, é inegável que a busca pela primazia do texto literário como objeto diferenciado de leitura, sobretudo no espaço escolar, contribuiu para a abertura de diversas questões debatidas e estudadas em pesquisas de programas de pós-graduação e demais produções acadêmicas. Justamente por isso, algumas revisões se tornaram necessárias, contribuindo de modo efetivo para revigorar o próprio objeto de estudo mediante o amadurecimento do campo teórico. Isso podemos afirmar a partir de um posicionamento contundente e ainda atual registrado no artigo "Leitura

crítica da literatura infantil”, publicado há mais de 20 anos, pela pesquisadora Maria do Rosário Longo Mortatti (2001).

A atualidade do texto reside, entre outros aspectos, no fato de que seus apontamentos têm sido desconsiderados em muitas abordagens, algumas bem recentes, que reiteram o divórcio entre o aspecto literário e o pedagógico da literatura para crianças. Uma premissa básica do artigo, pois, é assumir a necessidade de certo amadurecimento das discussões realizadas, a partir dos anos 1980, entre Letras e Pedagogia, a respeito da literatura infantil como campo de conhecimento. Sobre isso, a autora destaca a oscilação histórica do gênero entre se inserir nos estudos da Educação ou Letras, situação marcada por discursos acadêmicos como aqueles presentes na obra de Leonardo Arroyo (1918-1986), posteriormente retomados e ampliados por outros pesquisadores.

A origem da literatura infantil atrelada à da formação, ou melhor, à concepção de um sistema de ensino que passasse a atender minimamente à população urbana de um país de república inaugural, se revela como aspecto inerente à constituição do gênero, o que também ocorreu nos demais países ocidentais:

3

No caso brasileiro, especificamente, trata-se de um gênero literário cuja origem está diretamente relacionada com a organização de um aparelho escolar republicano e com certas concepções de infância, segundo as quais a criança – leitor previsto para os textos do gênero e responsável pelo qualificativo infantil – é um ser considerado “sem voz” e “em formação”. Para ser crescimento integral, necessita submeter-se: ao processo de escolarização, enquanto prática sociocultural mediadora entre o mundo adulto e o infantil; e à aprendizagem da leitura, enquanto prática sociocultural mediadora entre os textos produzidos por adultos com finalidades de formação e seus leitores infantis. (MORTATTI, 2001, p.182)

Desconsiderar essas marcas de origem é destituir a literatura veiculada em função do leitor criança de elementos valorativos para o gênero, não o contrário. Da mesma forma que se tornou relevante uma crítica especializada para aquilatar as inúmeras produções editoriais renovadas ano a ano no mercado editorial, também se mostrou fundamental o conjunto de pesquisas sobre a formação de leitores na escola. Os dois temas se entrelaçam, evidentemente, propondo inquietações urgentes sobre a relação do leitor com a literatura. Dentre essas inquietações, dados diversos convergem, em mais de uma pesquisa, para a questão da perenidade da leitura em relação ao público escolar.

A mais recente pesquisa da série homônima³ ao título dos livros que a registram, no caso, *Retratos da Leitura no Brasil 5*, nos traz novamente a *perda* de leitores em idade escolar ao longo do tempo, como lemos no capítulo “Leitores que perdemos pelo caminho”, de Rita Jover-Faleiros (2021):

No tocante à motivação, 26% dos leitores afirmam que leem porque gostam, e essa é sua principal motivação para ler. Esse grupo de leitores espontâneos é composto por 48% de respondentes de 5 a 10 anos, 33% de 11 a 13 anos e 24% de leitores entre 14 e 17 anos. Outros 17% (segunda motivação mais enunciada) leem com a finalidade de “crescimento pessoal”, entre os quais 24% dos respondentes de nível superior. Já entre leitores de literatura, 38% afirmam ter lido o último livro “por gosto”. Se considerada a faixa etária, há um relevante número de leitores voluntários – que leem “por gosto” – concentrado entre os 5 e os 17 anos de idade (período da vida em que provavelmente estão na escola), e esse número decresce à medida que aumenta a faixa etária. Nesse sentido, o fato de o indicador de 48% de respondentes que afirmam ler por gosto estar situado na faixa etária entre 5 e 10 anos de idade nos parece apontar para uma percepção inicial da relação com o livro e a leitura bastante positiva, mas que progressivamente vai diminuindo com o avanço da idade e do processo de escolarização. (JOVER-FALEIROS, 2021, p.71-72)

