

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

KAREN CARLESSO ESPINDOLA

**“QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU?” - Uma experiência com projetos através
das Linguagens Geradoras**

Porto Alegre
1º semestre
2018

KAREN CARLESSO ESPINDOLA

**“QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU?” - Uma experiência com projetos através
das Linguagens Geradoras**

Trabalho apresentado à Comissão de Graduação do
Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como
requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Professor Doutor Gabriel de Andrade
Junqueira Filho.

Porto Alegre

1º semestre

2018

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Edison e Silvana,
por apoiarem as minhas escolhas, acreditando em mim e nos meus sonhos,
sendo a base de todas as minhas conquistas.

Aos meus irmãos,
por estarem sempre ao meu lado.

À minha grande família,
pelas conversas, reflexões e por todo o apoio que me deram, não medindo
esforços para me ajudar.

Ao meu namorado,
pela atenção e dedicação nos momentos mais difíceis, me dando força e
esperança para continuar.

Ao meu orientador e supervisor de estágio,
por ter acreditado no meu potencial e me motivado a sempre tentar.

Às crianças,
que passaram pela minha trajetória, nos estágios, práticas do curso e escolas
em que trabalhei, pelos aprendizados, sorrisos e experiências.

Aos meus professores e colegas,
que fizeram a diferença na minha formação, por tanto me instigarem,
possibilitando aprendizados e reflexões.

*“Livros são os mais silenciosos e constantes amigos;
os mais acessíveis e sábios conselheiros e os mais
pacientes professores”*

Charles W. Elliot

*“Eu não preciso de ti. Tu não precisas de mim. Mas,
se tu me cativares e se eu te cativar, ambos
precisaremos, um do outro”*

Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

Este estudo aborda experiências vividas no decorrer do estágio obrigatório - do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - realizado em uma escola da rede pública de Porto Alegre, junto a crianças de 4 a 5 anos de idade. Organizando o planejamento cotidiano a partir da perspectiva de projetos de trabalho das linguagens geradoras, toma como objeto de análise neste trabalho de conclusão de curso o Projeto Literatura, a partir de situações de aprendizagem como contação de histórias pela professora-estagiária e, criação, confecção e ilustração de histórias contadas pelas crianças, com vistas ao protagonismo e à autoria de narrativas orais e gráfico-plásticas pelas crianças, na composição do objeto-livro. Analiso, portanto, as aprendizagens das crianças e da professora-estagiária realizadas ao longo desse projeto. Para tanto, tomo como referencial teórico a imagem de criança da sociologia da infância (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011) e dos estudos de Reggio Emilia (RINALDI, 2017; EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999) como sujeito de direitos, ativa e participante; a concepção de conteúdo-linguagem, parte cheia e parte vazia do planejamento e de projetos de trabalho das linguagens geradoras (JUNQUEIRA FILHO, 2014), o papel do professor como apoio e sustento das aprendizagens das crianças (PAGANO, 2017), bem como a importância da literatura infantil nessa faixa etária (ABRAMOVICH, 2004; CORSO e CORSO, 2013; BETTELHEIM, 2015). Assumindo os papéis de pesquisadora, em relação às crianças e à literatura infantil e, simultaneamente, tomando-me como objeto de conhecimento, refletindo sobre minha autoconstituição docente, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois consiste na análise crítico-reflexiva de uma etapa específica da minha formação e teve como instrumento de geração de dados o levantamento bibliográfico e a análise de documentos produzidos por mim durante o período de estágio: caderno de registros, Relatório Final e; os livros de história produzidos pelas crianças. Com as análises, concluo que os investimentos em projetos que proporcionem a participação ativa das crianças e a importância de um planejamento flexível constantemente avaliado e refletido, reafirmam a existência de suas potências, e por fim, ressalta-se a importância do estágio obrigatório no curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Literatura infantil; Linguagens Geradoras; Estágio obrigatório; Autoconstituição docente.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Planejamento	23
-------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. METODOLOGIA	16
2. ENTRANDO NOS EIXOS – linguagens geradoras, projetos como estratégia	19
2.1. PROJETOS DE PARTE CHEIA	21
2.2. PROJETOS DE PARTE VAZIA.....	22
2.3. DIALOGANDO: PARTE CHEIA E PARTE VAZIA	22
2.3.1. Projeto Acolhida.....	24
2.3.2. Projeto Roda de Conversa	24
2.3.3. Projeto Regras e Combinados	27
2.3.4. Projeto Rotina	28
3. PROJETO LITERATURA – contando histórias, descobrindo possibilidades	31
3.1. PROJETO LOBO MAU E OUTROS LOBOS.....	35
3.2. PRODUÇÃO DOS LIVROS DE HISTÓRIAS	48
3.3. ANOTAÇÕES DE UMA PEDAGOGA EM FORMAÇÃO.....	51
4. CONCLUSÃO	62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
APÊNDICE 1	68
ANEXOS	76

INTRODUÇÃO

*“Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas...” -
Luís Fernando Veríssimo*

Minha descoberta profissional se deu no decorrer do primeiro ano do curso de magistério, o qual, de certa forma, “me escolheu”, pois a localização da escola e os anseios de minha mãe sobre meu futuro pesaram na decisão sobre o curso. Desde os meus quinze anos, as crianças, suas histórias e suas potencialidades, entraram na minha vida, e a cada nova turma, nova página; a cada sorriso cúmplice, nova história; renova-se em mim a certeza de que elas me acompanharão por toda minha vida. Com essa certeza, e já atuando como professora de educação infantil, em instituições particulares, ingressei no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde tive a oportunidade de agregar estudos a minhas vivências, desenvolvendo um olhar mais apurado, mais demorado, mais questionador, tanto para as crianças quanto para a função de professora, constituindo, em muito, o “EU” professora de crianças. Dessa forma, ao ter que realizar o estágio obrigatório, para a conclusão do curso de pedagogia, sentia-me, somente, na expectativa do encontro com as crianças que eu ainda não conhecia.

Ledo engano! (como dizia minha avó). Pois, nesse estágio, deparei-me com situações muito desafiadoras, que de início, paralisaram-me e me amedrontavam: tudo o que eu aprendi e vivi até agora não vai funcionar nessa escola? Nessa turma? Pensei e cheguei a conversar com meu orientador de estágio sobre uma possível desistência.

Muitos diálogos se seguiram durante esse período de estágio e foi em uma dessas conversas que meu orientador, ao analisar as propostas pedagógicas em meu planejamento, sugeriu-me explorar o objeto livro com as crianças, abordando as partes e os elementos que o compõem, bem como o que faz o autor e o ilustrador e posteriormente que eu convidasse as crianças a produzirem materialmente seus próprios livros, a partir de histórias criadas – contadas e ilustradas – por elas, sendo eu a proponente, escriba e orientadora desse processo. Acolhi a sugestão, dando origem ao Projeto Literatura, e ao se somar aos desafios, transformou-os em

estímulos que fizeram com que eu me movesse, articulando teoria e prática, forjando-me em professora-pesquisadora.

Esta monografia é o resultado das tentativas em compreender as etapas as quais tive que percorrer e, muitas vezes, criar, para dar conta de realizar o Projeto Literatura - uma experiência entre professora e crianças de interação com os livros, em diferentes perspectivas e situações, e subsequente produção conjunta deles -, assim como minhas reflexões posteriores sobre as possíveis contribuições desse projeto tanto na minha formação como professora de Educação Infantil quanto na formação e no desenvolvimento das crianças. A partir do exposto, elaborei as seguintes perguntas de pesquisa: O que eu aprendi sobre as crianças e sobre ser professora nessa experiência de estágio? Qual a importância da realização de outros projetos de parte cheia para a execução do Projeto de Literatura, de parte cheia também? O que as crianças contam quando lhes é dada a oportunidade de contar histórias? Quais os conflitos presentes nas histórias contadas pelas crianças e quais os contextos de vida das crianças que deram origem a estes personagens, a estes conflitos e desenlaces, a estas histórias?

Ao longo deste estudo, outras perguntas serão apresentadas, pois elas me perseguiram a cada dia e a cada etapa: como estabelecer vínculos com as crianças? Como motivar a turma a participar deste projeto de trabalho? Pois, estávamos realizando uma proposta totalmente nova, tanto pra mim como para as crianças, visto que nunca havíamos produzido livros de histórias anteriormente e eu também nunca havia realizado o papel de escriba. Como exercer esse papel sem interferir nas histórias contadas pelas crianças? Como atuar nesse papel, cultivando algumas qualidades do professor, que nos ensinamentos de Freire “são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza [...]” (2014, p.18)?

Contribuíram, nesta trajetória, no campo teórico-conceitual, diversos autores com seus estudos: Corsaro (2011), Rinaldi (2017), Sarmiento (2005), Edwards, Gandini e Forman (1999), ao explicitarem as crianças como potentes atores sociais, protagonistas e sujeitos de direito; Pagano (2017), Junqueira Filho (1993), Freire (2007) e Freire (2014), trouxeram o conceito de professor como parceiro das crianças, a visão de professor como escriba e os medos enfrentados pelo professor na docência. Ao adentrar, especificamente, no Projeto Literatura, conto com a

contribuição de Abramovich (2004) Bettelheim (2015) e Corso e Corso (2013). Fez-se necessária, ainda, uma pesquisa junto a documentos oficiais orientadores da educação brasileira, com o intuito de conhecer as concepções que o legislador concebeu sobre criança e professor, assim como os objetivos da educação infantil, sendo consultados: a Constituição Federal, de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC, 2017) e o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2016) para a Educação Infantil.

Os autores acima citados e outros que não estão explicitamente citados, as leis, as normativas, meus inúmeros questionamentos, minhas aulas na faculdade, as palavras do meu orientador, os questionamentos e os sorrisos das crianças, os inúmeros e possíveis lobos maus, todos aparecerão no transcorrer deste estudo, não figurando somente em um determinado capítulo.

A fim de que a leitura apresente uma determinada ordem, dou início pelo estágio, trazendo características próprias dele, prossigo falando sobre as crianças, e como essa fase da vida pode ser conceituada-vista de distintas maneiras, para então retratar-adentrar o lugar físico onde tudo aconteceu: a escola, para então, através dos princípios das linguagens geradoras, expor as articulações entre o feixe de projetos de parte cheia que organizaram prioritariamente o trabalho do estágio: Projeto-Acolhida, Roda de Conversa, Regras e Combinados, Rotina e Literatura.

Estágio

Meu estágio obrigatório do 7º semestre do curso de Pedagogia foi realizado no período de vinte e um de agosto de dois mil e dezessete até vinte e cinco de dezembro de dois mil e dezessete, sendo composto por duas semanas iniciais de observação e treze semanas de prática. A prática era realizada de segunda-feira a quinta-feira das 7h às 11h e às sextas-feiras nos reuníamos – todo o grupo de estagiárias – na faculdade, para estarmos com nosso orientador/supervisor¹ de estágio. Realizei o estágio em uma escola de educação infantil, situada na cidade de

¹ Neste estudo, utilizarei tanto a palavra supervisor como orientador para designar a função-atuação do meu professor no período de estágio obrigatório.

Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. A escola, assim como os profissionais que nela atuam, não serão identificados. Ressalto, no entanto, que a escola consentiu, abrigou e acompanhou meu percurso de estágio e também grande parte do material aqui relatado, tendo conhecimento, inclusive, de que o material seria usado para um trabalho de conclusão de curso (Apêndice1) Destaco que os planejamentos semanais, realizados por mim, eram enviados à coordenação pedagógica da escola e à professora titular da turma, assim como uma cópia impressa era anexada ao Blocão da turma. Blocão era o nome dado naquela escola à pasta-arquivo com documentos gerais acompanhados e revisados semanalmente pela coordenação pedagógica da escola, composto pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, chamada, registros diários, reflexões das aulas e planejamento semanal da professora. Uma característica do estágio foi a corregência² entre professora-estagiária (no caso: eu) e a professora titular da turma, que acompanhou todo o trabalho realizado e se dispôs a participar das reuniões convocadas pela coordenadora pedagógica, que sempre atenta, disponibilizou um horário da semana para troca de ideias entre ela, eu e a professora titular.

Nesse período, produzi doze planejamentos semanais, um diário de classe, com anotações diárias e reflexões, relatório de estágio e a versão escrita completa dos projetos Rotina e Literatura, que carregados de intencionalidades pedagógicas, transformam-se em um instrumento de pesquisa, pois “a documentação é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão.” (RINALDI, 2017, p.120).

O Primeiro Dia

Meu primeiro dia na escola trouxe a marca de expectativas e, também, de dúvidas. Fui recebida pela direção e formalmente apresentada à equipe, sentia-me bem-acolhida, e com esse sentimento ia conhecendo os espaços da escola e conversando com a diretora sobre o Jardim A, turma na qual eu estagiaria. A diretora, gentilmente, tentava me situar: informando-me, por exemplo, que a professora titular havia retornado, após seis meses de licença-saúde, há pouco à escola, sendo assim, as crianças dessa turma passaram por algumas trocas de professores-referência, inclusive, tendo outros adultos da escola, que foram remanejados, para planejar e

²Corregência – sistema que consiste em ter dois professores simultâneos responsáveis pela turma.

acompanhá-la. Nesse meu primeiro dia, a professora titular não se encontrava, e a sugestão da diretora foi que eu esperasse até o dia seguinte, para junto à professora me inteirar sobre a turma, e, com ar de preocupação, anuncia, ainda, que a turma do Jardim A era a turma mais difícil da escola, com alunos “agitados”, conflitos estabelecidos e conflitos prontos a se estabelecer. Em outras palavras: a tal da turma-problema.

Não saberia precisar o momento em que a pergunta: como será a professora? entrou na minha cabeça, mas sei, que essa pergunta abriu a porta para as outras perguntas, que enchiam minha cabeça, enquanto eu me encaminhava para a sala do jardim A, para essa primeira observação. As perguntas eram: o que as crianças fazem para serem vistas dessa forma? O que será que a diretora acha que é “agitado/problemático”? Será que elas são tudo isso? (mesmo sem eu saber o que era tudo isso!), será que conseguirei estabelecer um bom relacionamento com a professora? Todas essas perguntas iam de mãos dadas com a perguntinha insistente: vou conseguir estabelecer um bom relacionamento com as crianças?

Às nove horas da manhã, chegando ao Jardim A, deparo-me com a “famosa” turma, acompanhada pela monitora do turno da tarde. E, a pergunta que entrou comigo naquela pequena sala de aula, foi: Será que vou dar conta de realizar esse estágio?

As Crianças

Adianto que as 25 crianças, na faixa etária entre quatro anos a quatro anos e onze meses de idade, 14 meninos e 11 meninas, assim como a escola, não serão identificadas pelos seus nomes originais, e sim por letras do alfabeto, escolhidas aleatoriamente. Confidencio que durante todo o período de estágio não existiu contato direto com os pais das crianças, e, por duas vezes, enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) nas agendas das crianças e não obtive uma quantidade satisfatória no reenvio desses documentos assinados. Esse termo era referente ao direito de uso da imagem das crianças, para que as fotos tiradas durante o estágio, bem como os materiais produzidos pelas crianças fossem utilizados para a apresentação do estágio e em trabalhos acadêmicos.

Estava com minhas lentes de teoria carregadas da crença na potência das crianças, com as cores de estudos da experiência de Reggio Emilia, reconhecida,

mundialmente, como uma das melhores propostas educativas para a primeira infância, da qual, Rinaldi (2017), uma de suas grandes representantes, afirma tratar-se de uma experiência que pode ser considerada como um movimento social pela infância:

Devemos dar um imenso crédito ao potencial e ao poder que as crianças possuem. Devemos nos convencer de que as crianças, assim como nós, têm poderes mais vigorosos do que nos disseram que tinham, poderes que todos nós possuímos – nós e as crianças temos potencial ainda mais forte do que acreditamos. (MALAGUZZI *apud* RINALDI, 2017, p.107).

Acompanhava-me essa nova forma de olhar para as crianças, denominando-as como sujeitos ativos socialmente, participantes e, principalmente, sujeitos de direitos, pois “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. (CORSARO, 2011, p.15).

Dessa forma, acreditava na prática diária de meu olhar, limpava minhas lentes de teoria, sempre que possível, inquirindo-me: estou realmente “vendo” ou simplesmente “olhando” o que as crianças estão “dizendo”, comunicando, expressando. Pois:

Em essência, a criança é definida pelo nosso modo de olhá-la e vê-la. [...] Essa imagem vai determinar nossa maneira de nos relacionarmos com elas, nossa maneira de elaborar nossas expectativas em relação a elas e ao mundo que somos capazes de construir para elas. (RINALDI, 2017, p.169).

No início do estágio, minha concepção de criança, de infância, forjada tanto nos aprendizados dentro da faculdade, como na minha experiência como professora de outras crianças, foi colocada em xeque. Pois, perguntava-me: o que está acontecendo com as minhas lentes de teoria? Pois sei e acredito na potencialidade das crianças, assim como acredito que “as crianças são, elas próprias, coconstrutoras da infância e da sociedade” (CORSARO, 2011, p.45). Então, por que não consigo “olhar” para essas crianças com essas lentes?

Nesses momentos de dúvidas, contei com a colaboração de meu supervisor, que “desembaçava” essas lentes, ou seja, conseguia fazer com que eu me “lembrasse” do que realmente era importante: as crianças.

No Brasil, encontramos a definição de criança como sujeito histórico e de direitos, no artigo 4º, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) que prossegue evidenciando ser nas

interações, relações e práticas cotidianas que a criança vivencia a construção de sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2009).

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, ainda necessita ser reconhecida como importante fase do desenvolvimento infantil e na construção das aprendizagens das crianças, contudo reconheço avanços nas normativas a partir da Constituição Federal de 1988, início importante para a caminhada rumo a um sonho que compartilho com muitas outras pessoas, e pode ser sintetizado nas palavras de Carla Rinaldi, ao relatar seus sonhos e expectativas para o futuro da educação infantil:

cultivo a ideia de escolas de educação infantil do Brasil e do mundo dotadas pelo princípio ético, estético e político, que reconheçam as crianças como agentes de mudança e transformação e com elas, efetivamente, estabeleçam relações de confiança para a construção de uma autonomia criativa. (RINALDI, 2017, p.15).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) aponta como o objetivo principal da educação infantil “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2009, p.34). De acordo com os documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³, cabe à Educação Infantil ampliar as experiências culturais das crianças, socializando os seus saberes e conhecimentos e disponibilizando outros com a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade. No artigo 9º, da BNCC (2017), temos que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para essa faixa etária são as interações e as brincadeiras, sendo “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”. (BRASIL, 2009, p.35).

Às nove horas e dez minutos – o susto!

Entrando na sala do Jardim A, sentei-me com meus materiais de anotação para realizar a observação, e minha primeira constatação foi que a diretora, ao me alertar, não havia exagerado: algumas crianças brincavam em pequenos grupos, espalhados

³ PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

pela sala, outras corriam pegando os brinquedos de quem estava brincando para escondê-los, enquanto outras duas crianças brigavam pela posse de um brinquedo e caíam no chão e se chutavam na barriga. Tanta agitação, resalto que eu compreendia perfeitamente a diretora, paralisou-me, fiquei sem reação, assistindo a monitora separar os “mais briguentos”. Eu assistia as cenas e internamente me decidia a interromper o estágio naquele semestre, naquela escola e principalmente naquela turma.

Ao final da manhã, ao encontrar-me com a diretora, pelas minhas expressões, ela me tranquiliza dizendo que havendo algum problema seria possível trocar de turma, e, salienta com um quase-sorriso o quanto seria bom a minha presença tanto para as crianças como para a professora. Corri para o meu orientador de estágio, contando todos os meus medos e as minhas inseguranças. Meu orientador, ao me fazer lembrar do meu próprio olhar de teoria, repetia: “o que existe, insiste”, sugerindo que eu fosse adiante no estágio, inclusive para avaliar se cenas como aquela se repetiriam – insistiriam, existiriam como algo significativo a ser considerado junto aquele grupo –, ou se eram apenas uma exibição de boas-vindas das crianças e, assim, presenteou-me com um mantra e com esse mantra comecei a reelaborar minha vontade de desistir, e as possibilidades e os desafios que existiam naquele espaço adquiriram ares de vale a pena a insistência. Decidi insistir. E, na minha decisão, aquelas crianças, minha formação como professora de educação infantil, davam contornos de dúvidas aos episódios presenciados por mim: será que essas crianças se comportam sempre dessa forma? E essa forma será fruto das relações entre elas mesmas e com a professora? Essa necessidade em chamar a atenção não será exatamente consequência da falta de protagonismo delas na relação com a professora e o conhecimento?

O susto inicial foi abandonado, fiquei com as interrogações e ansiosa para continuar com meu estágio, assim voltei no segundo dia para a escola, cenário de existências que compartilharei ao longo do texto.

O Cenário

A escola abriga cinco turmas: berçário 2, com crianças de um ano a um ano e onze meses; maternal 1, com crianças de dois anos a dois anos e onze meses; maternal 2, com crianças de três anos a três anos e onze meses; jardim A, com

crianças de quatro anos a quatro anos e onze meses; e, jardim B, com crianças de quatro anos a quatro anos e onze meses. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola não está explícito o número total de alunos atendidos, porém consta informação sobre a capacidade de alunos por turmas: o berçário atende até dezoito crianças; as turmas de maternal 1 e maternal 2 têm capacidade para vinte crianças; e as turmas de jardim A e jardim B abrigam até vinte e cinco crianças. Dessa forma, com uma conta simples, chega-se a uma capacidade máxima de 108 alunos atendidos. Esses alunos, na sua maioria, permanecem na escola nos dois turnos: da manhã e da tarde, tendo início às sete horas e encerramento às dezenove horas.

