

A LITERATURA INFANTIL COMO GERADORA DE CONFLITOS: NARRATIVAS CRIATIVAS DE OLHARES ATENTOS

Hebelyanne Pimentel da Silva¹

RESUMO

Essa produção discursiva apresenta a leitura de textos literários como atividade geradora de conflitos e de aprendizagens, na primeira etapa da educação básica. Sendo resultante de ideias e inquietações que surgiram após o contato com disciplinas intituladas: Saberes e Metodologias da Educação Infantil e Língua e Literatura, componentes curriculares, respectivamente, dos cursos de pedagogia das Universidades Federais de: Alagoas (UFAL) e Paraíba (UFPB). Temos como objetivo colocar a literatura infantil como necessária para a formação de leitores e ouvintes críticos e criativos, o estudo foi fundamentado na realização de trabalhos com textos literários, desenvolvidos, durante o ano de 2018 em pré-escolas públicas, localizadas em bairros periféricos do município de Maceió, capital alagoana, com crianças de faixa etária correspondente a 4 e 5 anos. E tem como aporte teórico: Galvão (2004), Vygotsky (1984), Brandão e Rosa (2011), Silva e Craveiro (2014) e Benjamin (1994). Além de documentos como: lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Todos preocupados, direta ou indiretamente com a formação pré-escolar e com a relevância da literatura, enquanto promotora de reflexões significativas para a ampliação do olhar que se direciona ao mundo.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Pré-escola, Conflitos, Currículo, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Considerando o leque de possibilidades para o trabalho que pode ser desenvolvido nas salas de aula de educação infantil, esta produção apresenta a importância da leitura de textos literários, como atividade geradora de conflitos e, conseqüentemente, de aprendizagem, na primeira etapa da educação básica.

O ideal de educação aqui disposto, refere-se à escola como lugar focalizado na descoberta e análise das possibilidades que a produção de conhecimentos oferece, permitindo, a partir de si, a construção de situações e vivências, capazes de nortearem uma prática pedagógica favorável ao desenvolvimento crítico e criativo dos sujeitos em processo construtivo.

A necessidade de escrever sobre o assunto surgiu durante a realização de leituras e a participação em aulas e atividades, teóricas e práticas, propostas pelas disciplinas intituladas

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, hebelyanne.silva@cedu.ufal.br

Saberes e Metodologias da Educação Infantil (início de 2018) e Língua e Literatura (final de 2018), sendo estas, respectivamente, componentes curriculares dos cursos de pedagogia da: Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB)². A passagem por ambos os espaços de formação foi capaz de possibilitar o envolvimento com diversos autores que pensaram e estudaram a infância, o desenvolvimento da aprendizagem infantil e a função da literatura nessa etapa de escolarização. Além disso, estimulou a realização de uma breve pesquisa na base de dados da SciELO que, por sua vez, foi mostrou alguns periódicos que se tornaram relevantes para a ampliação do universo conceitual desse estudo.

Como perceptível, a pesquisa apresenta caráter qualitativo e foi norteada pelas seguintes indagações: *Como o trabalho com a literatura é capaz de favorecer o conflito cognitivo na educação infantil? E de que maneira isso tem levado a formação de leitores e ouvintes críticos e criativos?* Formuladas após o contato com teorias e com vivências de leitura realizadas em pré-escolas públicas, localizadas em bairros periférico do município de Maceió, capital alagoana, com crianças de faixa etária correspondente a 4 e 5 anos, as perguntas foram parcialmente pensadas e respondidas durante a construção desta discussão.

Levando em consideração a recente legislação, que coloca a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e a desvalorização que ainda vigora sobre esse momento de escolarização, o texto busca salientar a necessidade de um olhar mais responsável e profissional a escola de infâncias que, antes de qualquer coisa, pode ser o primeiro ambiente de contato humano com práticas sociais de leitura.

Buscando fortalecer os argumentos colocados, foram utilizados enquanto aportes teóricos: *Galvão (2004)*, por falar sobre os diferentes tipos de conflito, atentando para a influência destes no desenvolvimento da aprendizagem; *Vygotsky (1984)* por colocar a relevância do meio social para a formação humana; *Brandão e Rosa (2011)*, por apresentarem a importância das rodas de leitura na educação infantil enquanto espaços de formação de leitores e ouvintes críticos e criativos; *Silva e Craveiro (2014)*, por sua ênfase na importância da documentação e registro de atividades desenvolvidas na educação infantil; e *Benjamin (1994)*, por descrever o texto literário como portador de um aglomerado de possibilidades interpretativas, ao tempo em que coloca a criança como sujeito mais próximo de tal gênero. Além disso, utilizamos a *lei 9394/96* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