4

Ao encontro dessas preocupações, em uma pesquisa interventiva ainda em processo, situada em um município do norte do estado do Paraná, vinculada a uma das unidades da rede do programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, temos buscado aprofundar ao menos um aspecto desse intrincado quebra-cabeça que é a formação de leitores no contexto da escola brasileira. O projeto em andamento parte do reconhecimento das peculiaridades de crianças em processo de alfabetização para as quais devem convergir ações de formação leitora, notoriamente, em relação à escuta e à fala envolvendo a leitura de textos literários.

Para isso, neste artigo, como objetivo central de nossa explanação, apresentamos as bases teóricas e metodológicas para uma intervenção direcionada ao trabalho com a oralidade como dimensão linguística propícia ao reconhecimento da linguagem em sua função literária, no âmbito dos limites de crianças recém-saídas da Educação Infantil e inseridas no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

³ Disponível em: www.plataforma.prolivro.org.br/retratos.php Acesso em: 30 mar. 2023.

2 Falar e ouvir literatura

Embora inserida em documentos oficiais, frequentemente a oralidade não recebe atenção metodológica e temática suficiente para o desenvolvimento dos gêneros discursivos entre os alunos, como apontam Letícia Jovelina Storto e Beth Brait no artigo “Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa”:

É necessário realizar, em sala de aula, atividades variadas que envolvam a oralidade e gêneros discursivos orais, de modo que o estudante os domine e ganhe segurança para conhecê-los, reconhecê-los, produzi-los, para, por conseguinte, ser autor de sua oralidade, de sua expressão oral [...]. (STORTO; BRAIT, 2020, p. 23)

A análise das autoras destaca a pouca relevância atribuída às atividades da oralidade, o que, por conseguinte, afeta a ideia do *literário* como construto linguístico inerente à linguagem oral no trabalho com crianças. Assim, temos que reconhecer a oralidade como elemento central do modelo de língua, base inequívoca para o desenvolvimento do código escrito. Sobre isso, Idmea Semeghini-Siqueira, no capítulo “O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização”, também de *Retratos da Leitura no Brasil 5*, comenta:

Essas pesquisas, entre outras, estão deixando cada vez mais evidente que, com relação às crianças pequenas, sobretudo das classes socioeconomicamente vulneráveis, será preciso, na Educação Infantil – creche e pré-escola – aguçar a percepção pelas diferentes linguagens de forma lúdica, propiciando o despertar da imaginação criadora para que se envolvam com a aprendizagem da leitura (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2002; 2013a).

[...]

Isso significa que os órgãos públicos precisam reorientar a concepção de alfabetização, atualmente centrada no ensino da escrita, para uma concepção de processo que tem início no fortalecimento do letramento emergente lúdico – oralidade e leitura – e passa naturalmente/posteriormente para a leitura e a escrita convencionais. [...]. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021, p.81)

Da mesma forma, no campo literário, temos a convergência, já de origem, da literatura direcionada para crianças e jovens como gênero marcado pela oralidade, o que, dentro da melhor tradição do gênero, se renova em autores como Monteiro Lobato, Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, entre tantos outros escritores exponenciais no contexto brasileiro e internacional. Nesta perspectiva, os contos de fadas e demais gêneros considerados basilares do campo da literatura infantil trazem, ainda hoje,

marcas daquela tradição: “Pertencentes a uma longeva tradição oral, essas histórias propagavam-se entre as pessoas, sofriam alterações e adquiriam significados diferentes de acordo com os contadores e com o contexto em que eram narradas, servindo tanto para distrair quanto para expressar os anseios das classes sociais menos favorecidas” (CECCANTINI; VALENTE; SANTOS, 2010, p.191). A permanência dessas histórias, pois, se sustenta em sua permanência na tradição literária, permitindo aos escritores de hoje renovarem o gênero arraigado na história da literatura ocidental:

Nessa modalidade, obras como *Contes de ma mère l’oye* (1697), de Charles Perrault (1628-1703); *Kinder-und Hausmärchen* (1812), dos Irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859); e *Contos* (1833), de Hans Christian Andersen (1805-1875) imortalizaram-se e tornaram-se paradigma da literatura infantojuvenil. É, sobretudo, nesse conjunto de produções que os escritores brasileiros fundadores de nossa literatura infantil se apoiaram para a criação de suas histórias. (CECCANTINI; VALENTE; SANTOS, 2010, p.191-192)