As construções, as quais compõem os espaços físicos da escola, são em formato de U, com dois pátios internos; ao centro, um pátio coberto com brinquedos de plástico, como um trem e um *playground* modular com escorregador, e ao lado, com areia e não coberto, outro pátio com uma pequena pracinha, onde havia balanço, gira-gira e escorregador.

Na estrutura de alvenaria e coberta ficam as salas, sendo: cinco de referência das turmas de crianças, uma destinada à direção e à recepção; uma cozinha seguida de um refeitório, onde os alunos realizam as refeições oferecidas pela escola: almoçam, lancham e jantam. Há uma sala destinada à biblioteca, com um grande acervo de livros e um depósito com diferentes tipos de papéis, E.V.A., sucatas, tintas, entre outros materiais de uso comum das professoras e das crianças.

A sala de referência das crianças da turma do Jardim A é bem iluminada e arejada, os materiais da professora e os de uso dos alunos, para os projetos de trabalho, ficavam dentro do armário, e os brinquedos, dispostos em prateleiras ao alcance das crianças. Havia, ainda, quatro mesas pequenas retangulares e vinte e cinco cadeiras, um espelho preso à parede e vinte e cinco camas empilháveis infantis para serem utilizadas, depois do almoço, no horário do sono. Porém, todos esses materiais acabavam por disputar espaços com as vinte e cinco crianças da turma, que também entre si, apertavam-se, disputando espaços. Em determinados projetos de trabalho, com tintas, canetinhas, folhas A3, as crianças se sentavam tão pertinho umas das outras, que algumas “invadiam” o trabalho do colega, pintando e desenhando na folha alheia, o que gerava conflitos, “chega-pra-lá” e gritarias.

1. METODOLOGIA

A referida pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois consiste na análise crítico-reflexiva de uma etapa específica da minha formação como professora – o estágio obrigatório de docência do curso de Pedagogia –, mais precisamente, de um aspecto particular da minha prática pedagógica durante este estágio, relativo ao desenvolvimento do Projeto Literatura, em que, numa primeira etapa, realizei inúmeras sessões de contação de histórias às crianças e, posteriormente, convidei-as a serem autoras – pela narrativa oral, no qual atuei como escriba das crianças -, e ilustradoras de suas próprias histórias, que, sob minha orientação e acompanhamento, transformaram-se em livros de histórias. Segundo Deslauriers (1991):

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Nesta pesquisa, me coloco, portanto, como sujeito e como objeto de estudo. Para tanto, recobrei e analisei os documentos produzidos por mim como exigência do estágio obrigatório, como o caderno de registro, com anotações diárias feitas durante o estágio, como o relatório final de estágio – contendo planejamentos semanais e os projetos de trabalho – e os livros de histórias elaborados pelas crianças e por mim. Além disso, realizei um levantamento bibliográfico sobre aspectos centrais da pesquisa: a perspectiva de planejamento de projetos de trabalho das linguagens geradoras, a autoconstituição docente, as normativas vigentes no Brasil e a literatura infantil. De acordo com Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

Penso que esta pesquisa possui também uma pequena inspiração na pesquisa-ação, embora não possa afirmar que se trate genuinamente de uma pesquisa dessa modalidade. Conforme Thiollent (1988):

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1988).

Os aspectos da pesquisa-ação em que reconheço alguma semelhança com esta pesquisa têm a ver com o engajamento tanto meu, quanto das crianças e dos adultos diretamente ou indiretamente envolvidos com o meu estágio, para que os desafios postos pela realidade da escola no qual estagiei pudessem ser olhados de frente, analisados, compreendidos, problematizados e superados. Uma das minhas respostas aos desafios encontrados foi a priorização do desenvolvimento do Projeto Literatura na rotina da turma do Jardim A, pois em concordância com Fonseca (2002):

O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 35).

Isso fica mais evidente nesse momento de elaboração do trabalho de conclusão de curso, quando me dedico mais ao levantamento bibliográfico, sobre metodologia da pesquisa, inclusive, e me deparo com diferentes perspectivas metodológicas de pesquisa e seus autores de referência.

A pesquisa-ação é criticada pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (GIL, 2007, p. 55), esse envolvimento ativo do pesquisador é uma dificuldade assumida por mim, pois admito que não é uma tarefa fácil refletir sobre a própria prática de maneira totalmente neutra, imparcial, principalmente por se tratar de um momento que pertence a um passado recente, o qual ainda me vejo bastante envolvida e impregnada.

Tenho como referências, na realização desse exercício de autorreflexão, outros educadores e suas obras, como por exemplo "Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor", de Marcos Villela Pereira (2013); "Como nos tornamos professoras?", de Roseli A. Cação Fontana (2007); "Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil", de Mari Carmen Diez Navarro (2004); "Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador "ontheroad", de Gabriel de Andrade Junqueira Filho (1993); "A paixão de conhecer o mundo", de

Madalena Freire (2007), entre outras, que reconhecem, sustentam e valorizam a importância da reflexão sobre a própria prática como perspectiva de pesquisa e de autoformação docente e profissional.

2. ENTRANDO NOS EIXOS – linguagens geradoras, projetos como estratégia

Em 1996, através do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/96), a educação infantil passa a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. O objetivo da educação infantil está explícito no artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A partir da promulgação da LDBEN, acirra-se/radicaliza-se a discussão sobre a organização curricular destinada a essa faixa etária. Inaugurando um novo olhar na pedagogia sobre os processos de aprendizagens de alunos e professores, as linguagens geradoras são apresentadas por Junqueira Filho (2014), no livro “Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil”.

Segundo Junqueira Filho (2014), foi exatamente por meio da concepção das linguagens geradoras que ele produziu este outro olhar sobre seleção e articulação de conteúdos em educação infantil que, por sua vez, provocou a releitura e a ressignificação de vários conceitos fundamentais: de linguagem, de conteúdo programático, de planejamento (parte cheia e parte vazia), de projetos de trabalho (de parte cheia e de parte vazia), e conseqüentemente, da concepção de professor e de criança de zero a seis anos.

O conceito de linguagem, por exemplo, foi definido por Junqueira Filho (2014), baseando-se nos estudos do semiótico norte-americano Charles Sanders Peirce, como toda e qualquer produção, realização, funcionamento do homem e da natureza, e, seguindo essa linha de pensamento, compreendeu que cada linguagem possui estrutura e regras próprias de funcionamento, o que as fazem diferentes umas das outras. Assim, toda linguagem, verbal ou não verbal, pode ser aprendida, ou seja, toda linguagem é objeto de conhecimento. Dessa forma, para o autor, toda linguagem é conteúdo e vice-versa. Em suas palavras:

Guarde, portanto, que, do ponto de vista da semiótica peirceana, cada linguagem – desenho, escrita, modelagem; classificações, seriações, quantificações; música, movimento, jogo simbólico, culinária; os fenômenos da natureza; as histórias infantis; os jogos de mesa e de pátio, individuais e de grupo, etc. – tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento

próprios. [...] Esta característica – e suas consequências – conceituam as diferentes linguagens como objetos de conhecimento e me permitem significá-las – em minha proposta – como conteúdos programáticos na educação infantil. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p.33).

Através da interação da criança com as diferentes linguagens pelas quais as crianças se manifestam é possível, por exemplo, que o professor produza signos a respeito dela e assim vá conhecendo e aprendendo sobre ela, um pouco mais no cotidiano. Assim como, partindo do mesmo princípio, a criança vai produzindo signos, conhecendo e aprendendo sobre as linguagens com as quais interage, sobre si, sobre a professora, um pouco mais a cada dia. Faz-se necessário que adentremos um pouco mais no conceito de signo utilizado para compreendermos melhor como se dá a aprendizagem das linguagens sob esse prisma.

Junqueira Filho (2014) afirma que:

Para Peirce (1995), signo é tudo aquilo que está, em parte, no lugar de alguém ou de alguma coisa, representando, sempre em parte, esse alguém ou essa coisa para um sujeito-leitor. E, porque o signo está sempre apenas em parte, é preciso que se produza uma cadeia finita, ilimitada e articulada de signos – signo gerando signo - para se tentar representar esse alguém ou essa coisa o mais próximo da totalidade que pudermos. (PEIRCE, *apud*, JUNQUEIRA FILHO, 2014, p.72).

Durante o meu estágio, utilizo-me da abordagem desenvolvida por Junqueira Filho, entendendo, assim como o autor, ser a prática de projetos de trabalho instrumentos de investigação das linguagens geradoras, pois “o mundo é linguagem e conteúdo. Tudo que existe é linguagem e conteúdo”. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p.10).

Partindo dessa perspectiva de projetos de trabalho, Junqueira Filho (2014) acaba por defini-los como sendo:

um conjunto articulado de situações de aprendizagem selecionadas pela professora – e, muitas vezes, com a participação das crianças nessa seleção -, cujo objetivo é abordar – desenvolver, problematizar; responder, devolver às crianças, de forma organizada - o tema-assunto-conteúdo-linguagem que, naquele momento da vida de um grupo, as crianças “querem porque precisam” saber mais do que qualquer outro. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p.94-95).

Na concepção das linguagens geradoras, utilizada neste estudo e no meu estágio, como dito no início do capítulo, trabalha-se, portanto, com a investigação sobre os conteúdos-linguagens que mobilizam professores e alunos, ou seja, os conteúdos-linguagens que fazem sentido, portanto têm o consentimento das professoras e das crianças para serem investigados prioritariamente a cada momento

da trajetória do grupo. Essas investigações serão realizadas a partir de projetos de trabalho, os de parte cheia, elaborados pela professora, e os de parte vazia, elaborados em conjunto pela professora e pelas crianças.

2.1. PROJETOS DE PARTE CHEIA

Os projetos de parte cheia compõem a primeira etapa do planejamento e consistem, basicamente, na seleção de conteúdos-linguagens feita pela professora, antes da chegada das crianças à escola, ou seja, antes de ela estar em relação diária com as crianças. Assim, por serem escolhas que antecedem à realidade produzida na relação com as crianças, elas vão revelar muito mais sobre a professora, pela sua trajetória de formação até então, do que sobre as singularidades das crianças da turma daquela professora, que ela irá conhecer ao colocar a parte cheia do planejamento em ação no dia a dia das relações entre elas. Dessa forma, para Junqueira Filho (2014) a parte cheia é:

Cheia de professora e de criança pelo olhar dessa professora sobre si, sobre o seu trabalho, sobre criança, sobre infância, sobre o mundo. Cheia por quê? Ora, uma professora não pode aguardar seus alunos sem pensar nada para eles, sobre eles[...]. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p.22).

Então, no início da aula, a professora receberá seus alunos com uma parte do planejamento cheia de conteúdos-linguagens que fazem sentido à ela e que, portanto, ela selecionou para (se) apresentar às crianças, como uma estratégia, ao mesmo tempo, dela, de investigação/geração de dados sobre as crianças e; no que diz respeito às crianças, de geração de dados sobre esses conteúdos-linguagens e sobre a professora que os apresentou à elas. Cada um desses conteúdos-linguagens serão abordados a partir de um projeto de trabalho e cada um dos projetos de trabalho abordados comporá diariamente a parte vazia do planejamento, que será preenchida também por conteúdos-linguagens que não estavam previstos na parte cheia do planejamento, abordados a partir dos projetos de parte vazia.

2.2. PROJETOS DE PARTE VAZIA

Não é preciso temer a parte vazia do planejamento, pois segundo Junqueira Filho (2014) esta será preenchida dia a dia por todos os projetos de trabalho acionados da parte cheia, além daqueles que não estavam previstos nessa primeira parte do planejamento, sendo que estes últimos levarão certo tempo para serem identificados – O que existe, insiste, lembra, recorrentemente, o autor, referindo-se a um dos indicadores fundamentais para se identificar um assunto-tema-conteúdo que dará origem a um projeto de parte vazia. Essa parte do planejamento recebe o nome de vazia, pois segundo Junqueira Filho (2014), ela é:

[...] Vazia de singularidades, de realidades, de produção de vida em comum entre a professora e seus alunos. Vazia porque a professora também precisa dos olhos e ouvidos livres, atentos, sensíveis para conhecer aquelas crianças para além do que ela já conhece sobre crianças daquela faixa etária [...]. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 24).

É importante afirmar que a parte vazia indicará sempre prioridades, seja da professora, seja do que a professora aprendeu sobre e com as crianças. A professora com a parte cheia do planejamento inicia a interação com as crianças, dando origem a produção de “um conjunto de indícios, vestígios, sinais, pistas, setas a serem articulados – gerados, identificados, significados” (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 29). Esse particular conjunto, que revelará a singularidade da turma, diferenciando-a de todas as outras turmas de crianças, apontará os projetos prioritários de parte vazia, além daqueles que não estavam previstos na parte cheia do planejamento.

Os processos de aprendizagens da professora e das crianças se darão na relação entre essas duas partes do planejamento - a cheia e a vazia, esses dois feixes de projetos – de parte cheia e de parte vazia - e esses dois sujeitos em relação – professora e alunos –, que funcionarão de maneira articulada, com o objetivo de aprender em totalidade as crianças, a professora e o conhecimento.

2.3. DIALOGANDO: PARTE CHEIA E PARTE VAZIA

Levando em consideração a lógica das linguagens geradoras, meu primeiro desafio era escolher/eleger um grupo de projetos prioritários, a partir dos quais eu começaria a me apresentar às crianças – pelas minhas escolhas – e a estabelecer

uma relação com as crianças e com o conhecimento, começando a delinear os rumos do trabalho pedagógico junto ao grupo. Dentre os projetos de parte cheia, ou seja, os que transbordavam das minhas crenças na minha versão de professora àquela época, o Projeto Literatura era uma de minhas prioridades e também (agora percebo) meu porto seguro, mas sobre isso conversaremos mais adiante. Compunha o feixe de projetos prioritários, naquele momento inicial do estágio, os relativos aos conteúdos-linguagens a acolhida, ao desenho, a modelagem, a literatura, ao jogo simbólico, a alimentação, a higiene, a culinária e a roda de conversa. Na medida em que fui desenvolvendo esses projetos me dei conta que precisava incluir na minha lista de prioridades outros dois conteúdos-linguagens, abordados a partir de outros dois projetos da parte cheia: a rotina, as regras e os combinados.

A parte cheia e a parte vazia não cessam o diálogo. Para uma maior visibilidade, apresento no quadro, a seguir, a rotina e os projetos da parte cheia desenvolvidos junto à turma do Jardim A, nos quais foram de suma importância para o desenvolvimento do Projeto Literatura:

Quadro 1 – Planejamento

Rotina	Pedagogia de Projetos - PPP da escola ¹ :	Projetos de Trabalho:
07:00 – Projeto Acolhida + Projeto brincadeiras livres 08:45 – Projeto Higiene: lanche 09:00 – Projeto Alimentação: lanche 09:15 – Projeto Roda de conversa 09:40 – Projeto desenho/ modelagem/ literatura 10:15 – Projeto Jogo Simbólico 10:45 – Projeto Pátio	Interação e Brincadeira. Concepção de mundo da criança. Ambiente cooperativo, trocas socioafetivas e intelectuais. Promoção da autonomia cognitiva das crianças. Contemplar diferentes linguagens. Curiosidades, inquietações e dia a dia na escola. Aprendizado de si, do outro e do mundo.	Projeto Acolhida (parte cheia) Projeto Rotina (parte cheia) Projeto Resolução de conflitos (parte cheia) Projeto Roda de conversa (parte cheia) Projeto Desenho (parte cheia) Projeto Modelagem (parte cheia) Projeto Literatura (parte cheia) Projeto Jogo Simbólico (parte cheia) Projeto Higiene (parte cheia) Projeto Alimentação (parte cheia) Projeto Biblioteca (parte cheia) Projeto Culinária (parte cheia) Conteúdos-linguagens²: <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem espaço-temporal • Linguagem Oral: Aprender a Conversar • Linguagem plástico-visual • Linguagem sonoro-musical • Linguagem gestual-corporal • Linguagem do jogo simbólico • Linguagem dos jogos regrados • Linguagem da higiene • Linguagem da literatura infantil • Linguagem dos cuidados, sentimentos e afetos em geral • Linguagem da rotina • Linguagem da roda de conversa • Linguagem da alimentação • Linguagem dos conflitos

¹Dados obtidos do PPP da [redacted] principalmente no item "Organização da Ação Educativa". PPP referenciado na CNE de 2009.

²Definição oriunda da compreensão de linguagens geradoras, na qual tudo aquilo que é elencado pela professora é uma linguagem-conteúdo, conceitualização criada pelo autor Gabriel Junqueira Filho (2014).

2.3.1. Projeto Acolhida

No primeiro momento do estágio, tinha certeza de que o mais importante do qualquer projeto apresentado às crianças, estava a estruturação de vínculos com elas. Avaliando esse envolvimento das crianças comigo e em conversa com meu orientador de estágio, concordamos em proporcionar uma recepção diferente às crianças, uma acolhida mais afetuosa, em que eu poderia me aproximar e elas me tivessem como referência para compor o Projeto Acolhida. Dessa forma, ao final da primeira semana de estágio, avaliamos e decidimos que, a partir das 07:00h, eu aguardaria por elas na sala do jardim A, diferentemente do que elas estavam acostumadas, pois com a abertura da escola às 07:00h, as crianças do jardim A eram recepcionadas na sala do jardim B, pelo monitor da respectiva turma, até a chegada da professora titular às 08:30h; nesse período as crianças brincavam com os jogos de mesa da sala, como memória, quebra-cabeça ou peças de montar. Minha primeira mudança, para iniciar a prática no estágio foi essa: recepcionar a turma do Jardim A em sua própria sala referência, constituindo um dos aspectos fundamentais do Projeto Acolhida. Considero que essa foi uma decisão das mais importantes, pois demarcou uma nova etapa no processo de construção dos vínculos entre eu e as crianças.

2.3.2. Projeto Roda de Conversa

A roda de conversa é, a partir da perspectiva das linguagens geradoras de Junqueira Filho (2014), um conteúdo-linguagem que possui estrutura e regras de funcionamento, que gera, entre outras coisas, combinados entre as crianças e os adultos. O Projeto de parte cheia Roda de Conversas organizou, portanto a partir da estrutura e funcionamento da roda sugerida por Bombassaro (2010):

- 1- O planejamento e o registro da roda: A roda começa a ser organizada quando a professora a planeja;
- 2- A convocação e a necessidade de um coordenador para a roda: As crianças precisam ser convidadas a participar da roda e é preciso que alguém assuma a coordenação para que a roda se desenvolva;

- 3- Local, organização física e espacial da roda: Precisa-se de espaço disponível para a configuração da roda;
- 4- Falar, ouvir, lembrar: É necessário se inscrever para falar e principalmente, ouvir ao que se é falado;
- 5- A pauta e/ou sobre o que se conversa na roda: Não é possível falar sobre qualquer coisa na roda, existe uma pauta, um assunto, que deve ser seguido pelas crianças.

Tendo ciência desses passos, tinha como proposta inicial explorar a roda de conversa com as crianças, já que havia notado a falta de diálogo nas diversas relações mantidas pelas crianças: com elas mesmas, com a professora titular e comigo também. Minha crença, é a mesma de Bombassaro (2010, p. 33), que “a Roda é uma das situações na qual as crianças podem ter voz, partilhar suas experiências e seus pontos de vista”. Priorizando o Projeto Roda de Conversa, tentei proporcionar um espaço em que pudéssemos falar e também ouvir uns aos outros, no qual as crianças pudessem conversar sobre os acontecimentos do dia a dia na escola e também fora dela, além de ser um espaço propício para fazer combinações importantes, ou seja, um momento e uma estratégia para conversarmos sobre assuntos que diziam respeito a todos nós e que necessitava da participação ativa de todos.

No primeiro dia de observação, a monitora da turma convocou uma roda de Conversa, no qual me apresentei formalmente à turma. Constatei, ao final daquela situação, que foram duas as novidades: eu e a roda. Os alunos, muito provavelmente, não estavam habituados a fazer a roda: era comum que pegassem brinquedos justo naquele momento, muitos não querendo participar da roda; as trocas de lugares, para sentarem-se perto dos amigos, eram tantas que acabávamos (todos) nos perdendo em relação a quem era amigo de quem, resultando em crianças chorando ou porque não estavam do lado do amigo ou porque se sentiam apertadas na roda.

A roda nunca mais foi convocada no decorrer das duas semanas de observação, e essa falta me convenceu de que era preciso priorizar o conteúdo-linguagem Roda de conversa (acionado e desenvolvido via o projeto de parte cheia Roda de Conversa) nos planejamentos das semanas seguintes, semanas que demandaram muita paciência, muita persistência e muita organização da minha parte. Para isso, inicialmente, foi utilizado um recurso estratégico: duas cobras de tecido

para marcar no chão o espaço da roda, pois assim não teríamos mais dúvidas nem discussões quanto aos formatos e limites da nossa roda. Esse recurso, destaque, foi utilizado apenas nas duas primeiras semanas, desde que começamos a convocar a roda. O outro recurso utilizado foi estabelecer um tempo limite para que cada criança definisse e encontrasse o lugar ao lado do amigo que gostaria de se sentar, e passado esse tempo, teria que sentar com quem estava ao seu lado. Dessa maneira, já colocávamos em ação, articuladamente ao projeto Roda de Conversa, outro projeto fundamental a essa etapa da trajetória do grupo – o projeto de parte cheia Regras e Combinados.