² Lugar no qual passei um período em Mobilidade Acadêmica Nacional.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO

Apesar de ter sido, por muito tempo, tratada com descaso pela sociedade que descompreendia o seu significado para a formação humana, atualmente a educação infantil tem sido defendida no campo científico e legislativo como etapa fundamental para o desenvolvimento. Considerando as peculiaridades do seu público, esta diz respeito a um momento da educação básica que visa favorecer o desenvolvimento integral do sujeito, em seus aspectos físico, intelectual e social, assim como afirma a legislação brasileira (BRASIL, 2018).

Falar sobre essa fase de escolarização é falar, sobretudo, a respeito do início do processo de construção da identidade humana, favorecendo a ampliação das suas capacidades de interpretar aquilo que pode ser captado por meio da visão. Dentro dessa perspectiva, a criança é vista como um sujeito de direitos e deveres, capaz de produzir culturas e de participar ativamente do momento histórico e social no qual encontra-se inserida.

Partindo desse pressuposto, alguns documentos, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacam os seguintes princípios a respeitar durante a elaboração de propostas pedagógicas:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Coloco não apenas como princípios que precisam ser respeitados, mas favorecidos e estimulados nas salas de aula dessa etapa educacional. A autonomia e a singularidade, por exemplo, são peculiares e indispensáveis na construção identitária e, dessa maneira, não podem ou devem deixar de ser elementos fundantes da prática. Além destes, destaco o cuidado com o citado princípio estético, visto que nele encontram-se os fundamentos para a construção de seres humanos capazes de perceber as entrelinhas do que, no mundo, lhes é apresentado.

É por meio da sensibilidade e criatividade que as inúmeras formas de ser e estar se manifestam, porque elas representam aquilo que ultrapassa os limites do coletivo, tornam-se forma de defesa à subjetividade, ao mesmo tempo em que manifestam a necessária existência do coletivo.

Alguns estudiosos enfatizaram, em suas obras, que a construção identitária individual dos sujeitos, tem início com a relação que estes estabelecem com adultos próximos, diante de vínculos afetivos (VYGOTSKY, 1984; GALVÃO, 2004). Tal afirmativa torna a individualidade reflexo de abstrações.

Com essa maneira de ser, parcialmente influenciada por relações primárias, as crianças chegam aos espaços de escolarização e neles constroem a uma cultura própria, fruto da relação consigo, com o mundo e com os outros (VYGOTSKY, 1984). Assim, compreende-se que as peculiaridades da fase, precisam ser compreendidas e estudadas, para que as interferências feitas possam influenciar positivamente as experiências escolares futuras.

É o momento de estímulo a vivências capazes de possibilitar o autoconhecimento, a ampliação das maneiras de ver e olhar o mundo e as interações sociais. Nesse sentido, as inúmeras formas de educar devem ser capazes de ampliar as possibilidades de geração de conflitos, sejam estes, entre outros, de ordem social, emocional ou psíquica, todavia atentaremos para a ligação desse último com a aprendizagem, dada a sua importância.

O CONFLITO E O CURRÍCULO DA PRÉ-ESCOLA

Dentre as inúmeras formas de ser que os humanos desenvolvem em momentos de contato consigo e com os outros, surgem manifestações capazes de interferir na construção de suas identidades (coletivas e individuais) e inteligências, uma delas é o conflito. Este último, é entendido aqui enquanto um fenômeno inerente a condição humana e diz respeito a uma luta em defesa a subjetividade dos sujeitos que, por vezes, exercem influências em um espaço social democrático (GALVÃO, 2004). O conflito aqui problematizado é aquele que se manifesta nos momentos de construção da aprendizagem.

Muitos estudiosos definiram ou falaram sobre essa categoria em várias das suas produções, um deles foi Jean Piaget. Na obra desse pesquisador, o fenômeno faz parte da construção da inteligência, visto que esta desenvolve-se por meio de um processo instável, nomeado por ele de *equilíbrio* (GALVÃO, 2004). Esta correspondente ao estado no qual os indivíduos se encontram, durante os processos de *acomodação* e *assimilação* de novas categorias cognitivas.