O reconhecimento dessa convergência entre o processo de desenvolvimento da linguagem da criança e a história da literatura infantil não é algo novo. Tanto práticas tradicionais de sala de aula, como a roda da conversa ou os seminários, quanto sistematizações mais recentes sobre elas, como vemos em trabalhos sobre a contação de histórias, se sustentam pela premissa dessa convergência. Grupos de pesquisa como o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” – CELLIJ⁴ atestam a amplitude dessas questões, bem como as possibilidades inegáveis de intervenção pedagógica desde as mais tenras idades no ambiente escolar.

Para melhor contextualização teórica, assim, reiteramos que nossa proposta interventiva em processo de implementação situa-se na perspectiva de Mortatti (2001) a partir do campo de estudo de Letras, estabelecendo um foco sobre as práticas de formação leitora imbricadas no processo de alfabetização, próprio do campo da Pedagogia. De outro modo, optamos pela *configuração textual* proposta pela autora como sustentação analítica para a escolha das obras literárias a serem abordadas para com os leitores do primeiro ano escolar, foco da intervenção:

Dessa perspectiva, o que confere singularidade a um texto é o conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração textual, a saber: as opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais

⁴ Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/vcili/br/sobrecellij.html> Acesso em: 30 mar. 2023.

(como?) projetadas por determinado autor (quem?), que se apresenta como sujeito de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?) e visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor previsto (para quem?), assim como a circulação, utilização e repercussão logradas pelo projeto do autor ao longo da história (de leitura) do texto.

Aplicado ao estudo do texto de literatura infantil, esse conceito se aproxima da proposta de “crítica integradora” de Antonio Candido (1995) e oferece fecundas possibilidades de exploração desse tipo de texto, sem se desconsiderar sua identidade específica. (MORTATTI, 2001, p.183-184)

A realização efetiva da proposta para a sala de aula, por sua vez, fundamenta-se nas práticas de formação leitora dimensionadas, no projeto, sob o conceito de “ouvido pensante” de Marly Amarilha (2013), conforme encontramos em *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola, como elemento estruturante do desenvolvimento cognitivo da criança*:

Nessa função estruturadora, destaca-se o trajeto da voz que parte do uso urgente do cotidiano, mergulha no texto escrito e ressurgue na narração em oralidade modificada, pois está transformada pela linguagem escrita, enriquecida pela maior densidade reflexiva que é peculiar a essa modalidade da língua. Mudam, assim, sistema de pensamento e linguagem oral. Dessa forma, a voz não é apenas portadora da sonoridade e da semântica do texto, mas organizadora de pensamento e veículo que aperfeiçoa a própria oralidade e escrita do ouvinte. (AMARILHA, 2013, p.39)

Para Luiz Percival Britto (2012), essa percepção sobre o leitor em formação nas séries iniciais, com destaque para a condição de crianças em alfabetização, se confirma nos seguintes termos:

Na primeira infância, ler com os ouvidos é mais fundamental que ler com os olhos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se insere na interlocução com o discurso escrito organizado numa sintaxe e numa prosódia diferentes, como passa a compreender as modulações de vida que se enunciam num texto escrito. Ela experimenta a voz escrita. (BRITTO, 2012, p.109)

Se acatamos, portanto, como contexto de aplicação pedagógica um quadro muito peculiar aos três primeiros anos desse nível de ensino, então devemos considerar os seguintes aspectos para pensar o literário em sala de aula: 1) a oralidade é a linguagem ainda predominante no fazer escolar, principalmente no primeiro ano; 2) a literatura foi e tem sido vivenciada em formato comum ou muito próximo das práticas da Educação Infantil – contação de histórias, leitura dramatizada pelo professor, vídeos de contos de

fadas e gêneros próximos a eles; 3) o domínio do código escrito é muito incipiente, ainda que o contato com os livros possa ser comum e ter se originado desde os primeiros momentos da Educação Infantil. Conforme afirma a autora de *Alice que não foi ao país das maravilhas*,