Considero que grande parte da constituição, da construção de vínculos de segurança e confiança daquelas crianças da turma do Jardim A comigo se deu em volta daqueles exercícios de se experimentar e se relacionar em roda, pois a roda “envolve partilha de narrativas, experiências, culturas pela diversidade dos que dela participam e dos diálogos produzidos neste encontro, tanto verbais quanto não verbais”. (BOMBASSARO, 2010, p.34). Portanto, conseguia sentir que os diálogos, os verbais e os não verbais, fluíam nessa construção diária. As crianças conseguindo se expressarem e eu conseguindo uma conversa com elas sem sermos todos interrompidos a cada palavra. Já podia, inclusive, manter conversas intencionais, que me auxiliavam na priorização de outros projetos, como o projeto de parte cheia Rotina, por exemplo, (que veremos em 2.3.4), discutindo o porquê vamos à escola, o que poderíamos fazer a cada manhã, quais as mudanças que poderíamos realizar com o nosso tempo, poderíamos organizá-lo de outra forma? Simultaneamente, também foram discutidas a importância de se estabelecer acordos, ressaltando, dessa forma a importância das regras e combinados em nossas vidas, a fim de termos uma boa convivência, deixando evidente a necessidade de priorização do Projeto Regras e Combinados (de parte cheia), que veremos a seguir.

É importante salientar que, do ponto de vista das linguagens geradoras, a Roda de Conversa é, originalmente, um conhecimento, um conteúdo-linguagem, que vai sendo aprendido pelas crianças, ao mesmo tempo em que está sendo utilizada como estratégia para a produção desse conhecimento – aprende-se a roda participando da roda –, e também para a produção de outros conhecimentos, de outros conteúdos-linguagens, relativos a outros projetos de trabalho como Rotina, Regras e Combinados e Literatura, por exemplo, que se seguiram ao longo do estágio.

2.3.3. Projeto Regras e Combinados

Os combinados com a turma do Jardim A foram construídos a partir de diferentes etapas, porém, elejo - como o início - o diálogo entre os Projetos Roda de Conversa e Regras e Combinados, pois a roda – que estava sendo trabalhada e estruturada - foi utilizada como recurso estratégico para desenvolver o Projeto Regras e combinados. Para cessar os inúmeros conflitos apresentados na roda e também a enorme quantidade de comando da professora ou da monitora, que acabavam por gerar mais conflitos, foi necessário elencar um rol de temas-assuntos-conteúdos que considerávamos fundamentais que fossem apresentados, discutidos e problematizados com as crianças. Foi o que fiz, abordando, sempre, a importância de se ter um acordo do qual todos tivessem conhecimento, participação e consentimento, senão não teríamos uma boa qualidade nas nossas relações e, conseqüentemente, em tudo o que realizaríamos no nosso dia a dia na escola.

Os combinados com as crianças do Jardim A estavam sendo construídos na perspectiva de a professora ser um *scaffolding*, no sentido abordado por Pagano (2017), ao se apropriar de um termo da construção civil, e trazê-lo para o campo da educação. “No campo da educação, o termo *scaffolding* refere-se ao processo pelo qual os professores oferecem suporte às crianças, em situações de resolução de problemas”. (PAGANO, 2017, p.33).

O problema detectado por mim no Jardim A pode ser resumido como: o não entendimento das crianças, naquele momento, de que na escola temos hora para tudo, precisando, muitas vezes, realizar coisas as quais necessitávamos fazer em prol das coisas as quais simplesmente gostaríamos de fazer. Pois havia observado que as crianças gostavam muito de brincar com massinha de modelar e também de brincar no pátio com areia, e, assim, solicitavam as duas brincadeiras o tempo todo, mesmo que essas duas situações já tivessem sido contempladas na rotina demonstrando que elas queriam fazer na escola somente o que gostavam. O que pude concluir como sendo a inexistência de uma ideia de rotina estruturada a ser seguida, composta a partir não só do que elas gostavam de fazer, mas também do que, do meu ponto de vista de professora, elas precisavam fazer, vivenciar, experimentar, aprender. Essa avaliação me levou à escolha, priorização e acionamento de um novo projeto da parte cheia do planejamento, o Projeto Rotina.

2.3.4. Projeto Rotina

“Não quero guardar os brinquedos ainda, nem brinquei!”, “Eu quero ir brincar!”, “Podemos pegar os jogos?”, “O que vamos fazer agora?”. As perguntas recorrentes e insistentes me levaram à necessidade de reforçar as possibilidades e a ordenação no tempo e no espaço tanto do que já fazemos quanto do que podemos fazer diariamente. Estava colocando em prática o Projeto Rotina. Para a implantação desse Projeto, senti a necessidade de que tivéssemos dentro da sala referência uma amostra visual exposta sobre os diferentes conteúdos-linguagens que comporiam a nossa rotina dia a dia, contribuindo, dessa maneira para a estruturação e composição integral, conjunta e ordenada do que iríamos realizar a cada manhã.

Para tanto, criei e utilizei como recurso visual fichas contendo ilustrações indicando diferentes situações e momentos da rotina (relativos a diferentes conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento), a serem selecionados e organizados diariamente, compondo a sequência que seria vivida pela turma, assim, a rotina foi (re)construída com placas e (re)organizada, sempre levando em conta o que as crianças pensavam sobre essas escolhas, convidando-as, garantindo-lhes e valorizando a liberdade de proporem outros arranjos, ouvindo-as em relação a suas escolhas e o seus argumentos, problematizando-os e acatando-os todas as vezes que faziam sentido à maioria do grupo.

A partir da intencionalidade em conferir autonomia às crianças, através de uma rotina estruturada com a participação ativa delas, busquei também, entre outras coisas, proporcionar a elas exercícios de autonomia nas horas das refeições (lanche e almoço), de modo que, por exemplo, elas pudessem se servir sozinhas no refeitório, gerando, inclusive, um ganho na autoestima da turma, que estava acostumada a ter sua imagem depreciada ao ouvir insistentemente, tanto da professora como da equipe da cozinha, que faziam muita bagunça e não conseguiriam se organizar com autonomia e que, portanto deveriam continuar sendo servidas pelos adultos.

Ressalto que a composição das rotinas diárias, bem como as formas de lidar com cada um dos momentos delas, foram pensadas com as crianças, conversando sempre sobre mudanças, possibilidades e levando em consideração os seus desejos e as suas vontades, visto que “redescrever as rotinas, criar novas narrativas para

situar o seu fazer cotidiano e poder contar e recontar seu dia-a-dia é um dos meios para aprender a rotina e dar a ela uma nova configuração, um novo significado”. (BARBOSA, 2000, p.233). Portanto, foi proposto as crianças que elas escolhessem, duas vezes por semana, o que fazer em um determinado período da rotina, visando, com essa liberdade, a quebra da rotina, no sentido de poderem ir além do processo de participação na escolha da composição da rotina. Se, até um dado momento, elas não sabiam o que comporia os diferentes momentos da rotina, num outro, convidei-as a conversar sobre as possibilidades de composição de um dia na escola; depois, convidei-as a decidirem em conjunto comigo o que iríamos fazer a cada dia e, posteriormente, convidei-as a decidirem apenas entre elas, de que maneira ocupariam um determinado momento da rotina da turma. Penso que, dessa maneira, ajudei-as a (re)significarem sua concepção sobre rotina e sobre a participação das crianças na composição dessa rotina, tirando-lhes o ranço de que rotina é algo “sempre igual” e “algo que alguém escolhe o que a gente vai fazer sem nos perguntar o que achamos dessas escolhas”.

Penso que com o acionamento e o desenvolvimento do Projeto Rotina, foi possível apresentar às crianças um outro sentido de organização, relação parte/todo, ordenação e articulação dos diferentes momentos do turno da manhã, relação de continuidade entre o que realizamos em dias anteriores e o que poderíamos realizar nos dias seguintes, prioridades, aprender a fazer escolhas, negociações entre elas e comigo, entre outros aspectos tão importantes para a educação das crianças, fundamentais para continuarem sua tarefa diária de encontrarem e ou produzirem o seu lugar no mundo.

Reapresentando e garantindo à elas, dia a dia, esse funcionamento de composição conjunta da rotina, destaco um momento muito importante pra mim, dia trinta e um de novembro de dois mil e dezessete (meu caderno de registros me fornece o dia exato), dia em que eu e a turma do Jardim A resolvemos mudar nossa rotina no meio da manhã e irmos para o pátio de areia da escola. A situação foi a seguinte: a professora titular estava organizando seu armário enquanto nós estávamos realizando um desenho coletivo nas mesas, contudo a professora titular deixou cair no chão um pote cheio de tinta, fazendo com que ele estourasse e a tinta se espalhasse por toda a sala. Então, a equipe de limpeza precisou ir até a sala e nós precisávamos sair para que a limpeza fosse realizada. A ideia de mudança na

rotina foi sugerida naquele momento por G. (5 anos), e nossa breve reunião para estabelecer esse novo combinado, ocorreu por sugestão das crianças em frente às placas com as imagens dos diferentes momentos da rotina daquela manhã. Juntos, reordenamos as placas e em seguida nos encaminhamos para o pátio de areia. Naquele momento, eu presenciei o quanto as placas já estavam fazendo sentido à organização das crianças, pois:

o cotidiano escolar, com suas rotinas, acolhe a necessidade das crianças de viverem em um contexto de situações bem conhecidas ou familiares, que permitam criar uma regularidade de eventos, ações e expectativas, que as orientam no desenrolar das atividades e se familiarizam com o ambiente e com as pessoas. (PAGANO, 2017, p. 37).

3. PROJETO LITERATURA – contando histórias, descobrindo possibilidades

*“O que existe, insiste” -
Charles Sanders Peirce*

Meus pensamentos direcionavam minha atenção: ora para o conteúdo dos pré-julgamentos que me foram impostos pelos olhares dos adultos da escola àquelas crianças do Jardim A como as mais difíceis; ora para a minha própria imagem professora, que estava se reconstruindo durante o estágio naquela turma, encarando as dificuldades de expor e fazer valer minhas opiniões junto a professora titular. O desafio era garantir, no dia a dia da escola, os direitos e os desejos das crianças, atenta a dois processos de investigação: aos meus e aos realizados pelas crianças, na interação com os conteúdos-linguagens. Nessa elaboração de hipóteses, ouvindo com o coração e a cabeça, oferecendo contextos ricos (capazes de proporcionar experiências significativas às crianças), movia-me em busca de novos olhares. Quais eram esses olhares possíveis de serem aprendidos? Pagano (2017) faz essa pergunta e ele mesmo responde:

Que tipo de olhar você pode aprender a ter? Um olhar experiente, consciente das suas responsabilidades, que atribui valor e dignidade ao que as crianças são e expressam. Um olhar que propõe múltiplas linguagens para expressar, aprender, criar e consolidar conceitos. Que percebe o desejo da criança de pesquisar e que está disponível para lhe dar condições. (PAGANO, 2017, p. 42-43).

Dessa forma, eu me sentia, sobretudo atenta às crianças, às suas falas, às suas ideias, aos seus interesses, às suas vontades. Em minha avaliação era chegado o momento de priorizar um novo projeto, que seria desenvolvido simultaneamente aos que já estavam em andamento, como vimos até aqui. Ressalto, todos os projetos, implementados por mim em meu estágio, foram sendo elaborados/construídos na medida em que iam sendo explorados tanto por mim quanto pelas crianças. Na lógica das linguagens geradoras, os projetos da parte cheia do planejamento já estão elaborados pela professora, ou pela equipe da escola, antes da chegada das crianças à escola. No entanto, no estágio, isso não tinha como acontecer, devido ao tempo regulamentar de quinze semanas. Então, os projetos de parte cheia implementados foram sendo elaborados à medida em que iam sendo priorizados e levados para o cotidiano, com o objetivo de avaliar as relações, as interações das crianças com esses

projetos, visando gerar dados sobre essas interações, necessários para a continuidade da elaboração dos projetos e do planejamento semanal do trabalho.

Esse tempo e essas etapas de elaboração, de construção dos projetos também estarão presente no Projeto Literatura, como veremos, no qual o diálogo entre a parte cheia deste projeto – cheia da estrutura e das regras de funcionamento da Literatura – e a parte vazia desse projeto – que nomeei como Projeto Lobo Mau e outros lobos – possibilitou, pela primeira vez na vida de cada criança, que elas fossem autoras e ilustradoras do seu primeiro livro de histórias; e a mim, possibilitou ser a propositora e a orientadora dessa empreitada e também a escriba das crianças.

O Projeto Literatura é um dos conteúdos-linguagens a compor a parte cheia do planejamento, e como vimos, produzida por meio das *crenças* e do que *faz sentido* para a professora, ou seja, “cheio de professora, pelas primeiras escolhas feitas por ela”. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 26). A minha escolha pelo Projeto Literatura deu-se (e, hoje percebo mais claramente) por acreditar no potencial que as histórias têm no desenvolvimento das crianças, influenciando na sua autonomia, na sua criatividade e na sua autoestima. Nas palavras de Abramovich (2004):

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias.... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. [...] É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 2004, p. 16-17).

Abrir os olhos do imaginário. Sempre. Nesse exercício, detecto outra crença (ou será que faz parte da mesma?), pois ao pensar em proporcionar às crianças a experiência com os livros, ouvindo histórias pelo prazer de se envolver e de se encantar com o mundo literário, eu acreditava que “ouvir histórias é um dos recursos de que as crianças dispõem para desenhar o mapa imaginário que indica seu lugar, na família e no mundo” (CORSO, CORSO, 2013, p. 18), visto que as crianças buscam:

querer saber mais sobre aflições, tristezas, dificuldades, conflitos, dúvidas, sofrências, descobertas que os outros enfrentam, para poder compreender melhor as suas próprias, faz parte das interrogações de qualquer ser humano em crescimento... (ABRAMOVICH, 2004, p. 98).

Então, o Projeto Literatura, de parte cheia do planejamento, seguindo a lógica que os projetos desde sua criação possuem objetivos próprios que os caracterizam e guiam durante o estágio, teve como objetivo aguçar a curiosidade e o gosto pela leitura; ampliar o repertório de histórias das crianças; desenvolver a oralidade e a capacidade de ouvir e imaginar. Destaco como outros objetivos: explorar a estrutura narrativa das histórias em geral: começo, meio e fim; as relações entre personagens e contextos; explorar a estrutura dos contos de fadas: “Era uma vez...” – conflito entre o Bem e o Mal – resolução do conflito com a vitória do Bem sobre o Mal – “E foram felizes para sempre.”; explorar os elementos de composição do objeto livro: autor, texto, ilustração, formato, páginas, dedicatória, capa, contracapa e perfil dos autores.

Ressalto que ao priorizar o Projeto Literatura, optei por realizar as contações na roda de conversa, utilizando-a como recurso estratégico. Pois eu tinha a intenção de que pudéssemos discutir as histórias. Já havia escolhido a primeira: “A casa que o lobo fez”, de Leia Cassol, e depois dessa viriam outras, e assim, poderíamos discutir o começo, o desfecho, o final e os personagens presentes na história pois “há tanto o que analisar, o que discutir, o que fazer a criança perceber e opinar criticamente”. (ABRAMOVICH, 2004, p. 144).

Nossa primeira contação de histórias foi marcada por interrupções tanto das crianças quanto da professora titular. Durante a contação, as crianças pediram para ir ao banheiro, tomar água, assim como tiveram conflitos pelo empurra-empurra que alguns meninos começaram e a professora titular acabava interrompendo para mandar algumas crianças sentarem direito ou pararem de conversar, entre outros comentários. Isso foi fazendo com que a contação fugisse do meu controle e expectativa, pois por ter sido algo que eu escolhi fazer, havia criado uma grande expectativa quanto ao êxito do momento e sentir que eu não estava conseguindo alcançá-lo, pelo comportamento, envolvimento e participação das crianças, acabou me deixando um tanto frustrada e me levou a refletir: Seria a história pouco interessante às crianças? Seria o meu jeito de contar a história que as estava dispersando? Seria inapropriado o momento da rotina que eu escolhi para contar história? Seria a forma como as convidei a ouvir a história que não as teria motivado?

Insisti. Resolvi fazer mais uma tentativa, pois pensei que por ser a primeira contação, e tudo ainda ser muito novo para as crianças e para mim, talvez fosse esse o motivo de tantas interrupções.

Pois bem: a segunda contação, com o livro “A verdadeira história dos três porquinhos”, foi semelhante à primeira, ou seja, repetiram-se os mesmos eventos que já haviam acontecido na primeira contação: grandes interferências e conflitos entre as crianças, pois algumas conseguiram conversar e falar sobre a história e outras não conseguiram sequer prestar atenção e muito menos expressar a sua opinião.

Necessitava reavaliar minha contação, em virtude que estava refletindo sobre o impasse que era querer contar histórias às crianças em roda com o grupo todo reunido e não estar conseguindo em decorrência das atitudes de algumas crianças. Com isso, voltei a me perguntar por que será que as crianças se comportavam daquela maneira em roda na hora da contação de história? Será que com a professora titular acontecia a mesma coisa ou só quando eu contava histórias? As interferências realizadas pela professora titular contribuíam para o trabalho planejado e posto em prática por mim? O que eu percebia do grupo naquele momento e em nossa relação que me possibilitava interpretar aquele comportamento? Como eu poderia agir e buscar melhorar o momento de contação de histórias junto àquela turma?

As duas experiências me exigiam encontrar outra maneira de realizar as contações de histórias na roda, visto que eu as havia priorizado no Projeto Literatura. Buscando alternativas para seguir com o desenvolvimento do projeto me dei conta que a escola disponibilizava de um espaço para a biblioteca que não era utilizado pela turma e estava sempre vazio, assim como, que a professora titular estava presente em muitos momentos da manhã, o que possibilitava, dividir as crianças em dois grupos, para que um deles me acompanhasse até a biblioteca para a contação, e o outro ficasse na sala com a professora titular realizando outra situação de aprendizagem que constava no planejamento elaborado por mim. Depois, trocavam-se os grupos, para que ambos tivessem realizado as duas atividades planejadas.

Na condição de uma das professoras dessa turma, vislumbrei a Biblioteca para atender a um objetivo específico e imediato para a contação das histórias do Projeto Literatura. Sabia que Literatura e biblioteca estavam associadas, mas até então não havia pensado quando a usaria ou como a usaria. Durante a fase inicial do estágio não considerei a Biblioteca como um espaço a ser explorado ou como um objetivo a ser contemplado dentro do Projeto Literatura; pensava nela restritivamente como um lugar onde eu poderia pesquisar e selecionar livros para levar para a sala. Ela só foi ressignificada em suas potencialidades no momento do impasse na roda para a

contação de histórias, como espaço alternativo para dividir as crianças em dois subgrupos menores e contar as histórias com calma, pois minha preocupação naquele momento era de encontrar uma maneira de contar as histórias sem as atribuições que vínhamos enfrentando.

Desde então, a possibilidade de uso da Biblioteca para a contação de histórias em dois pequenos grupos passa a ganhar um lugar de honra e ao longo das nossas idas semanais para este fim, novas possibilidades foram atribuídas e ela, dessa vez indicadas pelas crianças, visto que “há tantos jeitos de a criança ler, de conviver com a literatura de modo próximo, sem achar que é algo do outro mundo, remoto, enfadonho ou chato... É uma questão de aproximá-la dos livros de modo aberto”. (ABRAMOVICH, 2004, p. 163).

3.1. PROJETO LOBO MAU E OUTROS LOBOS

Não devemos ter medo da parte vazia do planejamento, advertia Junqueira Filho (2014), criador das Linguagens Geradoras, nas nossas conversas de supervisão de estágio. O Projeto Lobo Mau e outros lobos, sobre o qual me deterei a seguir, surge como a parte vazia do Projeto Literatura (de parte cheia), revelando algo sobre as relações entre as crianças daquela turma, sobre a professora titular daquela turma, sobre mim e sobre a figura emblemática do Lobo Mau, objeto fóbico clássico dos contos de fadas. O que pensar sobre a presença insistente, desejada, necessária e mobilizadora desse personagem tão controverso, pela via das diferentes histórias que contamos sobre ele, entre nós? Hoje, com o devido distanciamento, percebo que a mitologia desse personagem extrapolou o Projeto Literatura e acompanhou outros aspectos do trabalho ao longo do estágio, bem como, outros projetos de parte cheia desenvolvidos, possibilitando grande parte das reflexões contidas nesse trabalho de conclusão de curso. Não devemos ter medo do Lobo Mau. O Lobo Mau vai te pegar. Como vencer o Lobo Mau? Como não ser devorado pelo Lobo Mau? O Lobo Mau é sempre e mesmo mau, ou pode ser que ele também tenha um lado bom que ninguém vê ou não deixa que se revele porque, do ponto de vista de alguém, é preciso dividir o mundo e as pessoas em boas e más para justificar a origem dos conflitos sobre tudo e entre todos? Durante as leituras, reflexões e escrita desse trabalho de conclusão de curso, quanto mais conseguia produzir um distanciamento crítico do que havia vivido

ao longo do estágio, mais me dava conta de que ao falar do Lobo - mais do que só apresentá-lo as crianças a cada livro, a cada contação, pondo em dúvida e nos interrogando sobre sua personalidade, ao nos depararmos com diferentes versões do caráter desse personagem tão fascinante, inclusive tendo acesso ao seu próprio ponto de vista sobre uma história em que o ponto de vista dominante sempre foi o dos três porquinhos – nós (todos) estávamos de alguma maneira elaborando questões centrais do estágio como, por exemplo, o ponto de vista da equipe diretiva da escola sobre as crianças, o meu ponto de vista sobre as crianças daquela turma e sobre o ponto de vista dos adultos da escola sobre aquelas crianças, o ponto de vista da professora titular sobre os encaminhamentos de situações diversas do trabalho junto aquelas crianças, os pontos de vista divergentes das crianças, que as colocavam em conflito entre elas. Qual de nós era o Lobo Mau? Será que todos éramos o Lobo Mau uns dos outros? Como não nos deixar devorar pelo Outro Lobo Mau? Que poderes e armas cada um de nós teria para combater o Lobo Mau? Será que teria alguém nessa relação completamente certo ou completamente errado, completamente bom ou completamente mau? Será que o exercício da escuta, um dos objetivos principais da roda – fosse para conversar sobre assuntos diversos das nossas rotinas dentro e fora da escola, fosse para ouvir histórias e conversar sobre elas –, não poderia nos revelar algo além da dicotomia entre o Bem e o Mal, do certo e do errado? As perguntas iam surgindo aos borbotões, na proporção mesma em que ia crescendo a complexidade sobre aquele tema, fruto dos estudos, das reflexões e do exercício da escrita.