Com o autor é possível perceber que a inteligência não nasce sem que existam possibilidades de reflexão acerca daquilo que se pretende descobrir ou conhecer. A inteligência floresce nas provocações feitas as estruturas cognitivas e, por esse motivo, elas acabam por ser inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Partindo do pressuposto colocado, a escola interage com várias fases da vida, e o momento de escolarização em destaque, lida com a primeira delas. A criança da pré-escola, encontra-se dentro da faixa etária (4 a 6 anos) correspondente ao momento desenvolvimentalista das descobertas e da curiosidade, nomeado no campo da psicologia como *pré-operatório* (PIAGET apud GALVÃO, 2004).

Na fase destacada, as interações com o mundo e com os outros são indispensáveis e podem ser maximizadas na escola, sendo, por esse motivo, tão importante considerar o trabalho que por ela precisa ser desenvolvido. Nas instituições de ensino, os educadores aparecem com a função de mediar conflitos, favorecendo, assim, a evolução do pensamento.

Entre as atividades que podem ser capazes de gerar conflitos psíquicos, encontram-se as vivências de leitura que, por sua vez, colocam-se enquanto indispensáveis na formação de pessoas críticas, criativas e participativas, ao tempo em que ampliam o universo letrado e vocabular infantil (BRANDÃO e ROSA, 2011). Propor esses momentos é, sobretudo, adotar um modelo educacional que ultrapassa os limites da superficialidade empírica e meramente técnica, mostrando que educar é um compromisso que se assume com o desenvolvimento intelectual nos vários momentos da vida.

A leitura acrescenta a criança aglomerado de formas de interagir e interpretar o mundo que, em muitos momentos, podem ser desconsideradas no contexto social do qual deriva. Muitas instituições de ensino apresentam a leitura enquanto atividade complementar, terceirizando a sua importância.

Considerando a multiplicidade de formas e gêneros textuais existentes no mundo letrado, nessa produção a atenção voltar-se-á ao trabalho com a literatura, como já mencionado anteriormente, por considerar que nesta as palavras, formas e apresentações podem expressar um universo de possibilidades interpretativas que favorecem o protagonismo de leitores e, conseqüentemente, de ouvintes.

O CURRÍCULO E A LITERATURA COMO GERADORA DE CONFLITOS

Nas propostas curriculares da educação infantil, a leitura acontece enquanto atividade a ser realizada cotidianamente, dada a sua importância no desenvolvimento intelectual e social discente. Todavia, esse trabalho com a leitura nem sempre tem se efetivado de maneira favorável, devido o despreparo docente para o planejamento e execução de tais ações pedagógicas, como presenciado em boa parte das escolas públicas visitadas durante a

realização de vivências propostas por meio das disciplinas citadas enquanto inspiradoras para a realização da pesquisa que resultou neste presente texto.

Para muitos educadores os momentos de leitura apresentam-se como desafios desde a escolha dos textos até a sua realização. Devido à sobrecarga de muitos, estes são tratados como atividades complementares, feitas com o intuito de obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionalmente estabelecidas para a Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o prazer e desejo que deveriam mediar a atividade, perde-se no pragmatismo do fazer técnico e sem significado, da obrigatoriedade. Até a seleção dos textos acontece de maneira desinteressada, sem critérios ou elementos que os coloquem enquanto relevantes. Assim feito, o trabalho com textos desfavorece a formação de leitores, e acaba por contribuir com a ampliação do descaso com etapa escolar aqui apresentada. Para que, de fato, seja geradora de conflitos, a leitura precisa ser atraente e envolvente, partindo de um planejamento cuidadoso e fundamentado em objetivos concretos. Como afirmam Brandão e Rosa, “é preciso que a professora, enquanto leitora mais experiente e mediadora entre as crianças e os textos, tenha a preocupação de não apenas escolher boas histórias, mas também de encaminhar uma boa conversa em torno desses textos” (2011, p. 42), pois apenas assim o momento pode ser formativo.

Entre as possibilidades de gêneros a escolher, encontram-se os textos literários que distantes do rigor da transmissão de ensinamentos, podem ser capazes de provocar, inquietar e fazer o pensamento chegar a lugares inimagináveis. Benjamin (1994) já interpretava em seus escritos o gênero como portador de ideias que poderiam ser interpretadas de inúmeras maneiras, vista a sua peculiar forma de apresentação da realidade ou de uma criação desta. É na literatura que se encontra um mistério jamais revelado por meio da concretude.

Devido a sua imprevisibilidade, no texto literário podem se dar maiores possibilidades de conflitos cognitivos, porque as crianças são colocadas diante de situações jamais pensadas por elas anteriormente. De maneira geral, o ouvinte de literatura acaba por ingressar em um universo fictício que se coloca enquanto necessário para a vida humana (BRANDÃO e ROSA, 2011), sobretudo na infância, devido a fértil capacidade de criar. Assim, defende-se aqui, não apenas a leitura diária de histórias, mas o cuidado na escolha e exploração destas.