Embora na escola, esses leitores se ressentem da presença de um mediador de práticas leitoras. Se a escola é o lugar da polêmica, da problematização como se aspira que seja, então, esperamos que faça com que as crianças se confrontem com os personagens e ganhem assim, uma educação leitora crítica. (AMARILHA, 2013, p.74)

Ao longo de seu texto, Amarilha (2013) tenta alcançar o professor leitor, cosendo os fios entre a teoria literária, as vertentes metodológicas e as constatações de seus impactos na sala de aula da educação básica:

Devemos lembrar que ler literatura é uma atividade experiencial, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, sentimentos, situações sobre os quais passa a ter algum conhecimento, portanto, passa a ter certeza sobre alguma coisa. Uma certeza decorrente dessa experiência deveria ser a de se saber que se está em um mundo de ficção, reconhecendo-o como diferente do mundo factual. Viver essa experiência é apreender sua natureza. Daí que se verifica a contribuição capital da teoria da resposta estética de Iser (1991) na compreensão desse processo. Pois, nessa teoria, reconhecem-se o leitor e sua bagagem como elementos constituintes da rede de sentidos que circula na interlocução entre leitor e texto; reconhece-se, portanto, a identidade do leitor como parte da experiência ficcional. Essa visão favorece ao desvelamento da literatura como um sistema social compartilhado que só se realiza quando entram em sintonia aqueles que nele interagem: o leitor, o autor, o texto e a condição em que se dá sua leitura. Nesse sentido, o leitor tem a atribuição de cooperar com o produtor do texto para que esse ganhe sentido. Daí se estabelece o relacionamento entre literatura e vida. (AMARILHA, 2013, p.62)

Amarilha ressalta, ainda de seu texto de 2013, o caráter comunicativo da literatura. É essa potencialidade efetivada na leitura que torna o texto literário funcional na escola: “a leitura de literatura se transforma, assim, em oportunidade de discussão sobre a própria experiência do aprendiz” (AMARILHA, 2013, p.83). O gosto pela leitura relaciona-se, assim, a aspectos afetivos e morais proporcionados pelo texto ao leitor, em um processo de identificação no qual se dá o prazer estético:

Ao vivenciar essa experiência de projeção e prazer, o leitor tem alterada sua percepção da realidade o que lhe proporciona condições

de liberdade para exercer o juízo sobre valores expressos no texto ou relacionados ao seu mundo.

Embora a experiência estética possa ser desencadeada e vivenciada nos limites do texto, o seu efeito vai além dessas fronteiras mostrando que o mundo representado pode também funcionar como uma forma de socialização, de iniciação a valores do mundo factual. (AMARILHA, 2013, p.84)

Ao encontro do caráter comunicativo da literatura, levantado por Amarilha (2013), Rildo Cosson (2022), em trabalho mais recente, intitulado *Círculos de leitura e letramento literário*, afirma:

Dessa forma, em uma primeira aproximação, podemos dizer que ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa. Pode ser uma conversa amena sobre questões triviais, como a leitura que fazemos de uma revista antiga em um consultório médico ou no aeroporto enquanto aguardamos o chamado de nosso voo. Pode ser uma conversa embaraçosa como aquela que fazemos de um formulário e suas perguntas indiscretas sobre idade e outros dados que nos são muito particulares. Pode ser uma conversa autoritária como a que se mantém na leitura de textos instrucionais, tais como as receitas culinárias com suas quantidades e medidas nunca exatamente obedecidas justamente porque nos ressentimos do excesso de imperativos no modo de fazer. Pode ser uma conversa enigmática que enfrentamos na tentativa de entender o discurso técnico-precautório-obsuro de uma bula de remédio ou na qual nos surpreendemos pelo inusitado das metáforas num curso de degustação de vinho. Pode ser uma conversa mais profunda, como aquela que temos com um poema, quando descobrimos no arranjo poético das palavras o que julgamos ser a tradução exata do que sentimos ou do que pensamos. (COSSON, 2022, p.35)

Em nosso contexto de pesquisa, com efeito, a expressão “professor alfabetizador” não consta em nomenclatura oficial, porém se trata de termo corrente nos espaços escolares, identificando aqueles profissionais mais aptos ao trabalho de ensinar a escrita e a leitura às crianças. Não se tem registros, entretanto, da utilização em conversas do dia a dia nas salas de professores de algo como “professores letradores”, isso porque, deduzimos, há uma experiência empírica, advinda da realidade de sala de aula, segundo a qual não se pode prescindir do reconhecimento de que *alfabetizar* é algo peculiar, que envolve tanto o domínio de certo nível de abstração no que diz respeito à convenção do código escrito, bem como o de determinadas ações físicas, como a forma mais adequada de se pegar o lápis, de usar as linhas da pauta, a posição do próprio caderno. É com este docente que o letramento literário deve contar para se estabelecer desde os primeiros momentos da alfabetização.