Quando foi e por que exatamente eu decidi contar histórias sobre o personagem Lobo Mau? Essa é uma incógnita que tento decifrar ainda agora. Busco na minha memória, no caderno de registro e no relatório final do estágio, e vejo, claramente, o Lobo Mau espreitando, anotado, registrado, fazendo-se presente em falas e em brincadeiras, mas mesmo assim não consigo precisar o exato momento. Por exemplo:

1 – Nas duas primeiras semanas de observação, registrei que a professora titular da turma explorava a história clássica “Os três porquinhos”, construindo, para tanto, os personagens da história em fantoches e demais elementos da história, como as casas de palha, graveto e de tijolos. Chamou-me a atenção que durante o jogo simbólico, as crianças gostavam muito de construir armas com as peças dos jogos de encaixe. Diante disso, a fala da professora era sempre de que “na sala, os alunos

poderiam construir armas somente para brincar de matar o *Lobo Mau*,” e assim, autorizados, eles construíam o Lobo com as peças e utilizavam as armas para matá-lo. No entanto, ultrapassavam essa autorização e esse alvo, e também utilizavam as armas construídas para perseguir e atirar nos colegas. Quando isso acontecia, a orientação da professora titular era que todos fossem para as mesas brincar de outra coisa, que ela escolhia para eles.

Diante do observado, muitas dúvidas me surgiam, tanto para compreender as ações das crianças, quanto a atitude da professora. Por que ela agia daquela maneira? Qual seria minha orientação junto às crianças em relação ao uso das armas de faz de conta? Como construir um ponto de vista meu a esse respeito? Naquele momento de estágio, considerava importante dar a oportunidade para aquele grupo de meninos desenvolver aquela brincadeira, *mas não sabia exatamente por qual razão*; eu tinha apenas a curiosidade de observar as estratégias que eles utilizavam para estruturar essa brincadeira. Mesmo que já tivesse sido indicada em supervisão a leitura do livro *Brincando de Matar Monstros*, de Gerard Jones (2004), fui lê-lo somente no período de estágio e tal leitura foi fundamental para que começasse a fundamentar teoricamente um ponto de vista que apenas a intuição me sugeria. Segundo Jones, “ao proibir a violência de brincadeira, estamos nos arriscando a aumentar a agressividade de verdade...” (2004, p.12). Tal argumento me fez pensar até que ponto essa interdição pela professora titular estava interferindo na nossa relação - minha e das crianças, das crianças entre elas, das crianças com a professora titular, da professora titular comigo.

Jones (2004) aponta que o que atrai uma criança em suas fantasias é a sua força emocional e que nós, adultos e também professores, só enxergamos o que estamos preparados para enxergar. Esse limitador nos impede de “saber como e quando interferir, pois isso depende de uma análise de momento a momento do pensamento das crianças”. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 156). Se eu tivesse lido Jones (2004) aquela época, poderia ter tido uma posição mais definida sobre o tema e bancado junto à professora titular o direito das crianças de brincarem de matar o Lobo Mau e outros personagens com suas armas feitas de peças de jogos de encaixe. Com isso me convenci completamente que os estudos nos dão acesso ao conhecimento produzido sobre o tema que for são um poder e uma arma que nos

possibilitam combater atitudes que são frutos da ignorância ou de crenças sem fundamentos que não sejam os do senso comum;

2 – Também no início do estágio, a equipe diretiva havia me contado que a escola participava do projeto “Adote um escritor”, convidando-me a participar desse projeto também. Naquele ano, a autora escolhida foi Leila Cassol. Convite aceito, escolho trabalhar com o livro “A casa que o lobo fez”, da escritora acima mencionada, no qual bem na entrada do Reino do Era uma Vez, o *Lobo Mau* construiu uma casa. Uma casa amarela, com cortina de renda e flores na janela. Todos os habitantes do Reino do Era Uma Vez correram para conhecer a casa e para saber se ele havia de fato ficado bonzinho, pois havia construído uma linda casa. A Chapeuzinho Vermelho foi a primeira a passar e ver a casa, depois os três porquinhos chegaram, depois a Mamãe Cabra e os sete cabritinhos, depois a Cinderela e assim foram chegando mais personagens. Todos estavam cantando e dançando a música “quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau, lálálálá”. E então chegou Pedro Valente, com uma linda donzela, em seu cavalo, e perguntou: O que está acontecendo? Ao contarem que o lobo estava construindo uma linda casa, Pedro pegou um saco de moedas de ouro em seu cavalo e entregou ao lobo. Então o lobo vira para a multidão cantando “Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau, vou pegar vocês e fazer mingau” e todos saíram correndo e gritando. Nessa história o Lobo constrói a casa para vender a Pedro, interessado somente no dinheiro da venda, então o lobo é mau e quer comer a todos no final da história.

Havia gostado do livro, mas, ressalto, naquele momento do estágio não tinha construído nenhum argumento para essa escolha, pois havia somente pensado que poderíamos conversar depois da história sobre o caráter do lobo e a opinião que as outras pessoas tinham sobre ele, possibilitando um diálogo entre eu e as crianças sobre o assunto. Já que o diálogo era uma prática que estava priorizando no período de estágio, então resolvi utilizar esse livro na primeira contação de histórias com as crianças. Dessa forma, ao priorizar esse livro, em meio aos outros disponíveis da autora, eu estava inserindo em meu planejamento minhas crenças enquanto professora e deixando o meu jeito de ser professora agir. Assim, também, aconteceu em relação a outras histórias escolhidas por mim;

3 - Minha escolha para a segunda contação de histórias, o livro: “A verdadeira história dos três porquinhos”, de autoria de Jon Scieszka e ilustrado por Lane Smith,

com o objetivo primeiro de contrastar com a história anterior, exatamente para dar a versão do Lobo da história já conhecida pelas crianças na versão dos três porquinhos. Pois, nesse livro, temos a história dos três porquinhos narradas pelo senhor *Lobo*, que iria fazer um bolo de aniversário para sua avó, mas estava muito resfriado. Durante o feito da receita, o senhor Lobo se dá conta da falta de açúcar em sua casa, e então, para pedir açúcar emprestado, ele vai ao vizinho mais próximo. O primeiro vizinho era o porquinho que tinha uma casa de palha e fingiu não estar em casa, mas como o lobo estava resfriado, acabou espirrando e a casa desmoronou, fazendo com que o porquinho morresse, por isso o lobo o comeu pra não deixar o corpo ali jogado. O segundo vizinho era o porquinho com a casa de madeira e ao chegar o porquinho não abriu a porta porque estava fazendo a barba e outro espirro apareceu e o lobo destruiu a casa dele. Quando a poeira baixou, o porquinho estava mortinho e ele apenas o comeu para não deixar o corpo ali jogado. O terceiro vizinho era o porquinho que tinha construído sua casa de tijolos, ele não abriu a porta para o lobo e zombou de sua avó, fazendo o lobo perder a cabeça e querer entrar pela chaminé para pegar o porquinho. Em meio aos espirros e gritos a polícia chega e entende tudo errado, fazendo o lobo ser preso sem conseguir uma xícara de açúcar. Assim, o senhor Lobo tenta convencer o leitor de que, na verdade, ele não é mau, e toda a sua fama junto aos três porquinhos não passa de um grande mal-entendido.

Então, reitero, que para essas duas primeiras contações de histórias, eu não fiz uma reflexão sobre por que exatamente estava escolhendo o lobo como personagem, porém entendia que ele já não era mais “mau”, ou melhor, não era somente “mau”. E, ao realizar uma pesquisa maior para as próximas contações de histórias, notei que o repertório de histórias com o personagem Lobo Mau e suas variações de caráter era grande. Fiquei surpresa e impactada com aquilo e me dei conta que esse assunto possibilitaria boas problematizações para as crianças refletirem sobre o caráter do personagem frente suas ações nas histórias, analisando o ponto de vista do Lobo e dos outros personagens em cada história, e isso sim me motivou a criar e seguir com o projeto.

Dito isso, o Projeto Lobo Mau e outros lobos, projeto de parte vazia nascido do Projeto Literatura, de parte cheia do planejamento, tinha como objetivo ampliar o repertório das crianças em relação ao personagem Lobo Mau, apresentando-lhes também outras versões desse personagem, principalmente, no que diz respeito ao

seu caráter; apresentar diferentes versões da história “Os três porquinhos”; apresentar histórias do ponto de vista do Lobo Mau e de outros lobos; apresentar histórias com lobos maus e lobos bons; questionar as crianças sobre o caráter dos diferentes lobos nas histórias e inserir as crianças na definição dos rumos das histórias e nas problematizações sobre o Lobo.

Para este projeto, foram escolhidos 12 livros que apresentavam o personagem Lobo em diferentes versões. Escolha realizada, após muita reflexão sobre o grupo de crianças e o que seria melhor recebido por elas, ainda me perguntava: eu teria feito a melhor seleção dos livros para aquelas crianças? Elas gostariam das histórias? Lembrando Larrossa (1998), será que elas receberiam as histórias como presentes endereçados-pensados à elas, de uma professora que era, naquele momento, a remetente? Tomara que sim, que as respostas para todas essas perguntas fossem sim. Mas foi preciso viver para saber:

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta.

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. (LARROSSA, 1998, p. 174).

Esses livros foram contados duas vezes por semana, em idas à biblioteca a partir de dois grupos menores de crianças. Para que tenhamos as informações e os resumos desses doze livros, incluindo os dois livros já expostos, elaborei uma tabela, que apresento a seguir:

NOME DO LIVRO	AUTOR E ILUSTRADOR	ENREDO	CARÁTER DO LOBO
A verdadeira história dos três porquinhos	Jon Scieszka, Lane Smith	Esse livro retrata a história dos três porquinhos contada pelo senhor lobo, que iria fazer um bolo de aniversário para a sua avó, mas estava muito resfriado. Durante o feitiço da receita, ele se deu conta de que faltava açúcar em sua casa e então, precisou ir ao vizinho mais próximo, pedir emprestado. O primeiro vizinho	Nessa história o lobo tenta convencer o leitor de que não é mau e toda a história não passa de um tremendo mal-entendido.

		<p>era o porquinho que vivia em uma casa de palha e fingiu não estar em casa, mas como o lobo estava resfriado acabou espirrando e a casa desmoronou, fazendo que o porquinho morresse, então, o lobo comeu para não deixar o corpo ali jogado. O segundo vizinho era o porquinho com a casa de madeira e ao chegar o porquinho não abriu a porta, pois estava fazendo a barba e o outro espirro apareceu e o lobo destruiu a casa dele. Quando a poeira baixou, o porquinho estava mortinho e ele apenas comeu para não deixar o corpo ali jogado. O terceiro vizinho era o porquinho que tinha construído sua casa de tijolos, ele não abriu a porta para o lobo e zombou da sua avó, fazendo o lobo perder a cabeça e querer entrar pela chaminé para pegar o porquinho. Em meio aos espirros e gritos da polícia chega e entende tudo errado, fazendo o lobo ser preso sem conseguir uma xícara de açúcar.</p>	
<p>A casa que o lobo fez</p>	<p>Leia Cassol, Vanessa Alexandre</p>	<p>O Lobo Mau construiu uma casa, na entrada da cidade, que logo virou novidade. Era uma casa amarela, com cortina de renda e flores na janela. Todos os habitantes do reino do Era uma Vez correram para conhecer a casa que o Lobo fez e para saber se ele havia de fato ficado bonzinho, já que agora estava construindo uma linda casa. A chapeuzinho vermelho foi a primeira a passar e ver a casa, depois os três porquinhos chegaram, depois a mamãe cabra e os sete cabritinhos, depois a cinderela e assim foram chegando mais personagens. Todos estavam cantando e dançando a música “quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lá lálálá”. E então chegou o Pedro Valente com uma linda donzela em seu cavalo e perguntou: O que está acontecendo? Ao contarem que o lobo estava construindo uma linda casa, Pedro pegou um saco de moedas de ouro em seu cavalo e entregou ao lobo. Então, o lobo vira para a</p>	<p>Nessa história o Lobo constrói a casa para vender a Pedro, interessado somente no dinheiro da venda, então o Lobo é mau e quer comer a todos no final da história.</p>

		multidão cantando “Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau, vou pegar vocês e fazer mingau” e todos saíram correndo e gritando.	
Chapeuzinho Amarelo	Chico Buarque, Ziraldo	A menina chapeuzinho amarelo tinha medo de tudo, tudo mesmo! Mas o maior dos medos era do tal lobo mau. De tanto pensar, sonhas e temer o lobo, a menina o encontrou e ao estar pessoalmente com ele, foi perdendo aquele medo todo. Então, o lobo passa a não ser mais objeto de medo da menina, e seus medos vão diminuindo, até que acabam de vez. E a Chapeuzinho transforma seus antigos medos em uma brincadeira com sílabas das palavras, do qual LOBO vira BOLO.	Nessa história o lobo é mau e causa medo na menina, que ao longo da história cria uma estratégia para perder o medo do lobo.
O lobo barriga-vazia	Béatrice Garel, Muzo	É a história de um lobo que precisava fazer um almoço para seu amigo Barba Ruiva, que estava chegando. Ele vai para a floresta procurar algo para comer e encontra a chapeuzinho verde, mas não poderia comê-la, pois não estava ainda madura, encontrou também os cabritinhos, mas agora eles estavam crescidos e seria um desperdício comer todo ele, então ele encontrou uma cesta de piquenique abandonada e levou para sua casa. Ele preparou o almoço e eles comeram tudo que estava dentro da cesta. Assim que terminaram de comer, começaram a se sentir estranhos e a bruxa má apareceu e avisou a eles que a cesta era dela e estava enfeitiçada, transformando os dois em sapos para sempre.	Nessa história, tecnicamente, o lobo é bom e a bruxa é má.
Cabelinho vermelho e o lobo bobo	Silvana de Menezes	A história não possui falas, sendo um livro somente ilustrado. As ilustrações indicam que a menina de cabelo vermelho está caminhando pela floresta, sempre sendo perseguida/observada pelo lobo. A menina chega a uma casa escura e entra. O lobo, ainda espiando, entra também. Ao entrar, o lobo se depara com uma festa de aniversário para ele, feita pela menina e seu avô.	Embora nas ilustrações iniciais do lobo, ele transpareça ser malvado e estar querendo pegar a menina, nada disso acontece e o lobo não demonstra ser malvado, apresentando-se no final como um bom amigo da Cabelinho vermelho e de seu avô,

			a ponto de ser homenageado pelos personagens da história com uma festa surpresa de aniversário.
Então quem é?	Christina Dias, Rafael Antón	A história apresentada em forma de adivinhas, do qual o narrador propõe uma adivinhação ao leitor, dando características/adjetivos e sempre terminando a frase com a pergunta “é o lobo?”. Os personagens propostos pelo narrador são seus animais de estimação: o cachorro Godofredo, o gato Jeremias, a tartaruga Ernestina e o peixe Claudionor. As ilustrações participam deste jogo de adivinhações, criando situações ora amedrontadoras, ora divertidas. A última adivinhação proposta é desvendada: sendo o lobo, e terminando a história com a cena de todos os animais antes descobertos fugindo do lobo encontrado.	Nessa história o lobo dá indícios de ser mau, pelas ilustrações aterrorizantes e porque a atitude do lobo causa medo e espanto em todos os outros personagens no final da história.
É o lobo?	Adriana Lima	A autora propõe uma aventura na fazenda com um porquinho que tem certeza que o lobo está escondido em algum lugar, mas ninguém acredita nele. Em cada página aparece uma cena, de algum lugar específico da fazenda e propõe ao leitor colocar a mão dentro do bolso presente na página do livro, para adivinhar se é o lobo que está ali ou não. A última página do livro, ao abrir, salta um lobo do livro 3D, provocando um momento de medo e diversão entre as crianças.	O lobo fisicamente assustador na última página do livro
Este é o lobo	Alexandre Rampazo	As ilustrações fazem uma referência à solidão do lobo, apresentando imagens de personagens conhecidos como Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o caçador, o príncipe, a princesa e os três porquinhos, sempre separados do lobo, cada um em sua página, em seu lugar. No decorrer das páginas a figura do lobo também começa a diminuir de tamanho, dando a ideia de profundidade, pois ele está cada vez mais longe. No fim,	Embora a ilustração inicial dê ao lobo essa identidade de malvado, o que ele queria na história era ter amigos, revelando-se, assim, bom.

		o narrador convida o lobo para brincar e ele dá pulos de felicidade.	
Bruxa, bruxa venha à minha festa	Arden Druce, Pat Ludlow	A história é de uma garota que resolve fazer uma festa e convida a bruxa, que aceita seu convite, mas pede que ela convide mais um amigo. E assim o livro vai indo, sendo que cada personagem vai convidando mais um amigo. Gato, espantalho, coruja, árvore, duende, dragão, pirata, tubarão, cobra, unicórnio, fantasma, babuíno, lobo e a chapeuzinho vermelho. A última página do livro mostra todos eles indo para a festa.	Nessa história as ilustrações dão aos personagens cara de assustadores, mas não há indícios para classificar o lobo ou os outros personagens, como maus ou bons.
Os três lobinhos e o porco mau	Eugene Trivizas, Elen Oxenbury	O autor faz a inversão do clássico dos três porquinhos, do qual o porco é mau e persegue os três lobinhos em suas casas, o final é bem inesperado, pois depois dos lobinhos tentarem todas as proteções possíveis para suas casas, todas sem sucesso, eles resolvem fazer uma casa de flores e quando o porco chega e puxa o ar para o grande sopro, ele sente aroma das flores e relembra sua infância, tornando-o bom novamente e eles ficam todos amigos.	Nessa história os lobinhos são todos bons e o porco assa de mau para bom.
O lobinho bom	Nadia Shireen	É a história do lobo Wolf que morava com a sua avó Julieta. O Wolf era um lobo muito bom, que fazia coisas boas para os seus amigos e ajudava a sua avó. Um dia o lobinho encontra um grande lobo mau, que diz que ele não é um lobo de verdade, pois não faz coisas que lobos de verdade fazem. Desafiado, Wolf tenta fazer as coisas que os lobos maus fazem de verdade, mas não tem sucesso. Então o lobo mau pega a sua avó e Wolf começa a sentir algo estranho na barriga e pega a linha de crochê de sua avó e amarra todo o lobo mau. Mostrando que é um lobo de verdade, mas um lobo bom, Wolf pede que o lobo não coma mais pessoas e o lobo aceita, mas diz que vai começar amanhã. Então Wolf e a sua avó somem do livro parecendo que ambos foram comidos.	Nessa história o pequeno Wolf era bom e foi comido pelo grande lobo mau.

O lobo voltou	Geoffroy de Pennart	É a história do senhor Coelho que lê uma reportagem no jornal com o título “o lobo voltou”. Ele estava apavorado com a notícia, quando alguém toca sua campainha, eram os três porquinhos que pediam abrigo, pois estavam com medo da nova notícia. E assim, outros personagens dos clássicos infantis vêm à casa do seu Coelho, todos pedindo abrigo para fugir do lobo. Em meio ao suspense da história, os personagens se divertem e resolvem fazer uma janta. Durante o jantar a campainha toca e então o tão temido lobo chega esfomeado e todos saltam para cima dele. Eles resolvem fazer um acordo, se o lobo contar histórias de meter medo e for legal, pode ficar para jantar. E então, todos jantam e comentam “que bom que o lobo voltou!”.	Nessa história o lobo é mau e fica bom.
----------------------	---------------------	--	---

No projeto Lobo Mau e outros lobos, ao final da contação das histórias, minhas intervenções pontuais eram perguntas dirigidas à turma: o que aconteceu com o lobo na história? O lobo da história (esse lobo) é bom ou mau? E, então, pedia para que as crianças justificassem suas respostas. A próxima intervenção era para questionar se imaginavam outro final para a história ou ainda: o que aconteceu com o lobo depois do final da história? Destaco nossa evolução: nas primeiras contações, as crianças ainda não estavam acostumadas com este exercício e as conversas não duravam mais de quinze ou vinte minutos. Mas, a partir da sexta história contada às crianças, elas já conseguiam estruturar uma discussão, emitindo e sustentando suas opiniões frente à fala dos próprios colegas, como também, apontando suas concordâncias ou discordâncias em relação aos fatos narrados nas histórias, isso é também atribuído ao êxito dos outros projetos de parte cheia que estavam sendo desenvolvidos simultaneamente ao Projeto Literatura.

Avalio que a desconstrução e a reconstrução da figura do Lobo, realizadas por mim e pela turma do Jardim A, abriram possibilidades de o lobo ser visto ora como um personagem malvado, que causa medo; ora como um personagem bom, que ajuda

os outros ou até é enganado por outros personagens, e promoveram conversas que incluíam questionamentos como: o que é de fato ser mau?

O que é de fato ser mau? Essa foi uma questão recorrente nas nossas discussões: as crianças procuravam nas histórias ações do lobo que justificassem a maldade ou a bondade dele, mas em algumas histórias não havia uma ação concreta que justificasse maldades ou bondades, como na história *O lobo voltou*⁴, em que todos os personagens da história temiam o lobo, embora ele não tivesse cometido nada que as crianças julgassem ser errado.