O INUSITADO TRABALHO COM “O PODER DE UM SIMPLES RATO”

Considerando a defesa feita e o referencial teórico utilizado durante o desenvolvimento dessa discussão serão apresentadas as etapas de uma atividade de leitura,

com um texto literário, na qual podem ser percebidos os impactos causados por meio do trabalho com tal gênero em uma pré-escola pública maceioense.

Entre os livros escolhidos para a atividade, esteve um exemplar da coleção “Aprendendo com os Animais”, adaptado por *Nandika Chand* e intitulado *O poder de um simples rato*, que apesar de simples e pouco conhecido, apresenta aspectos positivos para o desenvolvimento de conflitos na educação infantil, como os recursos visuais e a linguagem literária. A escolha foi feita de maneira proposital, para mostrar que independente do nível de visibilidade da obra, a maneira como a leitura é conduzida pode elevar ou reduzir o grau de interesse e participação dos ouvintes.

Buscando despertar o desejo infantil por um universo que ainda lhe é, de maneira geral, pouco conhecido e explorado, a atividade iniciou com um clima de mistério. As crianças, foi apresentado um saquinho preto com algo em seu interior que precisava ser identificado por meio do toque.

Muitas foram as hipóteses levantadas durante as tentativas de descoberta. Entre as falas proferidas, destacam-se:

Ana: Pode ser um anel; Carla: pode ser um pneu; Pedro: pode ser uma estrela; Ana: uma guiné; Isabela: um Mickey; Fernando: Eu acho que é uma bola; Isabela: eu acho que é um paninho que estica; Paulo: eu já sei o que é! É um Cheetos; Paula e Pedro: eu acho que é um chiclete.

Os nomes colocados são fictícios, mas ajudam a perceber o nível de participação, com falas totalmente inusitadas, como é o caso do *Cheetos*, do *chiclete*, do *paninho que estica*, da *guiné* e do *pneu*. São hipóteses que jamais poderiam ser previstas durante o planejamento da vivência, mas que acabaram por interferir positivamente no desenvolvimento do trabalho, ao tempo em que revelaram um pouco do universo social e vocabular da turma.

Após inúmeras hipóteses, eis que uma criança descobre que dentro do saco encontrava-se um rato. Feito isso, foi desenvolvido um diálogo acerca da maneira como se conhecia e interpretava o roedor, com o intuito de levantar informações acerca do que os discentes sabiam sobre o personagem principal da história a ser contada.

Muitas foram as falas que colocaram o animal de maneira negativa, enquanto causador de medo e aversão, dando a entender que este ainda não era conhecido no sentido figurado. Assim, surgiu como primeiro desafio, para a mediação da leitura, a desconstrução da imagem que as crianças tinham da categoria *rato*. Para tanto, foi feito um diálogo acerca das diversas maneiras de se olhar para uma mesma coisa e, o ser vivo em questão, aos poucos foi sendo visto por ótica fictícia.

Foi apresentada a capa do livro, com o título e o nome da adaptadora da história, cobertos por uma placa preta e, a partir disso, dado continuidade ao diálogo, colocando-se, as crianças, o desafio de descobrir o nome da obra. Entre as possibilidades levantadas, duas aproximaram-se muito de uma leitura literal feita a imagem da capa: “O rato e o sol” e “O rato e a folha dourada”. Esta última representa uma leitura inusitada feita a coroa que se encontrava na cabeça do rato e ambas retratam uma análise literária que, nesse momento, as crianças já faziam do animal, colocando-o como capaz de interagir com o sol e com bens preciosos como a folha ou coroa dourada.

No desenrolar da conversa foram apresentados o título e o nome da adaptadora da história, e isso gerou novas perguntas e afirmações. Um dos pontos que chamou a atenção das crianças no título foi a designação do *rato* enquanto *poderoso*. Muitos disseram que este era definido assim por ter dinheiro e uma nobre aparência, vinculando o conceito de poder ao acúmulo de bens materiais, o que se pretendia desconstruir no desenvolvimento da contação, visto que, na fábula lida, os personagens eram grifados como poderosos por suas funções enquanto elementos e seres da natureza. O poder, dessa forma, estaria relacionado as suas ações no mundo.

Entre os personagens presentes na história, encontram-se: O Rei Rato, a Princesa Rata, o Rato Sábio, o Rato Poderoso, o Sol, o Senhor Nuvem, o Vento e o Monte. Como se percebe, os animais são diferenciados por meio de adjetivos, e os demais personagens são elementos da natureza que aparecem na história com algumas características humanas, como é comum em fábulas.