Àqueles mais habituados ao primeiro nível do Ensino Fundamental, a ideia de um processo de ensino-aprendizagem que abarque a literatura de modo desconectado da realidade desses estudantes soa como uma “teoria distante da prática”, senso comum segundo o qual as pesquisas envolvendo crianças nesta faixa escolar não corresponderiam, de forma mais legítima, às reais necessidades desses alunos. Frente a esse quadro e aos apontamentos anteriores, recorreremos a um repertório cujo histórico de elaboração intelectual estivesse lastreado por práticas colocadas efetivamente em serviço na sala de aula.

Assim, como fundamentação metodológica para posterior intervenção na escola, optamos por um dos métodos propostos por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988), na obra *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, qual seja, o método criativo, pois o foco de investigação se debruça sobre a busca de identificar dois aspectos no decorrer das atividades: 1) perceber se, por meio da intersecção de linguagens características das práticas lúdicas advindas da Educação Infantil e ainda presentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, transfiguradas pelas concepções teórico-metodológicas do método criativo, pode se alcançar alguma consciência estética por parte dos pequenos leitores/ouvintes de literatura; 2) reconhecer a compreensão dos alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a oralidade como fonte de exploração da linguagem literária, e, evidentemente, como se apropriam dessa ideia no fazer das atividades do método criativo.

A proposta desse método “supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 62). Conforme o texto das autoras, o método está embasado no trabalho teórico de Fayga Ostrower⁵ (1920-2001):

[...] Não há criação onde não houver elementos reunidos, que geram entre si redes de relações, as quais os destacam do meio em que estão, constituindo uma entidade ordenada reconhecível, um todo em que surge o sentido pela interação das partes. Conformer é, portanto, recortar dados do real significativo, compondo-os de modo a obter um todo. Por essas razões, a forma estabelece um diálogo com aquilo que ela não é: o que a cerca, o que está fora, o mundo constituído pela cultura, herdado e continuamente transformado por novas criações. Ao contrário do que se costuma pensar, o criador não existe sem a História, nada há no seu fazer que não venha imbuído de outros

⁵ Para maiores informações sobre a artista plástica e pesquisadora Fayga Ostrower: <https://www.faygaostrower.org.br/a-artista/biografia-resumida-dados-biograficos> Acesso em: 17 abr. 2023.

fazer, que se acumulam no tempo e o obrigam a uma constante vigilância para simultaneamente valer-se deles e mudá-los. O trabalho criativo não é individualista, mas individual, pois pertence ao criador, já que ele o produz. Mas esse fazer de um lado é orientado por tudo o que já se fez e pelos valores cultivados pela sociedade e de outro pelo inconsciente, cujos impulsos o criador não conhece, embora os perceba operando em suas ações. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.63)

A necessidade de que as demandas mais subjetivas sejam acolhidas e trazidas à sistematização de um fazer, para efeito de atuação do docente, surge mediante a relação apontada pelas autoras entre o trabalho individual e o coletivo, o que implica, por sua vez, em uma construção identitária. Esse processo, no que diz respeito à criatividade, envolve a intuição e a subjetividade, o que, segundo Aguiar e Bordini (1988), se dá da seguinte forma:

A motivação provoca a reação espontânea e intuitiva do sujeito, que desencadeia o processo criativo, voltando-se para o mundo à busca de traços referenciais que o ajudem a solucionar a tensão inicial. O modo de conhecimento do mundo de que o sujeito se vale é o perceptivo, apoiado nas impressões sensoriais. Os dados conhecidos e novos que o atingem via percepção se ordenam num conjunto estável e significativo porque o sujeito não só os capta, mas os interpreta e compreende como o conteúdo da situação problemática vivida. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.64)

O reconhecimento desta dimensão subjetiva que move e sustenta a criatividade revela, ao educador, um caminho de construção do conhecimento marcado pela internalização “de pronto” de um fenômeno, um *insight* que mobiliza o sujeito em termos intelectuais e afetivos, de modo consciente e inconsciente.