O projeto *Lobo Mau e outros lobos*, ao colocar, literalmente, nas rodas de contação de histórias, seguidas de conversa, na biblioteca, um personagem que nos possibilitou compreender nossas emoções e conflitos, tornou-se um dos projetos mais significativos para as crianças daquele Jardim A, pois exteriorizavam seus medos e os enfrentavam, confirmando o que havia lido, no momento de escrita do TCC, que “as crianças procuram o medo. As histórias infantis incluem sempre elementos assustadores que ensinam os pequenos a conhecer e enfrentar o medo” (KEHL, *apud*, CORSO, CORSO, 2013, p. 17), assim como, que “contar histórias não é apenas um jeito de dar prazer às crianças: é um modo de ampará-las em suas angústias, ajudá-las a nomear o que não podia ser dito, ampliar o espaço da fantasia e do pensamento”. (KEHL, *apud*, CORSO, CORSO, 2013, p. 18).

As contações de histórias ampliavam o nosso tempo nas conversas de roda, agora dividida em duas etapas. O que eu não havia previsto e que as crianças me apontaram logo nas primeiras idas à biblioteca para a contação de histórias em subgrupos, foi que além de ouvir as histórias selecionadas por mim, elas poderiam explorar os outros livros que ali se encontravam. A porta-voz da sugestão foi a aluna S., que perguntando-sugerindo, me disse: Por que a gente “só” pode ver “esse” livro e não escolher qualquer um, já que aqui tem um montão deles?

Cabe pontuar que a iniciativa vinda de S. e prontamente confirmada pelo resto do grupo foi um grande momento para o estreitamento do nosso vínculo de confiança, pois a sugestão delas foi atendida, fazendo-nos, inclusive, a reorganizar o tempo passado na biblioteca. Assim, depois da contação planejada, as crianças passaram a explorar o espaço e o acervo da biblioteca, já que era um lugar em que não iam com

⁴ Outras informações como: autor, ilustrador e resumo se encontram no gráfico acima.

frequência e os livros em especial lhes chamavam a atenção despertando-lhes curiosidade e interesse.

“Como ler um livro sem saber ler?” – perguntou o aluno V., folhando o livro escolhido por ele na biblioteca, um livro sobre dinossauros. Folheava o livro e repetia a pergunta que já havia contagiado a todos. Na roda, conversamos muito para encontrar uma solução para este dilema trazido por V. E, na contação seguinte, eu inseri um livro somente com ilustrações (Cabelinho Vermelho) e convidei as crianças a contarem a história com base no que estava ilustrado em cada página. Ao final da história, retomamos as discussões sobre como podemos ler livros sem ainda saber ler as palavras que as letras juntas indicam? A conclusão foi unânime: poderiam ler as imagens e fazer uma contação/invenção da história para os colegas, com base nas ilustrações do livro.

No decorrer do Projeto Literatura e do Projeto Lobo Mau e outros lobos, os livros foram fortemente explorados em sua estrutura e composição, para que as crianças reconhecessem os elementos constituidores de um livro: o autor, o ilustrador, o formato, a divisão da história nas páginas do livro, o que é letra, o que é número de página. É importante destacar que, segundo Pagano (2017):

É devido ao fruto da *relação* (consigo mesmas, com os outros, com o espaço, o tempo e o meio – inserção minha) que cada criança consegue construir pensamentos, linguagens e aprendizagens novas, para si e para o grupo. No processo de aprendizagem a criança é produtora de teorias, as quais lhe inspiram e veiculam valores e significados. (PAGANO, 2017, p. 29).

Diante de tudo o que vivi durante a produção da minha relação com essas crianças, fica claro para mim o quanto é importante pensar a prática em busca de “uma escola onde as pessoas falem, relacionem-se, compartilhem o que é seu, divirtam-se o quanto puderem e aprendam em companhia dos demais” (Navarro, 2002, p. 19), seja para o desenvolvimento das crianças, seja para o sucesso dos projetos de trabalho, pois foi evidente para mim, nesse estágio, que “não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos”. (SARMENTO, 2005, p.21).

3.2. PRODUÇÃO DOS LIVROS DE HISTÓRIAS

“Mas a gente não sabe escrever, como vamos fazer um livro de história?” – Pergunta o aluno V. em resposta ao meu convite para que eles produzissem um livro de história, do início ao fim. Como relatado no início deste estudo, em conversa com o meu orientador de estágio e frente ao observado sobre o meu relacionamento com as crianças e delas com os projetos que estávamos desenvolvendo, foi sugerido pelo meu orientador de estágio e por mim acolhido, que naquele momento, as crianças do Jardim A se experimentassem como autoras e criassem seus livros de histórias, em um processo conjunto comigo. O desafio se apresentou de uma forma intensa para elas e para mim. Esse foi outro momento do estágio no qual enfrentei novas inseguranças (Essa ideia daria certo? Não seria muita ousadia encarar algo que me parecia tão grandioso, pretensioso e, portanto, inacessível, ou com grandes chances de nos frustrar a todos?) e, com as inseguranças, tive que enfrentar novamente meus medos. Ser escriba das crianças e produzirmos, juntos, um livro de história com a autoria de cada uma iria ser encarado como mais um Lobo Mau da nossa lista de Lobos, de objetos fóbicos? Torcia para que a resposta a ser vivida fosse não. Encontrei algum amparo nas palavras de Freire, justamente, num livro cujo título é “Medo e ousadia”, e apoiada também pela confiança do meu orientador no meu trabalho, fui, aos poucos, me acalmando e acreditando tanto nas capacidades das crianças quanto nas minhas:

Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. [...] Essa compreensão do medo não é uma coisa que me diminui, mas que me faz conhecer que sou um ser humano. [...] O reconhecimento do medo que limita sua ação permite que você chegue a uma posição muito crítica, na qual você começa a atuar conforme as relações dialéticas entre táticas e estratégias. (FREIRE, 2014, p.70-72).

Aceitando e, ao mesmo tempo, desafiando o sentimento de medo e buscando complemento à minha formação, concordei em prosseguir e ver “até onde poderíamos chegar”, pois os argumentos que chegavam pelas leituras que fazia eram mais do que suficientes para que eu começasse, como Chapeuzinho Amarelo, a pensar em Bolo ao invés de Lobo:

a capacidade de contar, de fazer relatos com detalhes, com uma ordem que seja compreensível àquele que escuta é algo muito complexo, portanto, o exercício de contar histórias reais e histórias inventadas deve estar presente ao longo de toda a Educação Infantil. (caderno 6, PNAIC).

Também as palavras de Pagano (2017) me acompanhavam e proporcionavam outros sentidos na minha formação – “o olhar do adulto sustenta as aprendizagens das crianças”. E não só delas, pensava eu. Nos meus momentos de insegurança para realizar uma proposta nova como esta, contei com o olhar atento de meu orientador e propositor, que me deu dicas, incentivando à reflexão e, sobretudo, sendo o meu apoio para seguir em frente. Vejo que as crianças também tinham inseguranças e medos e, para elas, pelas minhas atitudes de diálogo, compreensão, estímulo, organização, presença, persistência, me tornei esse adulto, alguém que sustentou que elas seriam capazes de superar as suas inseguranças e os seus medos, contar uma história e produzir um livro lindo, inédito dentre suas produções e aprendizagens; o adulto que sustentou seus processos de aprendizagem quanto à sua capacidade de protagonismo e autoria em relação ao objeto livro, acompanhando-as de perto e atentamente para conhecer os caminhos de cada uma na sua relação com esse conhecimento que lhes foi apresentado.

Este olhar atento, indicado por Pagano (2017), possibilitou que as crianças contassem suas próprias histórias, elegendo personagens principais e criando enredos para eles. Durante as sessões individuais com as crianças, me perguntava o quanto as nossas sessões de contação de histórias na Biblioteca, nos dois subgrupos, tinham influenciado nas narrativas criadas por elas, que eu ia registrando, como escriba. Se um dia tive dúvidas sobre a relação de causa-consequência, hoje tenho certeza que sim, que nossas rodas de contação de histórias inspiravam a autoria das narrativas das crianças. As histórias eram delas, criadas por elas, mas me sentia junto, co-autora de todo aquele processo, desde muito antes de imaginar que um dia iria convidá-las a contarem histórias e organizá-las no objeto-livro. A medida que as histórias iam nascendo ia pensando nos nossos exercícios de refletir outro final para as histórias contadas em roda na Biblioteca, nos nossos questionamentos sobre a ambiguidade da figura do Lobo Mau e na galeria de figuras de outros tantos Lobos. Elas oralizavam suas apropriações e eu as registrava por escrito, pensando no que já havíamos vivido e nas apropriações das leituras que havia feito ao longo daquele processo:

como a criança ainda não delimitou as fronteiras entre o existente e o imaginoso, entre o verdadeiro e o verossímil, todas as possibilidades da linguagem lhe interessam para compor o repertório imaginário de que ela necessita para abordar os enigmas do mundo e do desejo. (CORSO, CORSO, 2013, p.17).

Se, passados sete, oito meses dessa experiência, me sinto mais segura em relação à minha participação em todo esse processo, enquanto ele se desenrolava, se produzia, meus questionamentos borbulhavam: qual seria meu papel nessa produção? Como estabelecer o que seria feito por mim e o que seria feito pelas crianças? Será que as crianças iriam gostar do processo de criação dos livros de histórias? E, em meio a esses e outros tantos questionamentos, em meados de setembro comecei a pôr esse aspecto do Projeto Literatura em prática. Em roda, fiz o convite, após ter-lhes mostrado um livro, lido para elas as biografias do seu autor e do seu ilustrador, e conversamos sobre todas as partes que continham e compunham aquele livro: capa, descrição do autor e ilustrador, história (texto escrito com palavras), ilustração, número de página, dedicatória, editora, cidade da editora, ano de publicação, possibilitando às crianças “enxergar o livro como um todo e o todo do livro”. (ABRAMOVICH, 2004, p.146).

Confesso que concomitante à minha primeira experiência como escriba, começaram a me acompanhar outras experiências de professores que também foram escribas de seus alunos, pelos livros “Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador “ontheroad””, de Gabriel de Andrade Junqueira Filho (1993) e “A paixão de conhecer o mundo”, de Madalena Freire (2007). Me sentida estimulada e em boa companhia. E, dessa forma, foi dado o pontapé inicial para a escrita dos livros das crianças daquele Jardim A, levando-se em consideração que em cada etapa – dividi todo o trabalho em quatro etapas – existiriam tarefas que seriam realizadas por mim e outras pelas crianças, em um trabalho de protagonismo compartilhado. (GAULKE, 2012).

A primeira etapa: as crianças, individualmente, criaram e contaram suas histórias oralmente, enquanto eu atuava como sua escriba. Ao final de suas narrativas, realizava a leitura em voz alta, da versão registrada por mim, para que a aprovassem ou não e, até mesmo, para que reconsiderassem e modificassem, criando uma nova versão para alguma parte da história:

Imaginar é também recriar realidades. Pois é só estarmos atentos ao nosso processo pessoal, às nossas relações com os outros e com o mundo, à nossa memória e aos nossos projetos, para compreender que a fantasia é uma das formas de ler, de perceber, de detalhar, de raciocinar, de sentir... o quanto a

realidade é um impulsionar para desencadear nossas fantasias...
(ABRAMOVICH, 2004, p. 138).

A segunda etapa foi dedicada à ilustração, e à dedicatória e a um breve perfil do autor: as crianças elegeram em roda a quem dedicariam o livro e desenharam a pessoa ou o ente escolhido, assim como a verbalização das coisas que mais gostavam para se apresentarem como autores. Nessa etapa, realizei a digitação das histórias e dos demais textos (dedicatórias, dados sobre os autores), e a montagem da parte física dos livros, pois o livro foi entregue às crianças com partes já confeccionadas por mim e outras a serem confeccionadas por elas. É importante salientar que, durante o processo de criação dos livros, algumas partes designadas a mim foram realizadas no turno oposto ao do estágio, em minha casa, e outras, na escola, junto às crianças, pois o término do estágio estava próximo, e tínhamos quatro semanas para dar conta de todas as etapas.

A terceira etapa foi o recorte, ordenação, e a colagem das frases das histórias nas páginas dos livros (feitos por mim) e a ilustração das páginas do livro, feita pelas crianças. As ilustrações eram produzidas em pequenos grupos de quatro crianças, na sala de aula, comigo, enquanto a professora titular acompanhava as demais crianças no pátio. Esse processo de ilustração levou cerca de duas semanas, do qual cada criança ilustrava uma página a cada dia em que era convidada a integrar o grupo que estava ilustrando os livros.

A quarta e última etapa foi a criação do título do livro de história e a ilustração da capa do livro pelas crianças. Destaco que conversamos muito em roda sobre a relação do título com a história, para que elas pudessem criar posteriormente seus títulos, e conversamos muito também sobre todas as histórias que havíamos lido durante minha passagem pela turma. Por fim, a revisão e a montagem final do livro foram realizadas por mim.

3.3. ANOTAÇÕES DE UMA PEDAGOGA EM FORMAÇÃO

"Ninguém é escritor por haver decidido dizer certas coisas, mas por haver decidido dizê-las de determinado modo." Jean-Paul Sartre

Com os vinte e quatro livros finalizados, produzidos num exercício intenso e estimulante de protagonismo compartilhado, entre a professora-estagiária, as crianças do Jardim A e o conhecimento em relação à autoria e criação de uma história e do objeto, compreendia o envolvimento das crianças com os projetos propostos por mim, nossa trajetória até ali como troféus, troféus não, pois os troféus ficam guardados, e os nossos livros seriam também compartilhados. Organizamos o lançamento dos livros, que foi realizado em um sábado, na escola, com convite aberto para os familiares dos alunos-autores. Ocasião também que os familiares puderam conhecer todo o caminho percorrido pelas crianças e por mim para termos chegado até o lançamento de nossos livros.

Informação importante: dos vinte e cinco alunos da turma, somente uma das crianças, que já apresentava um número excessivo de faltas, não conseguiu acompanhar a produção, por isso, o número de vinte e quatro livros. Desses vinte e quatro, três não foram concluídos na parte da ilustração, pois por motivos familiares/pessoais, na última semana do estágio, essas crianças não compareceram à escola.

A seguir, apresentarei um breve relato de análises ainda bastante iniciais sobre alguns aspectos relativos às estruturas narrativas dos livros produzidos pelas crianças. As hipóteses, estudos e reflexões sobre os conteúdos dessas narrativas continuam e não me vejo muito próxima de elementos que me possibilitem elaborar respostas a muitas das perguntas que deram origem a este trabalho de conclusão, suas investigações podem continuar ao longo de outras etapas da minha formação como pedagoga e professora. Sim, porque tornar-se professora é algo que se dá através de um processo de formação contínua e dinâmica, então, vejo-me também como uma pedagoga e uma professora em formação. Conheçamos, portanto, um pouco das histórias das crianças, pelos textos delas mesmas:

“Era uma vez ...” – foi o início encontrado em dezessete histórias, ou seja, o aviso ao leitor que estamos contando uma “história inventada”, que fica em um tempo incerto, foi a fórmula mais utilizada pelas crianças-autoras.

“Felizes para sempre...” - foi o final usado tal qual por cinco crianças-autoras; outras duas modificaram a expressão, tirando dela o conceito de felicidade: “Procurando para sempre” e “amigos para sempre”. Porém, observo que a palavra “sempre” permanece. Como a palavra “sempre” está presente em muitas histórias

clássicas, sua permanência pode ser assim justificada, assim como, o “nunca mais”, utilizado na história de K. (5 anos):

Era uma vez um porquinho que morava numa casa grande com a mãe e o pai dele. Ele gostava muito de brincar com seu pai. Ele tava brincando com o amigo dele de mamãe e filhinho e os pais dele estavam trabalhando. E os pais dele nunca mais voltaram e o porquinho teve que morar sozinho. FIM

História de K.

Dos 24 livros produzidos, quatro deles possuem duas histórias, isso porque as crianças ao contarem sua primeira história, as organizaram em forma de um misto de acontecimentos em uma ordem breve, com elementos que possivelmente utilizem em seu dia a dia, totalizando assim, 28 histórias contadas pelas crianças. Essas histórias se assemelham a uma narração relativa a um dia ou parte de um dia na vida dos personagens que escolheram, como exemplificada pela história de I (5 anos) e C (5 anos):

Uma vez a árvore Bia, ela tava fazendo comida pra tomar banho e para dormir. Ela tomou café e foi dormir. FIM

História de I.

Primeiro o Mickey foi buscar um pé de feijão e um gigante apareceu e o Mickey foi pra casa. Daí ele avisou todos os amigos que tinha um gigante no pé de feijão. Daí o gigante apareceu bem perto da casa dele, que é bem colorida. O Mickey resolveu fechar a porta da casa. depois, o Mickey foi na oficina dele buscar o carro e foi trabalhar. FIM

História de C.

Nesses quatro casos, possibilitei que as crianças, depois de mais algumas contações e das conversas que tínhamos sobre as histórias, sobre os conflitos em que os personagens se envolviam e sobre a resolução desses conflitos e os desfechos das histórias, pudessem contar uma nova história também fizeram parte do seu livro.

Outro aspecto analisado nos livros das crianças foi quanto aos conflitos centrais das histórias criadas por elas e como estes conflitos são resolvidos ou se não são resolvidos. Meu objetivo é continuar pensando de que maneira e em que medida as crianças estavam se apropriando das estruturas narrativas das histórias contadas por mim nas rodas na Biblioteca e como organizaram suas histórias para oralizá-las. Considero conflito o núcleo do enredo das histórias contadas, relativos à oposição de interesses, sentimentos, ideias, lutas, disputas, antagonismos, desentendimentos, brigas e/ou confusões, intelectuais e ou éticos e morais. Esses conflitos podem ser do personagem consigo mesmo, com elementos do mundo ou da própria história, ou ainda, com outros personagens da história. Conflito, em outras palavras, pode ser considerado um problema a ser resolvido dentro da história, através do qual os personagens agem, avançam, recuam, paralizam e se movimentam dentro da história, revelando seus desejos, objetivos, ideais, emoções e traços da personalidade do personagem.

Das 28 histórias produzidas pelas crianças, 7 não apresentam conflitos em sua narrativa. Destas 21 histórias que apresentam conflitos, 14 são resolvidos no decorrer da história e 7 não são resolvidos, ou não apresentam indícios de resolução explícita.

Dos 24 livros produzidos, 9 abordam o Lobo como protagonista ou coadjuvante da história, na posição de absoluto – o lobo é mau e pronto - ou de relativo – o lobo parecia ser mau mas é bom–, ou de ambivalente, – às vezes ele é bom, às vezes é ele mau.

Era uma vez uma menina bem vermelhinha e o nome dela era Chapeuzinho Vermelho. A mãe dela mandou ela levar doces para a vovozinha e disse pra ela não ir pra floresta. Daí ela não desobedeceu e não foi pela floresta e foi pelo caminho mais longo.

Ela viu no caminho flores e quis pegar. O Lobo foi pra casa da Vovó e comeu a vovó. A Chapeuzinho chegou lá e o Lobo tentou enganar ela e eles jogaram xadrez e tomaram café e a Vovó ficou na barriga do Lobo. FIM

História de G. (5 anos)

Minha primeira observação se dá sobre afirmação “ela não desobedeceu e não foi pela floresta e foi pelo caminho mais longo”, essa criança utiliza de forma clara a

negação para afirmar que a protagonista da história não desobedeceu sua mãe e fez a coisa certa. Nessa história, o Lobo é ambivalente, pois inicialmente foi mau e comeu a Vovó, porém depois parece bom e brinca com a Chapeuzinho.

Diante dessa história, até hoje me pergunto: O que pensar sobre um Lobo que come a avó e brinca com a neta? Na história clássica, o Lobo brinca com a neta na floresta antes de comer a avó; nessa história, o Lobo come primeiro a avó e brinca depois com a neta. Continuo me perguntando até hoje: Será que a neta queria se ver livre da avó para, enfim, brincar com o Lobo? Será que para essa criança a maioria dos adultos está associada a interdições, proibições, desmancha-prazeres, e no momento de criação de uma história de sua própria autoria ela elabora de forma imaginária uma maneira de realizar o que gostaria, mas é impedida pelos adultos, tal qual as crianças fazem muitas vezes nas brincadeiras de faz de conta? Será que essa criança ainda está elaborando a estrutura narrativa clássica de uma história? Será que ela ainda não se apropriou da ordem dessa sequência narrativa? Ou será que ela entendeu sim e, mesmo assim, quis contar sua história desse jeito?

Vejamos outra história, dessa vez, a de Q (5 anos):

Era uma vez um Lobo Mau que estava aprontando com um martelo. Ele bateu no chão e apareceu um castelo da bruxa má. A bruxa fez uma poção do sapo pro lobo tomar, mas ele fugiu pra floresta e a bruxa tomou sem querer e depois, ela virou um sapo. FIM

História de Q.

Na história de Q o lobo não apresenta indícios claros quanto à sua bondade ou maldade – mesmo seu nome sendo Lobo Mau – pois podemos supor que ele era mau – ou apenas esperto? – por ter enganado a bruxa e fugido pra floresta, essa sim era má, pois queria, intencionalmente, prejudicar o Lobo Mau.

E a seguir, a história de W (5 anos):

A Chapeuzinho estava fazendo chá para o lobo. Daí eles estavam olhando tv e a tv explodiu. Eles deram um jeito de construir outra casa de madeira. Depois, a Chapeuzinho e os dois lobos jogaram futebol na chuva. FIM

História de W.

Nessa história é interessante observar a criança se apropriando da história clássica da Chapeuzinho Vermelho e inserindo novos elementos – seriam da história “Os três porquinhos”? – a essa história, para, assim, compor uma nova história, de sua autoria. O primeiro lobo citado é bom e está com a Chapeuzinho Vermelho (talvez sejam amigos!), e juntos resolvem os problemas antes da chegada do segundo lobo, supostamente mau, pois, parece, ele poderia fazer as coisas malvadas que o lobo faz na história clássica da Chapeuzinho Vermelho. Mas se conseguirem que ele não fique bravo, ele não come a vovó, e então todos brincam juntos. O primeiro lobo citado é, sem dúvida, bom, já o segundo lobo deixa dúvidas quanto ao seu caráter, pois parece mau, mas como é tratado com “carinho” (fazem um mingau pra ele), ele fica bom.