Durante toda contação, desde a pré-leitura até a pós-leitura, foi estimulada a curiosidade e protagonismo das crianças, por meio do diálogo e do clima de mistério produzido em toda a mediação, o que provocou, além de conflitos cognitivos, maior intimidade do leitor e ouvintes com os fatos fictícios e os personagens neles existentes. De acordo com Brandão e Rosa, “promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias, aumenta a nossa possibilidade, não apenas de compreender, mas de apreciar histórias e, para tanto, a mediação da professora é fundamental” (2011, p. 43), afinal, o texto por si mesmo nunca terá o poder de apresentar-se como atraente, para ouvintes iniciantes, sem que exista um cuidadoso estímulo a apreciação do seu conteúdo, provocado por leitores com visão que ultrapasse o que se encontra literalmente disposto por meio das linguagens, verbal e não-verbal, da obra.

As interações das crianças com o texto, com o livro e com outras crianças, ultrapassaram o esperado durante o planejamento, e mostraram muito do que a escola e o

meio social, até então, haviam lhes proporcionado, deixando claro o caráter avaliativo dos momentos de vivência literária, e a relevância do que é desvendado por meio deles para a eleição e planejamento de outras atividades.

É significativo, como sugerido por Silva e Craveiro (2014), registrar as impressões de atividades como essas, com o intuito de ampliar o suporte para a elaboração de outras interferências pedagógicas. Segundo Brandão e Rosa, é por meio do texto literário que

a criança entra em contato, por exemplo, com o uso de certas expressões e estruturas de frases (voz passiva, por exemplo), bem como com recursos coesivos, menos comuns na fala. Além disso, é apresentada a textos que utilizam recursos típicos da narrativa, como uso de listas cumulativas, repartições e o discurso direto (separação entre o discurso dos personagens e o texto narrativo) (2011, p. 41).

Após a exploração do conteúdo presente no interior do livro, foi dada continuidade a conversa buscando-se, com isso, verificar o que havia sido assimilado por todos durante a experiência, utilizando as seguintes perguntas norteadoras: *O que vocês sentiram durante a história? Sobre o que ela fala? Quais são os personagens que aparecem nela? Quem é o personagem que dá nome a fábula? O que se entende por poder na história? Qual o momento que mais chamou a atenção de vocês? Por quê?*

As colocações dos discentes coincidiam com o esperado após a minuciosa exploração, dado o engajamento na construção compartilhada e confrontada, de sentidos para o texto, que ultrapassaram as possibilidades de respostas homogêneas e acríticas (BRANDÃO e ROSA, 2011).

De maneira geral, se entende que a ideia da obra e da leitura de textos como estes, é justamente a de apresentar, por meio de uma linguagem fictícia, o que existe de significativo nas funções das mais inusitadas coisas e seres, gerando, dessa forma, indagações livres, criativas, inusitadas, coerentes e incoerentes, que derivam do que chamamos, no decorrer dessa discussão, de conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebido, o trabalho com o texto literário na pré-escola, quando feito de maneira planejada e criativa, é capaz de possibilitar momentos de conflitos favoráveis a aprendizagem a ponto de contribuir com a formação de leitores críticos e participativos, capazes de enxergar aquilo que ultrapassa os limites da concretude dos fatos e relatos.

Por meio dessa pesquisa foi possível pensar também na função do professor que, enquanto profissional a interagir diretamente com o processo de ensino aprendizagem, precisa ser capaz de ultrapassar os limites impostos por meio dos currículos e diretrizes destinados a fundamentação das suas ações, sobretudo, quando o seu papel é mediar e provocar conflitos.

Contudo, reconhecendo as limitações de uma pesquisa e produção científica como esta, o texto apresenta observações gerais acerca do problema colocado, esperando contribuir com a ampliação do conhecimento científico e merecendo, com tal característica, ser pensado e repensado por pesquisadores e leitores que com ele venham a ter contato.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, 20 de Dezembro de 1996. Ed. 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

CHAND, N. **O Poder de um Simples Rato**. Belo Horizonte: Cedic, 2013. Disponível em: <<http://www.lbb Livros.com.br/livros/17566/9788542403565/colecao-aprendendo-com-os-animais-o-poder-de-um-simples-rato.html>>. Acesso em: 25 de Outubro, 2018.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, B.; CRAVEIRO, C. **O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: consideração sobre a sua prática**. In.: Revista zero-a-seis. v. 1, n. 29, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.