A aproximação a que nossa intervenção se propõe, como se vê, sustenta-se na intersecção entre as características da oralidade, marcada pela espontaneidade e pelo uso da linguagem verbal cotidiana, e um modo específico de se relacionar com o mundo, qual seja, a forma de apreensão global da realidade por meio da subjetividade e da intuição. Ambas características são elementos a serem trazidos à consciência pelo trabalho com a linguagem literária em sala de aula. Sobre isso, as autoras descrevem como objetivos educacionais do método:

- 1) Estabelecer relações significativas entre componentes do eu e do mundo, em especial da cultura literária.
- 2) Perceber potencialidades expressivas da literatura e de outros meios de comunicação em relação ao eu e ao mundo.

3) Organizar as relações estabelecidas, valendo-se de códigos culturais, em especial do código linguístico.

4) Materializar tais relações em linguagens diversas, com ênfase na verbal, produzindo textos bem formados. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.66)

Passemos, pois, às etapas indicadas por Aguiar e Bordini (1988) para o método criativo: a constatação de uma carência, a coleta desordenada de dados, a elaboração interna dos dados, a constituição do projeto criador e a elaboração material.

A *carência* “é uma sensação que não pode ser imposta pela escola” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.68), isto é, a atenção do professor deverá se voltar para a percepção sobre questões presentes entre a turma. Nos exemplos das pesquisadoras, registram-se a dificuldade de reproduzir histórias e criar novas situações; o interesse por assuntos amorosos; o descontentamento com determinadas regras da escola. Para crianças em idade escolar da primeira etapa do Ensino Fundamental, as carências afloram em suas falas mais espontâneas, ainda muito marcada por uma relação afetiva própria da primeira infância. Perceber as carências entre as conversas de alunos e entre estes e o professor se mostra viável, afinal, são conversas comuns ao cotidiano desses alunos.

Por *coleta desordenada de dados* entende-se a execução de atividades que suscitem uma conversa ou debate com a tomada de consciência sobre o assunto e a sua expressividade individual e coletiva. As autoras exemplificam esta etapa com o uso de ilustrações, músicas, livros, materiais confeccionados pelos próprios alunos abordando o tema e permitindo, neste momento, que eles intensifiquem sua imersão quanto ao tema proposto. A *desordem* se caracteriza pela não sistematização das informações deste momento, no qual se valorizam os sentimentos e as suas expressões.

À medida que se envolvem com o tema e participam das atividades, isto é, “no momento em que esse material proveniente de fora da consciência passa a ser significativo para o sujeito, está ocorrendo a *elaboração interna dos dados*” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.69). Evidenciam-se, pelos exemplos, que essa elaboração é o campo próprio do *insight*, do surgimento de ideias sobre a questão, o problema, o dilema, a inquietação advinda da carência. Por sua vez, ainda, a elaboração interna se dá justamente no contato com a linguagem metafórica, com a simbolização: “A literatura vai facilitar a elaboração interna do material selecionado porque ela já traz, em suas diferentes objetivações, os conflitos devidamente ordenados e resolvidos” (AGUIAR;

BORDINI, 1988, p.69). O esquema básico daquilo que pretende fazer, por parte do aluno, surge da evolução do *insight*, levando-nos à etapa posterior:

A partir do *insight*, o sujeito está consciente da solução que deseja atingir e pode planejar os passos a serem tomados para sua consecução. Trata-se da *constituição do projeto criador*, etapa que prevê os esforços a serem desenvolvidos para a supressão final da carência, através de uma ação criadora. O aluno deve selecionar, dos dados obtidos, os recursos materiais necessários à execução do trabalho a que se propõe, efetuar um roteiro de execução, levantar as técnicas de que terá de se valer, estabelecer um cronograma e antecipar eventuais dificuldades. Esse planejamento, bem discriminado, incluindo todos os passos prováveis, deverá orientar o trabalho subsequente do aluno, desde que não impeça a adoção de soluções não previstas, mas sentidas como mais adequadas. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.70)