Era uma vez uma sereia no fundo do mar. Ela tava brincando com os peixinhos e aí o pai dela apareceu e mandou ela ir pra casa comer comida, que era a comida preferida dela. Quando ela terminou a comida, ela tomou banho e foi brincar na praça. E lá ela viu o Lobo Mau que quase comeu ela. A sereia bateu seu rabo no lobo e ele morreu e depois ela foi pra casa e contou pro seus pais e eles viveram felizes para sempre. FIM

História de H. (4 anos)

Nessa história, o lobo era mau, e observo, mais uma vez, a importância significativa da relação entre as crianças e seus pais nas narrativas.

Um dia o lobo foi na casa da Chapeuzinho Verde e o Lobo Mau conversou com ela. Ele foi bonzinho com a Chapeuzinho e com a Bruxa que tava na casa dela. Daí eles foram num restaurante, comer comida. Eles comeram batata frita, arroz, feijão e carne. Daí eles ficaram conversando e o lobo e a bruxa viraram namorados. FIM

História de D. (5 anos)

Nessa história, o lobo recebe o nome de Lobo Mau, mas ele foi bonzinho, sendo, dessa forma, ao que tudo indica, um personagem de caráter ambivalente.

Reparem que curioso: os dois personagens que popularmente são maus, o lobo e a bruxa, ficam juntos e se tornam namorados. Seria demais esperar que as crianças sugerissem que o Lobo Mau namorasse a Chapeuzinho, mesmo que fosse a Chapeuzinho Verde. Elas os colocam sempre juntos brincando. Será que, do ponto de vista das crianças, o Lobo Mau e a Bruxa são adultos e a Chapeuzinho é uma criança? Adultos brincam com crianças, mas adultos não namoram crianças – e crianças brincam, não namoram? Continuo pensando.

A Chapeuzinho estava caminhando e apareceu o Lobo Mau. Depois o Lobo assustou a Vovozinha e ela se escondeu no guarda-roupa. Depois o lobo achou ela e o caçador achou o lobo e deu um pauzão na cabeça dele com uma arma e ele desmaiou e foi preso na cadeia de lobos.

A vovó e a chapeuzinho saíram do guarda-roupa e consertaram a cama que o Lobo Mau destruiu. Depois a chapeuzinho foi pra casa dela e a vovó foi dormir. FIM

História de P. (5 anos)

Nessa história, o lobo é mau e pronto, pelas suas atitudes de mau, precisou ser detido e preso. É curioso observar os elementos originais e criativos que as crianças criam para compor suas histórias, como a cadeia de lobos, um lugar exclusivo para que o lobo seja confinado para não perturbar mais os demais personagens – os bons, do Bem – da história.

Era uma vez a Chapeuzinho Rosa. A chapeuzinho foi na floresta e o Lobo Mau apareceu e a chapeuzinho falou: - Saia da minha frente Lobo Mau. E a chapeuzinho foi pra casa dela e o lobo apareceu de novo e aí o lobo bateu na porta “toc, toc”, e a chapeuzinho perguntou: “- Quem é?” E o lobo disse: “- é a Vovó, minha querida”.

E aí a chapeuzinho deixou ele preso no carro, porque ele fez arte e a chapeuzinho viveu feliz para sempre com a vovó, mas sem carro. FIM

História de L. (5 anos)

Essa é a primeira história que apresenta falas entre os personagens, o que se assemelha à história clássica da chapeuzinho vermelho. Aqui, não há dúvidas que o lobo é mau, pois, além de suas atitudes, é chamado de Lobo Mau.

Era uma vez um lobo que morava numa casa que tinha muita flor. Ele saiu de carro pra ir passear e depois foi pra casa de novo. Depois a vovó chegou na cama dela e bateu no lobo, porque não era a casa dele. Ele tinha se enganado e a casa era da vovó e ela colocou o lobo no lixo, lá fora da casa. FIM

História de K. (5 anos)

Nessa história, o caráter do lobo fica um tanto quanto carecendo de maiores informações, pois ele pode ser mau e pode ser bom, depende do ponto de vista. Para a Vovó ele era mau, pois invadiu a casa dela. Mas para quem lê a história ele pode ser apenas distraído, pois errou de casa, de carro. Ou não? Permaneço refletindo.

Era uma vez a dona aranha que estava fazendo cacau pra vovó da menininha. Ela levou o cacau e um senhor, vizinho dela, disse pra não ir pela floresta porque tinha um lobo a solta. A dona aranha chamou o caçador, que era uma outra aranha e ele matou o lobo e eles viveram felizes para sempre. FIM

História de Y. (5 anos)

Nessa história o lobo pode ter sido vítima de uma injustiça, pois é visto como mau pelo vizinho – em quem Dona Aranha acreditou piamente – e precisou ser morto pelo caçador, embora não tivesse realizado nenhuma ação na história que justificasse sua maldade e sua execução. Morto pela sua fama de mau. Será que ele seria um Lobo do Bem? Como saber?

Dentre os outros 15 livros cujos textos não foram citados aqui, 9 também apresentavam objetos fóbicos representados por diferentes personagens: zumbi, guerreiro, leão, dinossauro, vovó (sim, quem diria?), hienas, “alguém do mal”, gigante e bruxa. Nessas histórias, esses personagens, ocuparam o lugar e a função do personagem malvado. Segundo Corso e Corso (2013), a presença recorrente e insistente do personagem malvado pode ser entendida como um dispositivo de segurança das crianças, pois “a maior parte das crianças elegerá alguma figura apavorante para seu uso pessoal, conhecida pelos psicanalistas como objeto fóbico. Sabendo-se qual é o perigo e onde fica, o mundo se torna mais previsível e tranquilo”

(CORSO, CORSO, 2013, p. 58). Lidar com os medos – quaisquer que sejam eles – é necessário tanto para as crianças quanto para os adultos, e o Projeto Literatura e o Projeto Lobo Mau e outros lobos foram ao encontro dessas demandas de todos nós “pois medos estão presentes no cotidiano de todos... [...] Medos com os quais todos convivem, dum jeito ou de outro, numa intensidade ou noutra, que se aprende a enfrentar, a desviar, a superar, a substituir, com os quais se aprende a conviver ou a lidar”. (ABRAMOVICH, 2004, p. 125).

Ao me deparar com as histórias contadas pelas crianças me remeto também a uma citação de Willian Corsaro quando diz que “um tema importante da cultura de pares gira em torno do desejo infantil de conquistar autonomia em relação às regras e autoridade dos adultos e obter o controle sobre suas vidas”. (CORSARO, 2011, p.169). A história da Chapeuzinho que brinca com o Lobo sem se importar com o fato dele ter devorado sua avó me lembra este argumento, mesmo que também, como já indicado, identifique em muitas histórias uma relação de segurança e afeto entre as crianças e seus pais. Nas histórias contadas pelas crianças, portanto, também encontramos crianças fazendo tentativas para obter o controle de situações presentes em suas vidas, geradoras dos conflitos centrais de suas narrativas. É o caso, por exemplo, da história de S. (5 anos), que utiliza de estratégias para fugir do controle do pai, mesmo que este tenha lhe salvado durante a história:

Era uma vez uma princesa que morava lá no fim do castelo. Um dia apareceu o pai dela pra mandar ela dormir, porque era muito tarde pra ela ficar se vendo no espelho.

Enquanto ela dormiu, ela ouviu um barulho e ficou muito assustada. Daí era um zumbi comendo coisas que ela adora, como bolacha com samu. Ela chamou seu pai para avisar e ele foi lá e deu um chute no zumbi.

No outro dia, ela fugiu de casa e foi morar na floresta com os animais, porque os pais davam muitas ordens e ela não gostava de regras e viveram felizes para sempre. FIM

História de S.

Cabe salientar que durante a verbalização dessa história, perguntei a S. o que significava “samu”, que a princesa da história gostava de comer com bolachas, ao que

ela me respondeu: - “Eu estava inventando uma história, tive que inventar a comida também”.

Me chamou atenção também a relação entre as brincadeiras que presenciei durante o estágio - com as armas construídas pelas crianças para prender e matar o lobo – e as tramas das histórias contadas por elas. Um dos aspectos vislumbrados é a banalidade da reversibilidade dos acontecimentos, pois os personagens podem morrer e viver de novo, morrer e viver mais uma vez, assim como também brigam e fazem as pazes, brigam e fazem as pazes, brigam de novo e fazem as pazes outra e outra vez. Jones (2004) veio em meu socorro novamente, me explicando que:

é brincando que a criança pode aprender que sua agressividade não afeta a realidade, que desejar a morte de alguém, por exemplo, não significa que esse alguém morrerá. Nos jogos, é possível matar e morrer e, mais importante, ressuscitar à vontade. (JONES, 2004, p.12).

Acrescento que as brincadeiras e os jogos “de matar” não se restringem ao ambiente escolar, pois sabe-se que nos videogames, nos desenhos assistidos na televisão, como nas revistinhas em quadrinhos, tanto as lutas como as mortes – e as ressurreições – são mais do que frequentes e se dão em contextos diversos. Nas histórias de N. (5 anos) e M. (5 anos) esses indícios apareceram de forma evidente, como veremos a seguir:

Um leão caiu da árvore que estava dentro do buraco. Ele se machucou caindo e foi no médico. Ele demorou para melhorar.

Depois, ele foi passear com sua mãe e morreu atropelado. FIM

História de N.

O homem ficou na rua e o carro matou ele. Depois a polícia chegou e levou ele pro médico e tomou uma injeção e ele ficou vivo e foi pra casa. Daí o homem achou um monstro. Daí ele virou um monstro também. Depois ele foi morar na terra zumbi e as hienas comeram ele. FIM

História de M.

Confesso que gostaria de continuar estudando, refletindo, analisando e escrevendo sobre essa experiência tão intensa e reveladora de tantas potencialidades

dos sujeitos nela envolvidos, bem como, do conhecimento em questão, a literatura infantil e, mais especificamente, a contação de histórias e a produção de livros com e pelas crianças, buscando entender e responder mais complexamente minhas perguntas de pesquisa que ainda me intrigam muito. No entanto, nos limites desse trabalho, vou concluindo respondendo quatro dessas questões que tanto me mobilizaram ao longo do estágio e da elaboração deste trabalho de conclusão de curso.

4. CONCLUSÃO

Apresento minhas conclusões ao final deste estudo, respondendo as seguintes perguntas de pesquisa. **O que eu aprendi sobre as crianças e sobre ser professora nessa experiência de estágio?** Concluo com essa pesquisa que o exercício da reflexão, ou seja, da análise crítico-reflexiva faz parte da formação de qualquer professor, de sua autoformação, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2014, p.40). Com base na afirmação acima, concluo que não sou mais a professora que eu era no período estágio, tampouco sou a professora que eu quando comecei a realizar esta pesquisa, pois toda a produção de conhecimento, a experiência, a insistência, a busca pelas respostas e até mesmo a reformulação das minhas perguntas, tornaram-me hoje uma nova professora, uma versão atualizada do meu jeito de professora, diferente, grande parte, do jeito como vinha concebendo minha profissão e atuando como professora até então. Reconheço o que vivi no estágio e no processo de elaboração deste TCC como algo que Larrosa (2002) chama de experiência, ou seja, "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2002, p.21), e ainda acrescento, o que nos forma, nos reforma e nos transforma, pois segundo o autor:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. (LARROSA, 2002, p.25).

Sendo assim, defino o período de estágio curricular supervisionado obrigatório como uma importante e essencial etapa de formação dos pedagogos, pela sua condição de “campo de conhecimento e oportunidade de imersão no campo profissional, espaço e tempo privilegiados no processo de transposição didática e da realização de uma práxis educativa”. (ARAÚJO, 2010, p. 17). Entre outras coisas, pelo privilégio de vivenciarmos esta etapa de nossa formação na companhia de outros tantos sujeitos em diferentes etapas de sua formação. Os estagiários, em suma, podem contar com o apoio do orientador de estágio, da professora titular da turma na qual irá se inserir, bem como, dos demais profissionais da equipe da escola em que irá estagiar, reconhecendo-se como integrante de uma equipe de trabalho, que dará

apoio e sustento as aprendizagens da professora-estagiária e que, em contrapartida, conta que a professora-estagiária trará contribuições à equipe, pelo seu trabalho, para a continuidade e qualificação da formação dessa equipe. Nesse sentido, e mesmo que Rinaldi (2017) se refira as relações entre adultos e crianças, considero que o teor de seus argumentos seja válido também às relações entre os adultos que constituem uma equipe de trabalho na escola:

Diversos estudos demonstram a importância do papel dos adultos no desenvolvimento das crianças pequenas, não apenas por meio de ações diretas e almeçadas, mas também indiretamente, quando os adultos criam contextos educacionais que estimulam as crianças a utilizar suas aptidões e competências. (RINALDI, 2017, p.157).

O mesmo se aplica à relação entre o professor orientador e a professora-estagiária, pois segundo a autora, o objetivo do professor:

é o mesmo das crianças: encontrar sentido em seu trabalho e em sua existência, ver valor e significância naquilo que faz, escapar da condição de indistinto e anônimo, conseguir enxergar resultados gratificantes em seu trabalho e em sua inteligência. (RINALDI, 2017, p.108).

Mais do que antes, considero, junto com Corsaro e os estudiosos da recente Sociologia da infância, que é preciso acreditar nas crianças, dando a elas oportunidades, espaços e ricos contextos e isso precisa ser feito agora, pois “nossas crianças são nosso futuro” e “o futuro da infância é o presente” (CORSARO, 2011, p. 342-343). E me sinto muito feliz e realizada por ter conseguido exercitar essa crença em forma de práticas fundamentadas pelas leituras e pelos diálogos com meu orientador, professora titular e equipe diretiva da escola ao longo do estágio.

Qual a importância da realização de outros projetos de parte cheia para a execução do Projeto de Literatura, de parte cheia também? Afirmo que com a perspectiva de planejamento a partir de projetos de trabalho das linguagens geradoras, consegui desenvolver um trabalho consistente durante meu estágio, um trabalho que fez sentido para mim e penso que para as crianças também. Ressalto a necessidade de um planejamento, com possibilidades e flexibilidade, garantindo um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, bem como o olhar atento da professora. Esse olhar atento me possibilitou redobrar a atenção sobre o número de crianças participantes de determinados projetos, pois os Projetos Roda e Rotina

funcionaram com 25 crianças, porém o Projeto Literatura, e mais especificadamente, a contação de histórias na roda, foi um projeto que não funcionou com tantas crianças juntas ao mesmo tempo, pois demandava mais atenção, mais diálogo e mais escuta. A lógica das linguagens geradoras, com seus feixes de projetos priorizados por mim, à medida que ia lendo e aprendendo um pouco mais sobre as crianças da turma, contribuiu para a minha aproximação e vinculação às crianças, o que de fato fez a diferença no meu estágio, na minha formação.

O que as crianças contam, quando lhes é dada a oportunidade de contar histórias? Pude observar que muitas das narrativas se aproximaram da estrutura dos clássicos infantis, muito internalizados pelas crianças; outras, embora apresentassem indícios da estrutura clássica de narrativa agregaram também elementos de outras discussões e reflexões feitas com a turma durante o Projeto Literatura, como dar novos rumos ou finais às histórias, modificando, assim, a estrutura clássica. Alguns personagens foram constantemente citados, como o Lobo Mau, a Chapeuzinho Vermelho e os três porquinhos, assim como as figuras dos pais - pai e mãe - que apareceram como suporte dos personagens protagonistas - sempre crianças -, ora atuando como alguém que cobra e impõe regras, ora como alguém com quem podem se divertir e confiar.

Quais os conflitos presentes nas histórias contadas pelas crianças e quais os contextos de vida das crianças que deram origem a estes personagens, a estes conflitos e desenlaces, a estas histórias? Essa pergunta não poderá ser respondida por mim durante a presente pesquisa, pois o período de estágio é relativamente curto e não possibilita o contato com as famílias das crianças, o que me permitiria compreender melhor seu contexto familiar e suas vivências fora da escola. Qualquer constatação minha quanto à relação das histórias com a vida das crianças será uma “mera” hipótese, pois além da falta de tempo, minha formação, como dito anteriormente, não possibilita compreender a fundo alguns aspectos emocionais e psicológicos que as histórias apresentam. Sigo com essa pergunta, em meus próximos estudos e pesquisas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha maior pergunta durante o período de estágio era se eu iria conseguir, se chegaria ao final dele, e hoje, afirmo com satisfação, que consegui. Vejo que pela literatura infantil encontrei meios de me aproximar das crianças, de seus pensamentos, suas ideias, seus valores, seus medos, suas emoções – principalmente pela figura do Lobo Mau. A possibilidade de desconstruir o caráter absoluto do Lobo Mau – o Lobo, qualquer que seja ele, sempre é mau, sem exceção – e dar a ele novas possibilidades de caráter, foi também uma escolha minha, que me ajudou a me constituir um pouco mais como professora, como pesquisadora e como aluna. Consegui significar meu estágio, minha formação e as crianças. O Lobo Mau, dentre outras coisas, poderia ter sido considerado um poder fora de controle, nocivo, destruidor, talvez o poder sugerido pelos adultos em relação às crianças da turma do Jardim A, antes mesmo de eu conhecê-las pessoalmente. Mas consegui, com o meu trabalho, entender, potencializar e canalizar esse poder inegável que as crianças têm para fazermos acordos que possibilitassem a maior participação delas nas decisões que diziam respeito as vidas de todos nós daquela turma. No momento em que recobrei, socializei e defendi a imagem de criança que eu acreditava, pude contrapor e reorganizar minha relação com os adultos da escola, que haviam me dito o contrário sobre elas e, dessa maneira, inaugurar uma nova e melhor fase na relação com as crianças, ainda que sob suspeita, do ponto de vista da maioria dos adultos da escola.

Ainda me pergunto: se é que havia um, qual era o meu Lobo Mau durante o estágio? Será que era meu orientador, com suas exigências e prazos? Será que era a escola, com seus espaços e horários? Será que eram as crianças, com suas demandas e conflitos? Será que era a professora titular, com seu planejamento e modo de proceder? Será que era eu mesma, com meus medos e, ao mesmo tempo, minha voracidade para colocar tudo e todos em ordem logo de uma vez? Todos e nenhum. Nenhum e todos. O que eu tenho certeza é que todos nós temos sim medo do Lobo Mau, porém Lobos Maus são desafios, e se eles existem, insista em ficar e ir ao encontro deles, conversar com eles, caminhar com eles, conhecê-los, entendê-los e, por que não, brincar com eles, como fizeram muitas vezes as crianças em suas histórias!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 10ª. impressão. São Paulo: Scipione, Coleção Pensamento e Ação no Magistério, 2004.
- ARAÚJO, Geiza Torres Gonçalves de. Estágio **supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional**. Juiz de fora, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. São Paulo, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Paz e Terra, 2015.
- BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil: Aprendendo a roda, aprendendo a conversar**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. 2010.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre. **Recherche qualitative: guide pratique**. McGraw-hill, 1991.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Paz e Terra, 2014.
- GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado**. Porto Alegre: UFRGS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad, 2004.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade na pré-escola anotações de um educador “ontheroad”**. São Paulo: PUCSP, 1993.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Revista Brasileira de Educação.* 2002, n.19.

NAVARRO, M.C.D. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004. (Seminário Socializando Saberes)

Garcia, Joe. PAGANO, Andrea. JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade (Orgs). **Educação Infantil em Reggio Emilia.** Curitiba: UTP, 2017.

Projeto Político Pedagógico da escola em que realizei o estágio, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças: educação, culturas e cidadania ativa.** *Perspectiva*, v. 23, n. 1, 2005.

THOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

À direção

A proposta de pesquisa que pretendo realizar, na condição de aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? Uma experiência com projetos através das Linguagens Geradoras”, procura analisar a importância do olhar e do investimento dos adultos – professoras, equipe da escola e pais dos alunos e alunas – na participação ativa das crianças das decisões, composições e funcionamentos do dia a dia de suas vidas na escola de Educação Infantil, sujeitos ativos socialmente e de direitos que são. Trata-se de um estudo sobre aspectos significativos vividos ao longo do estágio obrigatório do curso de Pedagogia pela pesquisadora, realizado na turma do Jardim A (crianças de 4 a 5 anos), em conjunto com a professora titular da mesma, no turno da manhã, nesta instituição, no segundo semestre de 2017, sob a supervisão do professor doutor Gabriel de Andrade Junqueira Filho. Nesse período, com a autorização da direção da escola e com o consentimento da professora da turma, observei as crianças e atuei como professora-estagiária ao longo de 15 semanas. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de contrato de formação, efetuei pessoalmente as observações, elaborei, desenvolvi e avaliei os planejamentos semanais e produzi registros sobre diversos aspectos do trabalho realizado junto ao grupo. Nesta pesquisa, os dados – anotações e relatos de situações gerados no e sobre o cotidiano desta turma – serão analisados e utilizados no texto final do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, bem como, na apresentação e defesa pública do mesmo e poderão ser divulgados também em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e, tampouco, o da escola. Esta pesquisa não oferece risco ou prejuízo aos sujeitos que dela participam. Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que os participantes ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre

que julgarem necessário, através do e-mail: karen.c.e@hotmail.com. Após ter sido devidamente informada/o sobre todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas _____ dúvidas, _____ eu, _____, RG sob o número _____, diretor/a da escola _____, autorizo a realização da referida pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____

Assinatura do/a participante –Diretor/a da escola

Assinatura da pesquisadora – Karen Carlesso Espindola

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao responsável pela criança

A proposta de pesquisa que pretendo realizar, na condição de aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? – uma experiência com projetos através das Linguagens Geradoras”, procura analisar a importância do olhar e do investimento dos adultos – professoras, equipe da escola e pais dos alunos e alunas – na participação ativa das crianças das decisões, composições e funcionamentos do dia a dia de suas vidas na escola de Educação Infantil, sujeitos ativos socialmente e de direitos que são. Trata-se de um estudo sobre aspectos significativos vividos ao longo do estágio obrigatório do curso de Pedagogia pela pesquisadora, realizado na turma do JA, em parceria com a professora titular da mesma, com crianças de 4 a 5 anos de idade, no turno da manhã, nesta instituição, no segundo semestre de 2017, sob a supervisão do professor doutor Gabriel de Andrade Junqueira Filho. Nesse período, com a autorização da direção da escola e com o consentimento da professora da turma, observei as crianças e atuei como professora-estagiária. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de contrato de formação, efetuei pessoalmente as observações, elaborei, desenvolvi e avaliei os planejamentos semanais e produzi registros sobre diversos aspectos do trabalho realizado junto ao grupo. Nesta pesquisa, os dados – anotações e relatos de situações gerados no e sobre o cotidiano desta turma – serão analisados e utilizados no texto final do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, bem como, na apresentação e defesa pública do mesmo e poderão ser divulgados também em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e, tampouco, o da escola. Esta pesquisa não oferece risco ou

prejuízo aos sujeitos que dela participam. Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que os participantes ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do e-mail: karen.c.e@hotmail.com. Após ter sido devidamente informada/o sobre todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu, RG sob o número responsável pelo/a aluno/a autorizo a realização da referida pesquisa.