Como consequência do planejamento, temos a *elaboração material*, isto é, a criação física daquilo que foi projetado, discutido e acertado com a turma a fim de que aquela carência subjetiva, ressignificada pela elaboração interna, alimente uma forma de expressividade: uma exposição de arte, uma releitura de um texto por meio de técnicas de escultura ou pintura, uma manifestação pública para a instituição sobre o descontentamento dos alunos. É importante notar que a literatura não pode deixar de ser o foco de todo o processo, como destacam as autoras:

O resultado do projeto criativo, que virá solucionar o problema sentido, poderá ou não ser um texto literário. Importa, nesse método, que a literatura apareça como campo de observação, modelo formal e temático do mundo. Se a carência for suprimida por uma ação social, por exemplo, essa ação terá suas raízes na experiência do sujeito com a literatura enquanto interpretação da realidade, mesmo que a produção final não seja literária. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.70)

Quando observamos, assim, a elaboração do objeto resultante do processo, não se trata de mero entretenimento, mas da elaboração consciente e inconsciente de diálogos subjetivos somente possíveis porque operados nas lacunas do texto, o que significa a instalação de uma *biblioteca vivida*, como aponta Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2009):

As obras precisam fazer parte da vida do aluno para que pertençam não somente ao acervo escolar e cultural, mas ao seu imaginário, à sua história de leitura, ou seja, à sua *biblioteca vivida*. A constituição dessa biblioteca integra socialmente o leitor, pois, ao construí-la, ele

se apropria gradativamente do que sempre lhe pertenceu, ou seja, de seu legado cultural. (FERREIRA, 2009, p.33-34)

Passemos, então, à descrição norteadora das estratégias de intervenção a ser implementada no âmbito do projeto em execução junto à escola receptora do programa de pós-graduação, o PROFLETRAS, objetivo desta ancoragem teórico-metodológica exposta neste texto.

Para o trabalho com crianças em processo de alfabetização, o método criativo terá como repertório literário de base obras em que a oralidade constitui elemento intrínseco à própria narrativa e à poesia, bem como à concepção estética e à materialidade do livro. Para isso, nossa opção é pela obra do escritor Ricardo Azevedo (1949-), da qual devemos mobilizar a leitura de imagens para a *coleta desordenada dos dados* e, na sequência, tomá-la como elemento central para a *elaboração dos dados*, conseqüentemente, como modelo formal para o trabalho com a linguagem oral em conexão com a linguagem literária.

Sobre a obra do escritor, as pesquisadoras Penha Lucilda de Souza Silvestre e Alice Áurea Penteado Martha (2014), em artigo intitulado “Literatura juvenil brasileira: a produção poética de Ricardo Azevedo”, destacam:

Notamos em Azevedo um trabalho consciente com a linguagem literária, uma vez que ele utiliza recursos diversos, como: rimas, ritmo, figuras de linguagem, a valorização da linguagem oral, e, apropria ainda de outros fatores linguísticos e recursos estilísticos. Os exemplos citados evidenciam, de forma geral, alguns recursos expressivos do autor, que assinalam a sua escrita. Essa diversidade marca o experimentalismo com a linguagem e a proximidade com seu destinatário. Assim, a literatura cumpre o seu papel, falando das coisas da vida e do homem, dos sentimentos, dos medos, da curiosidade e do relacionamento humano. (SILVESTRE; MARTHA, 2014, p.112)

As estratégias para a sala de aula devem prezar pela atividade oral em que se apliquem recursos estilísticos da literatura. Os jogos verbais e as leituras dramatizadas devem compor parte do planejamento, marcado pela retomada de rodas de conversa e contação de história. Com o cuidado de não resvalarmos num mosaico de ações da oralidade como algo exótico ao cotidiano escolar, buscaremos a implementação de uma vivência cotidiana da oralidade enquanto portadora de plurissignificação e estética, o que deverá alimentar, assim, o *ouvido pensante* dos alunos.

Como *elaboração material* esperamos alcançar carências que, neste momento, estão sendo levantadas pela professora-pesquisadora junto à turma, tanto pela entrevista

que deve embasar aspectos teóricos de seu mestrado, quanto pela convivência com as crianças em ambiente escolar.