Porto Alegre, de de

Assinatura do/a responsável pela criança

Assinatura da pesquisadora – Karen Carlesso Espindola

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À professora titular

A proposta de pesquisa que pretendo realizar, na condição de aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “QUEM TEM MEDO DO LOBO MAU? – uma experiência com projetos através das Linguagens Geradoras”, procura analisar a importância do olhar e do investimento dos adultos – professoras, equipe da escola e pais dos alunos e alunas – na participação ativa das crianças das decisões, composições e funcionamentos do dia a dia de suas vidas na escola de Educação Infantil, sujeitos ativos socialmente e de direitos que são. Trata-se de um estudo sobre aspectos significativos vividos ao longo do estágio obrigatório do curso de Pedagogia pela pesquisadora, realizado na turma do JA, em parceria com a professora titular da mesma, com crianças de 4 a 5 anos de idade, no turno da manhã, nesta instituição, no segundo semestre de 2017, sob a supervisão do professor doutor Gabriel de Andrade Junqueira Filho. Nesse período, com a autorização da direção da escola e com o consentimento da professora da turma, observei as crianças e atuei como professora-estagiária. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de contrato de formação, efetuei pessoalmente as observações, elaborei, desenvolvi e avaliei os planejamentos semanais e produzi registros sobre diversos aspectos do trabalho realizado junto ao grupo. Nesta pesquisa, os dados – anotações e relatos de situações gerados no e sobre o cotidiano desta turma – serão analisados e utilizados no texto final do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, bem como, na apresentação e defesa pública do mesmo e poderão ser divulgados também em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e, tampouco, o da escola. Esta pesquisa não oferece risco ou

prejuízo aos sujeitos que dela participam. Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que os participantes ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do e-mail: karen.c.e@hotmail.com. Após ter sido devidamente informada sobre todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu, RG sob o número autorizo a realização da referida pesquisa.

Porto Alegre, de de

Assinatura da professora titular do Jardim A

Assinatura da pesquisadora – Karen Carlesso Espindola

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho – “Termo de Assentimento da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de lermos juntos tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um responsável. Se tu quiseres mesmo participar dessa pesquisa e ajudar neste trabalho, podes dizer isso a eles e também desenhar e/ou escrever o seu nome nesse papel. Mas saiba que tu também podes mudar de ideia a qualquer momento e desistir.

O que já foi feito?

- Fui uma de suas professoras e das outras crianças da turma do Jardim A, no segundo semestre do ano passado;
- Planejei e realizamos diversas situações e projetos de trabalho, como o Projeto Literatura e o Projeto Lobo Mau e outros lobos, quando vocês produziram seus próprios livros de histórias;
- Tiramos muitas fotos e gravamos alguns vídeos nesse período. Tudo o que foi gravado ou fotografado está guardado comigo de forma bastante segura.
- Algumas produções suas e das outras crianças do Jardim A, como desenhos e os livros de história que vocês criaram, foram escaneados por mim e estão aguardando o assentimento de vocês para serem mostrados e contados a outras pessoas que estão estudando para ser professoras e professores, como eu.

O que será feito?

- Gostaria de utilizar minhas anotações sobre algumas das coisas que fizemos juntos durante o período do estágio, como as nossas conversas e as contações de histórias na roda e os Projetos. Rever essas anotações seria bem importante para analisar e compreender melhor nossas aprendizagens e a pesquisa que eu pretendo realizar será uma oportunidade para que eu faça isso;
- Algumas das tuas produções serão utilizadas nessa pesquisa. Mas eu não vou usar o teu nome real se você não quiser. Nas pesquisas, as pessoas costumam inventar um nome diferente para que ninguém as reconheça.
- O livro de história do qual você é autor, será apresentado e analisado na pesquisa, com algumas observações feitas por mim.
- Tem alguma coisa sobre essas coisas que eu li sobre a pesquisa que você não entendeu e gostaria de perguntar?
- Tem alguma outra coisa que você gostaria de perguntar?

Depois de ter ouvido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,
 _____ (nome completo) aceito
 participar.

Assinatura ou desenho da criança

_____.

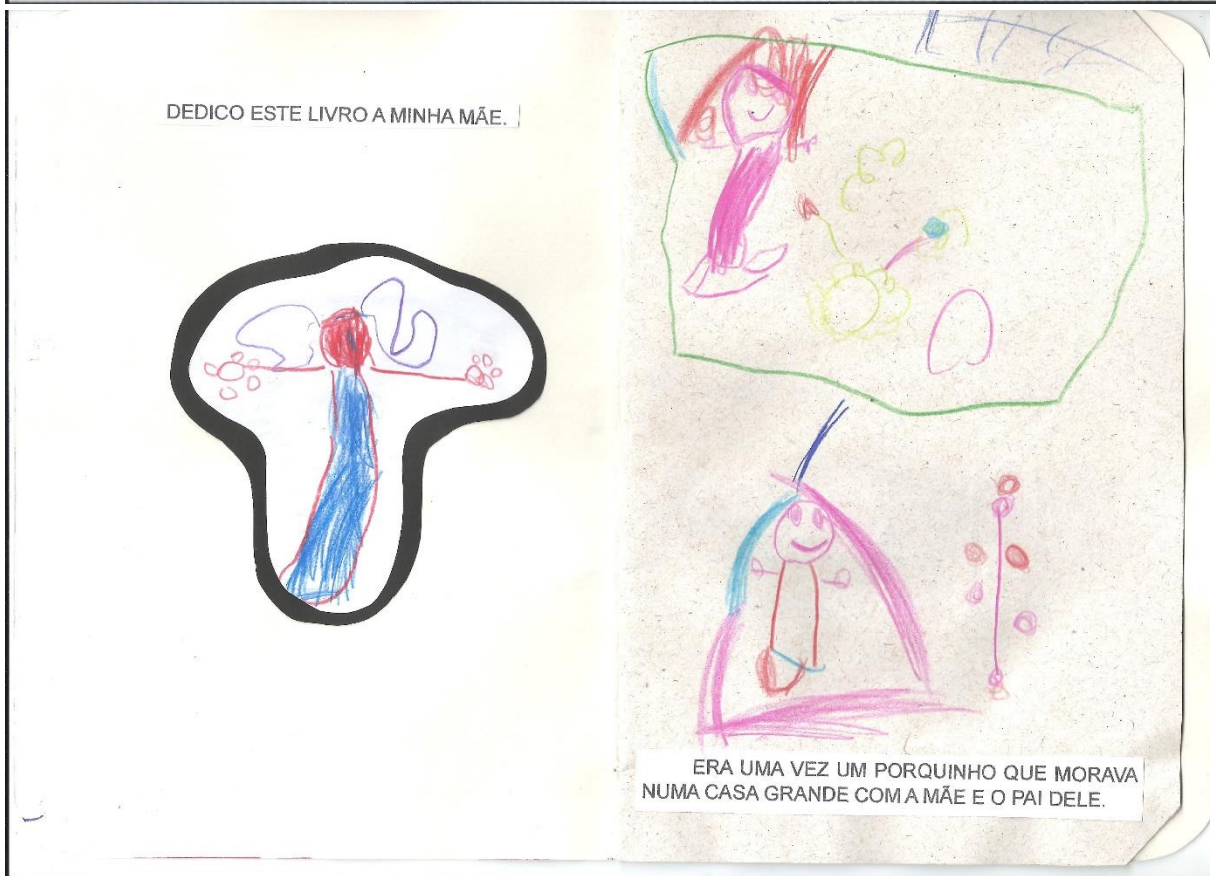
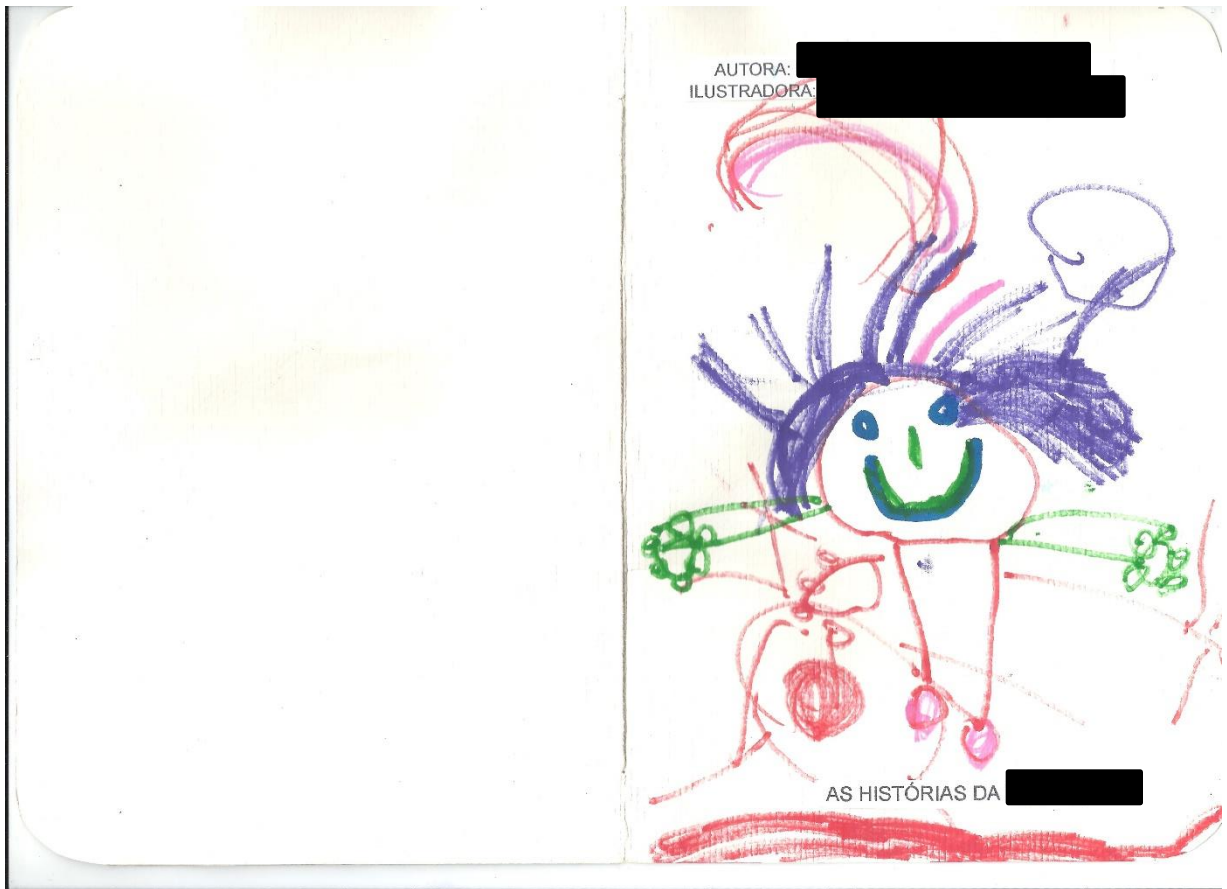
Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

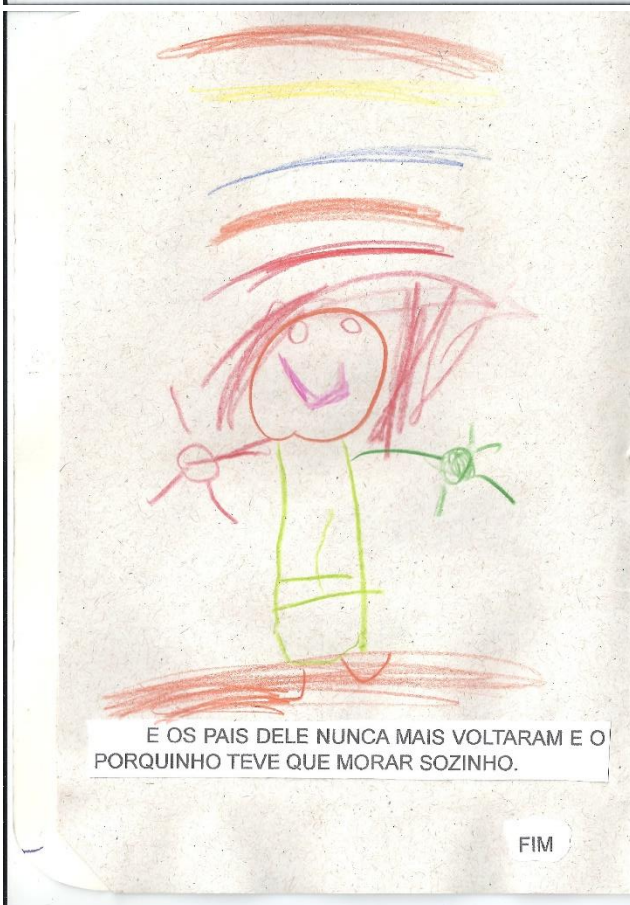
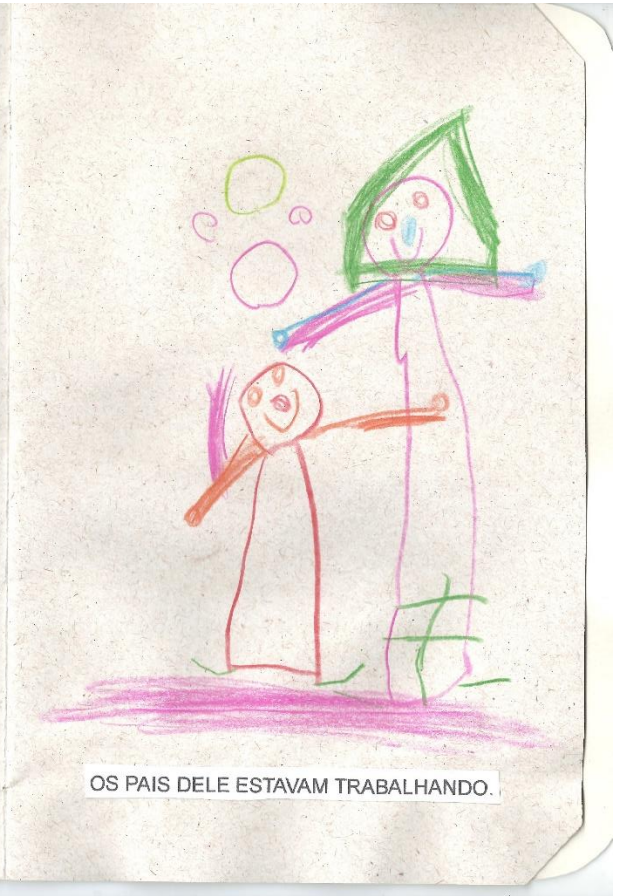
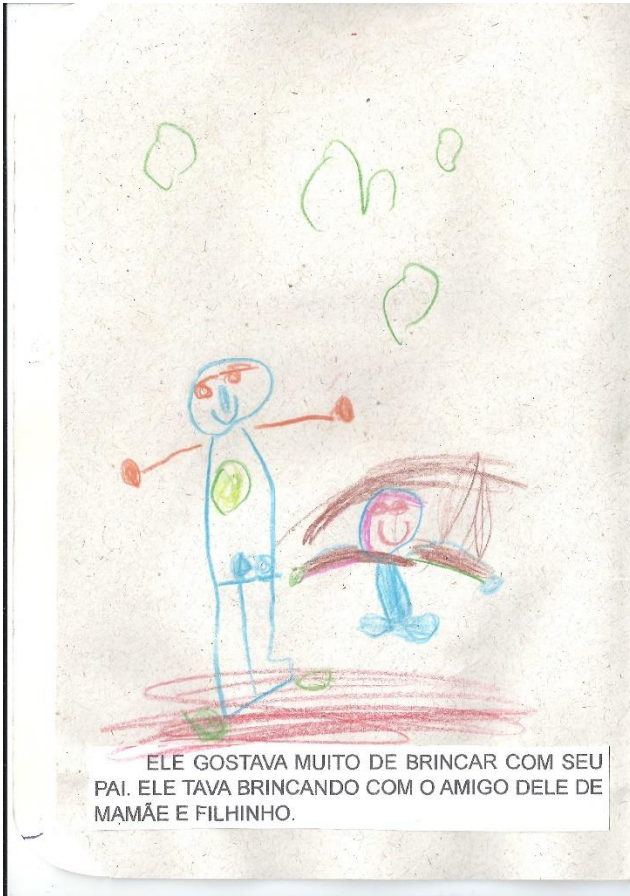
ANEXOS

1- Livros contados no Projeto Literatura:

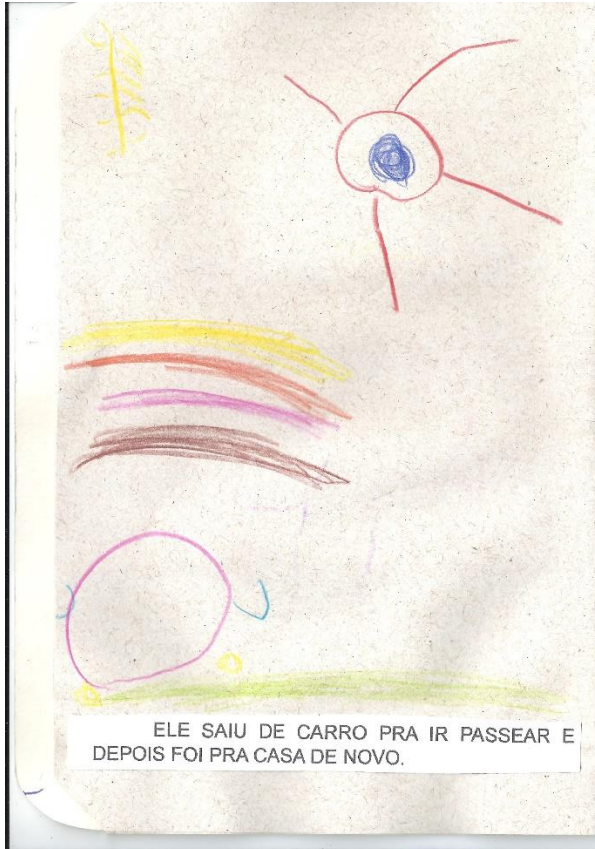


2. História de K.: (5 anos)





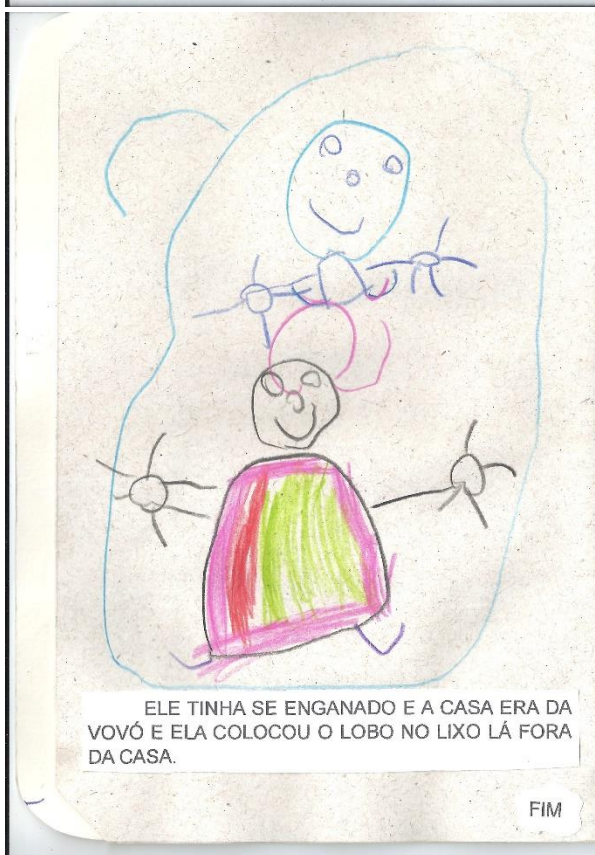
FIM



ELE SAIU DE CARRO PRA IR PASSEAR E DEPOIS FOI PRA CASA DE NOVO.



DEPOIS A VOVÓ CHEGOU NA CAMA DELA E BATEU NO LOBO, PORQUE NÃO ERA A CASA DELE.



ELE TINHA SE ENGANADO E A CASA ERA DA VOVÓ E ELA COLOCOU O LOBO NO LIXO LÁ FORA DA CASA.