Conforme planejamento inicial da proposta em processo de implantação, temos a pretensão de estruturar as atividades de modo sistemático com carga horária semanal de 2 horas, ao longo de três meses de aplicação no segundo semestre de 2023. A carga horária referente ao projeto deve ficar entre 32 e 40 horas. Como produto advindo da aplicação do projeto, esperamos compor um guia de atividades focado em procedimentos estruturantes para o trabalho da linguagem literária na dimensão da oralidade do falar e ouvir de crianças em processo de alfabetização.

Considerações finais

Os elementos teórico-metodológicos apresentados neste artigo se encontram presentes, neste momento, no conjunto da configuração e aplicação das estratégias didáticas e suas atividades em sala de aula, buscando a articulação entre a oralidade e a literatura. O foco desta pesquisa interventiva se dá, reiteramos, a partir da preocupação de se consolidar a relação entre crianças em processo de alfabetização e a linguagem literária, esta concebida como um modo de apreender e de se relacionar com o mundo.

Para isso, optamos por reconhecer a convergência entre duas linhas de pensamento sobre o objeto *literatura infantil*, conforme apontado por Mortatti (2002). Como elemento conceitual, tomamos o “ouvido pensante” (AMARILHA, 2013) para que, reconhecendo o papel da literatura como discurso (forma e conteúdo) estruturante da linguagem, possamos realizar uma intervenção em sala de aula sustentada pelo método criativo (AGUIAR; BORDINI, 1988).

Antecipando algumas demandas ou *carências* já identificadas na turma do primeiro ano, elegemos a obra do escritor Ricardo Azevedo (1949-) como leitura de base para a realização das atividades, sendo que estas deverão seguir os passos do método criativo, reconfigurados em função da peculiaridade da turma a que se aplica: qual seja, realizar um trabalho marcado pela oralidade envolvendo a literatura, sem que esta seja confinada a momentos já demarcados no espaço escolar, como a roda da conversa ou a contação de histórias.

Neste artigo, portanto, colocamos as nossas considerações finais como expectativas afinadas com a voz de Amarilha (2013, p.79): “Uma educação para a leitura literária deve pressupor uma educação para a mudança de percepção sobre o

mundo factual e sobre a própria linguagem”, o que, via de regra, não se concretiza de modo recorrente em muitos espaços escolares: “Essa é uma problemática fundamental para a escola que usa a literatura, mas faz, de fato, pouco proveito de seu potencial comunicativo e transformador”.

Em sintonia com essas expectativas, nossa contribuição para o campo de conhecimento se coloca a partir dos apontamentos sobre a “perda” de leitores ao longo dos anos de escolarização. Entendemos que, ao recorrer à forma preponderante de uso da linguagem entre estudantes em fase inicial de alfabetização, a oralidade, teremos a possibilidade de revelar nuances potencialmente atenuantes a respeito daquela perda.

O potencial comunicativo e transformador, enfim, situa-se dentro dos limites e possibilidades de uma turma de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, na busca de se alterar um quadro perverso de perda de leitores ao longo da vida escolar, fato para o qual nossa atenção deve continuar desperta.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas – educar para ler ficção na escola*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves; SANTOS, Geovana Gentili. Entre fadas e sacis: a literatura infantil brasileira e a tradição oral. In: Blanca-Ana Roig Rechou; Isabel Soto López; Marta Neira Rodríguez. (Org.). *Reescrituras do conto popular (2000-2009)*. 1 ed. Vigo: Editora Xerais, 2010, p. 189-209.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2022.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida*. 2009. 456 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Assis. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/94050>> Acesso em: 26 mai. 2023.

JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitores que perdemos pelo caminho – os perfis de leitor de literatura: do aluno-leitor ao professor-leitor*. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p.66-77.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. *Itinerários*, Araraquara, n. 17, p. 179-187, 2001.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p.78-89.

SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Literatura Juvenil Brasileira: a produção poética de Ricardo Azevedo. *Via Atlântica*, [S. l.], v. 1, n. 26, p. 97-114, 2014. DOI: 10.11606/va.v0i26.84290. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/84290> Acesso em: 14 abr. 2023.

STORTO, Letícia Jovelina; BRATI, Beth. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 62, p.1-25, e020015, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346125672_Ensino_de_generos_discursivos_orais_em_livros_didaticos_de_lingua_portuguesa#:~:text=O%20objetivo%20deste%20artigo%20é%20analisar%20o%20trabalho,são%20direcionadas%20as%20atividades%20de%20produção%20textual%20oral Acesso em: 26 mai. 2023.