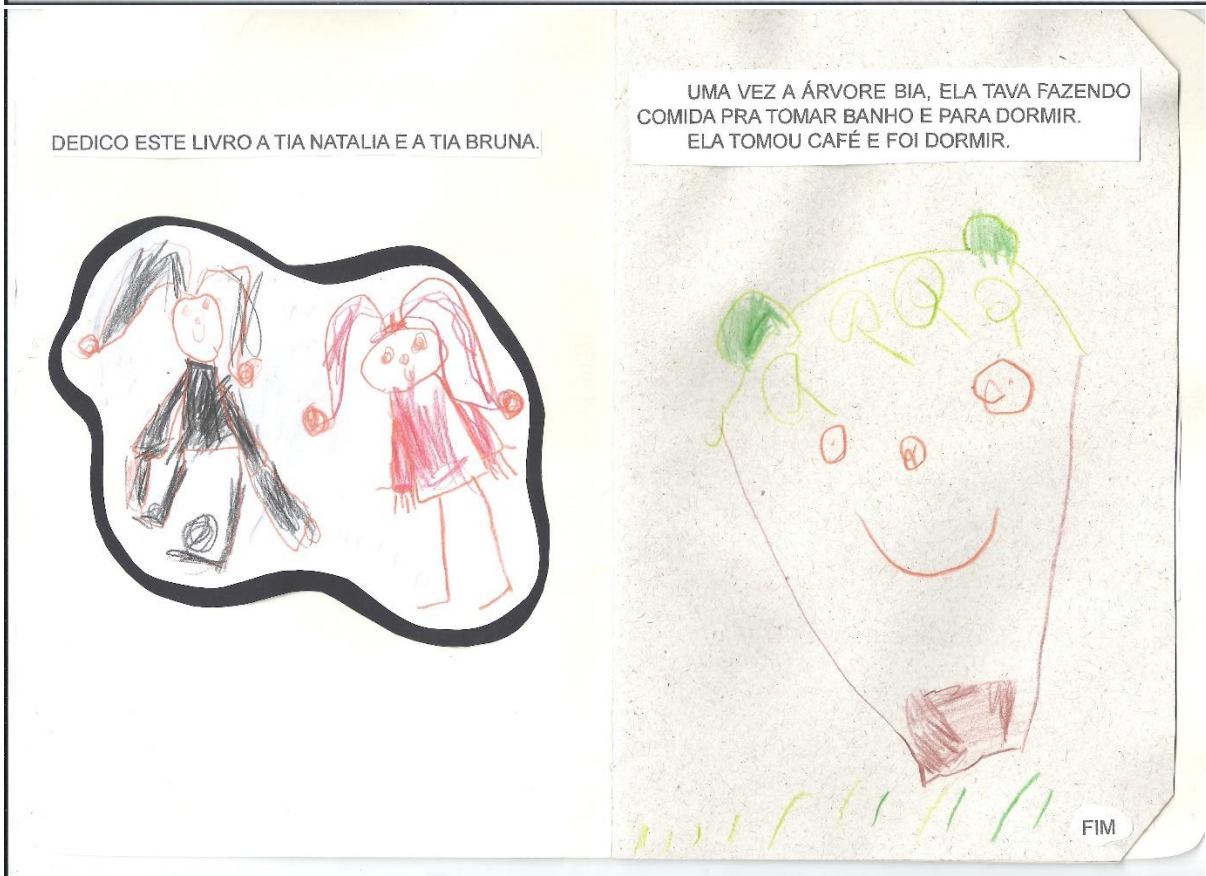
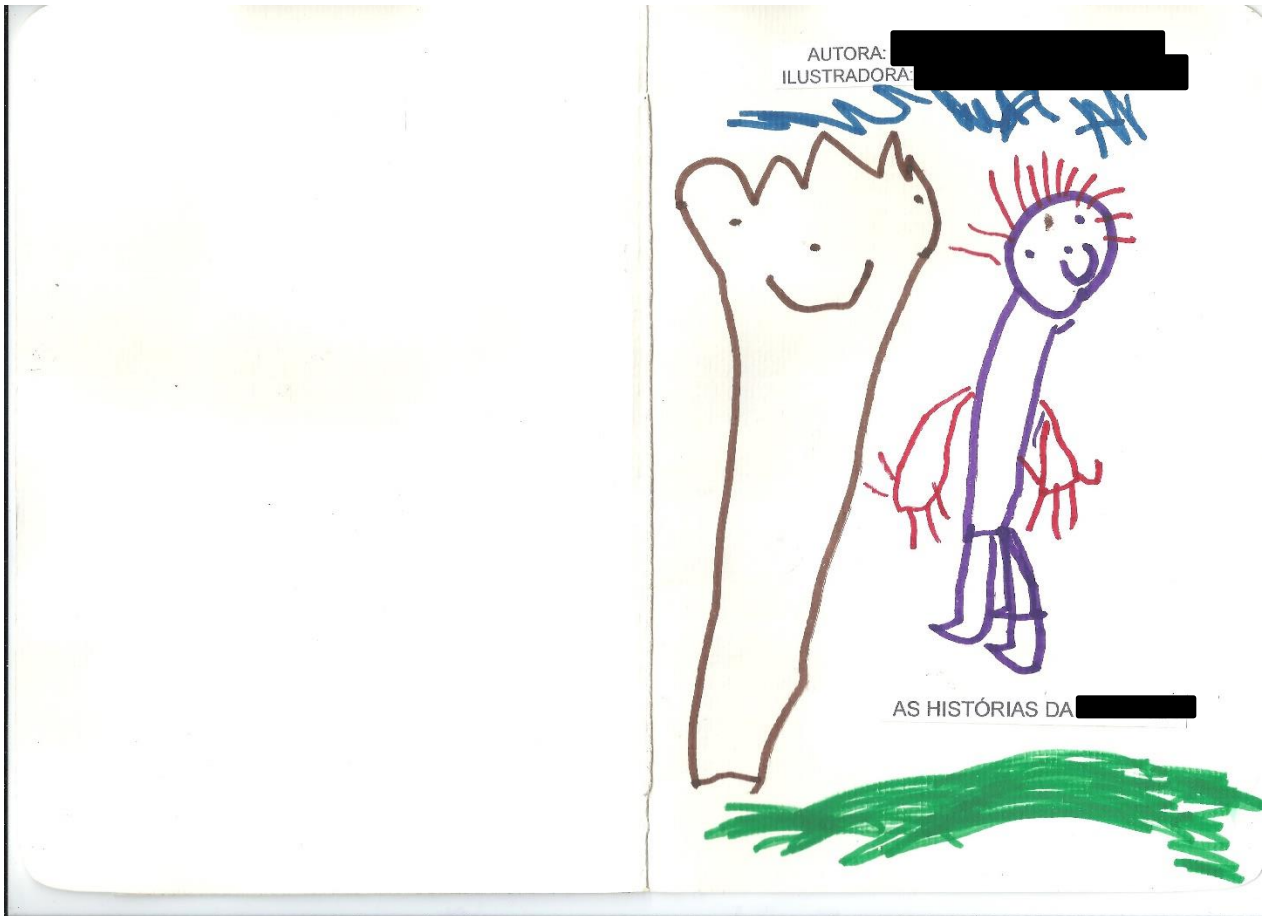
FIM



TEM CINCO ANOS E ESTUDA NO JARDIM A, DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. GOSTA DE BRINCAR COM A ISABELLE E O KAUÉ DE MASSINHA DE MODELAR E DE COMER SALADA. ESTE É SEU PRIMEIRO LIVRO DE HISTÓRIA. ESSE LIVRO FOI FEITO POR INICIATIVA DA ESTAGIÁRIA KAREN CARLESSO, EM TRABALHO CONJUNTO COM A PROFESSORA

NOVEMBRO/2017

3. História de I: (5 anos)



UMA MENINA E UM GURIZINHO TAVAM
CHAMANDO A MÃE, QUE TAVA FAZENDO COMIDA,



A MÃE DISSE QUE NÃO PODIA RESPONDER
ELES. A MAMÃE FICOU TRISTE PORQUE ELES
TAVAM ENCHENDO O SACO DELA E ELA TAVA COM
DOR DE CABEÇA.



O GURIZINHO PEGOU UMA BONECA E DEU PRA IRMÃ DELE E O PALHAÇO PEGOU DELA E A MENINA PUXOU DO PALHAÇO.

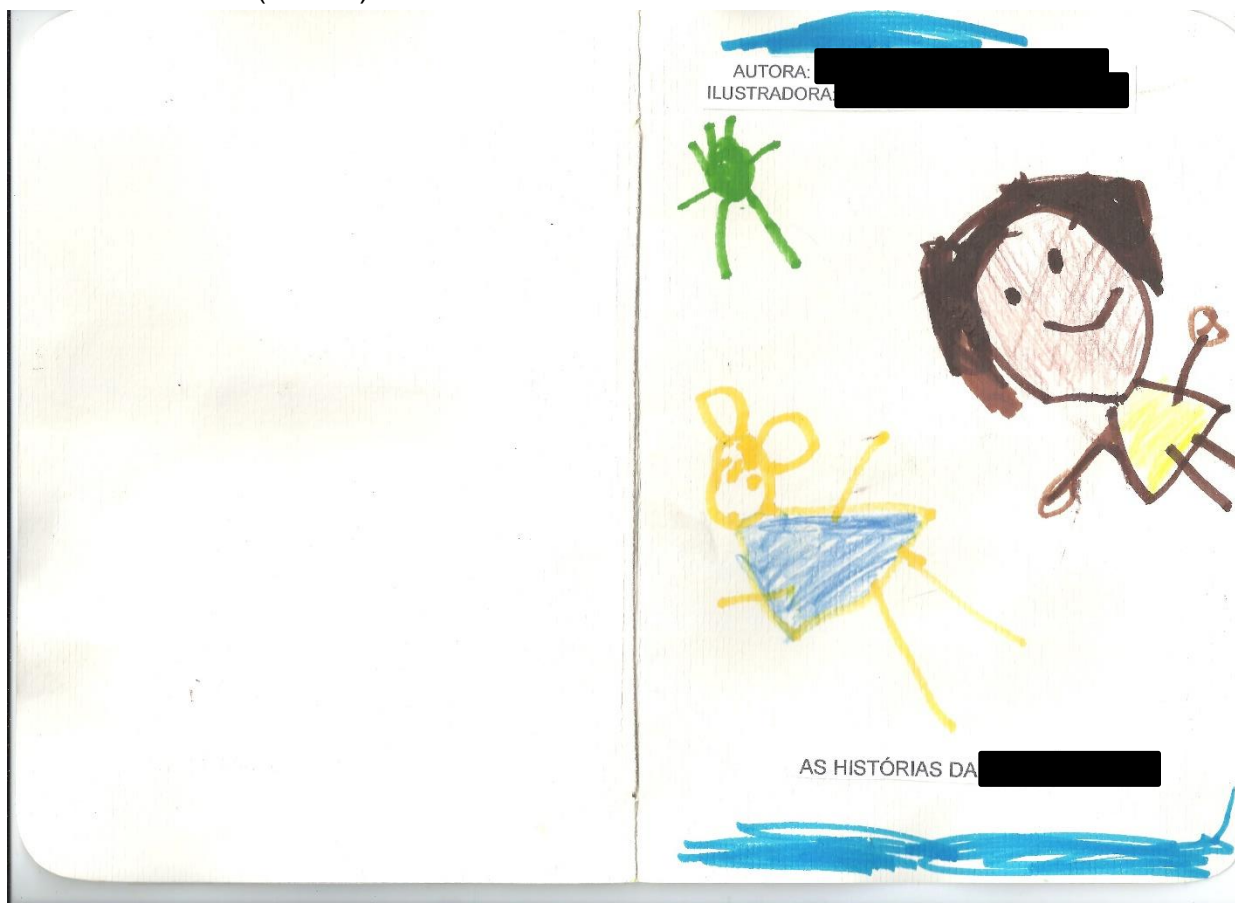


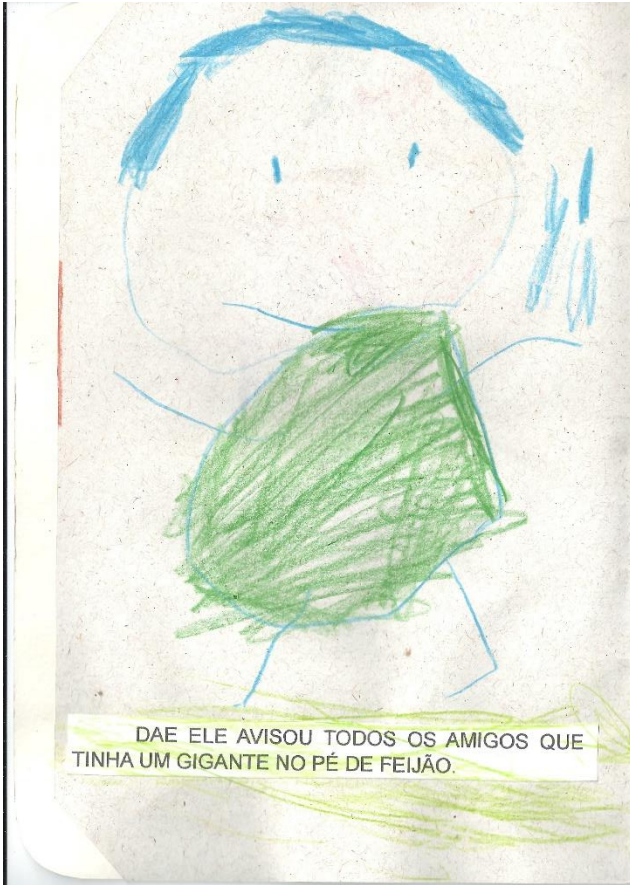
E O PALHAÇO FOI EMBORA E A MENINA E O GURIZINHO AJUDARAM A MÃE A IR AO MÉDICO.



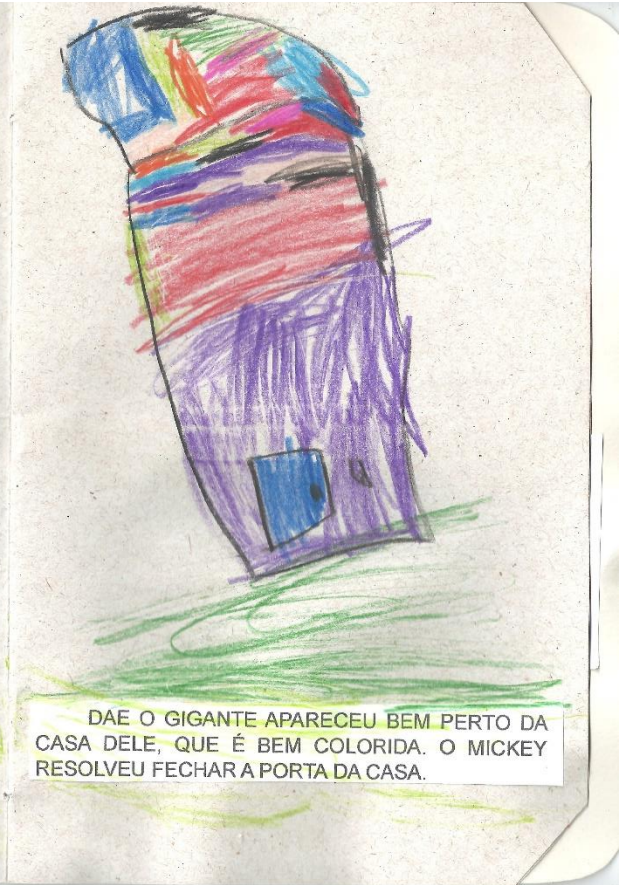
TEM CINCO ANOS E ESTUDA NO JARDIM A, DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL GOSTA DE ARROZ COM MASSA E DE PASSAR BATOM. ESTE É SEU PRIMEIRO LIVRO DE HISTÓRIA. ESSE LIVRO FOI FEITO POR INICIATIVA DA ESTAGIÁRIA KAREN CARLESSO, EM TRABALHO CONJUNTO COM A PROFESSORA

4. História de C.: (5 anos)

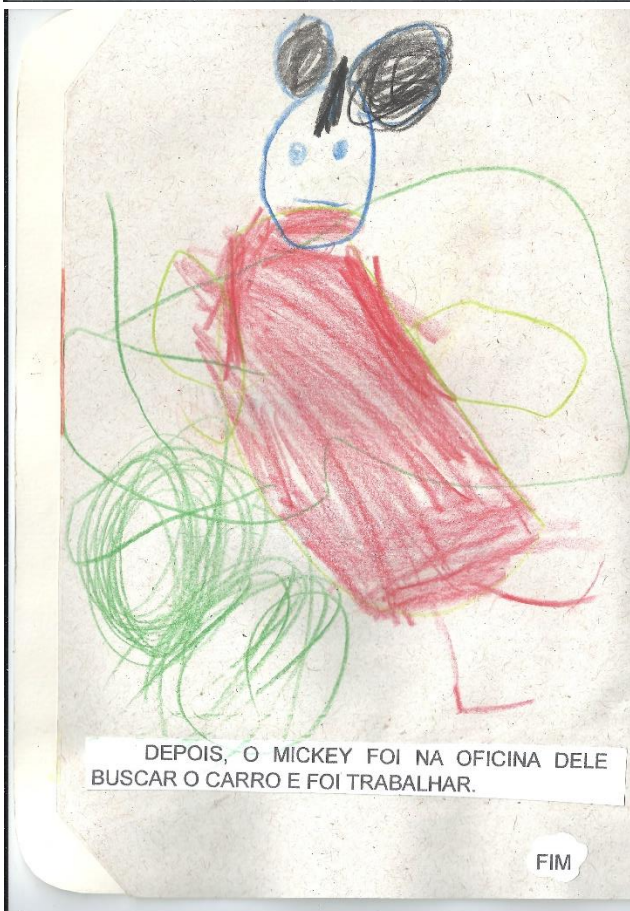




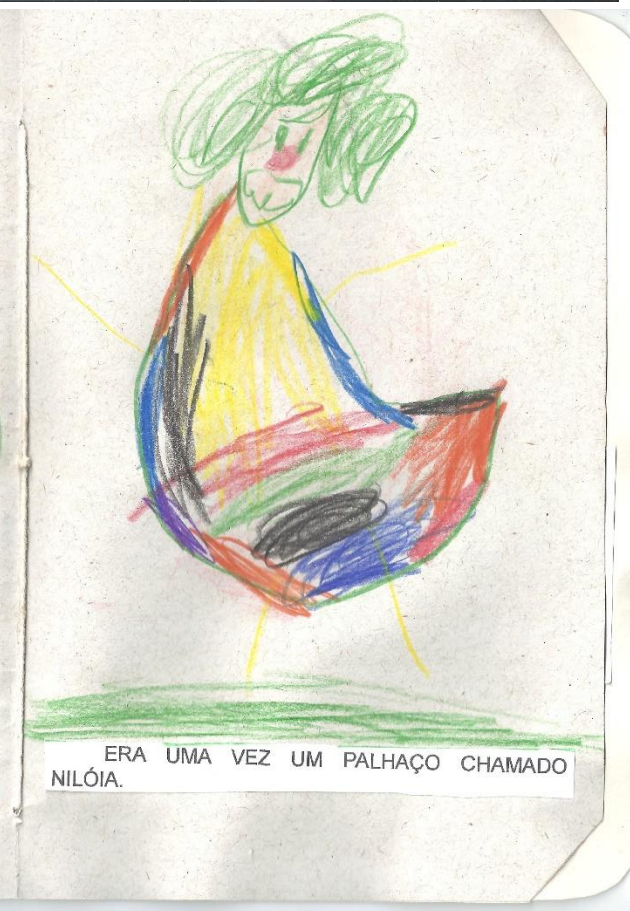
DAE ELE AVISOU TODOS OS AMIGOS QUE TINHA UM GIGANTE NO PÉ DE FEIJÃO.



DAE O GIGANTE APARECEU BEM PERTO DA CASA DELE, QUE É BEM COLORIDA. O MICKEY RESOLVEU FECHAR A PORTA DA CASA.

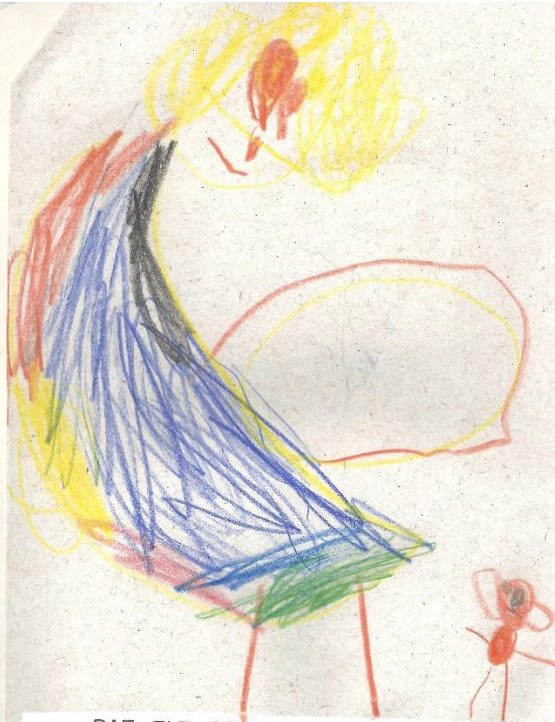


DEPOIS, O MICKEY FOI NA OFICINA DELE BUSCAR O CARRO E FOI TRABALHAR.



ERA UMA VEZ UM PALHAÇO CHAMADO NILÓIA.

FIM



DAE ELE COMEÇOU A RIR E VEIO UMA PESSOA E DAE ENCONTROU UM RATO E DAE O PALHAÇO COMEÇOU A VOAR NO CÉU.



DAE TODOS ESTAVAM VOANDO NO CÉU E CAÍRAM NUMA TEIA DE ARANHA E FIZERAM MALABARISMO.



A ARANHA GOSTOU E ELES VIVERAM FELIZES E SORRINDO E FIZERAM UM QUADRO PRA ARANHA COLOCAR NA TEIA DELA.

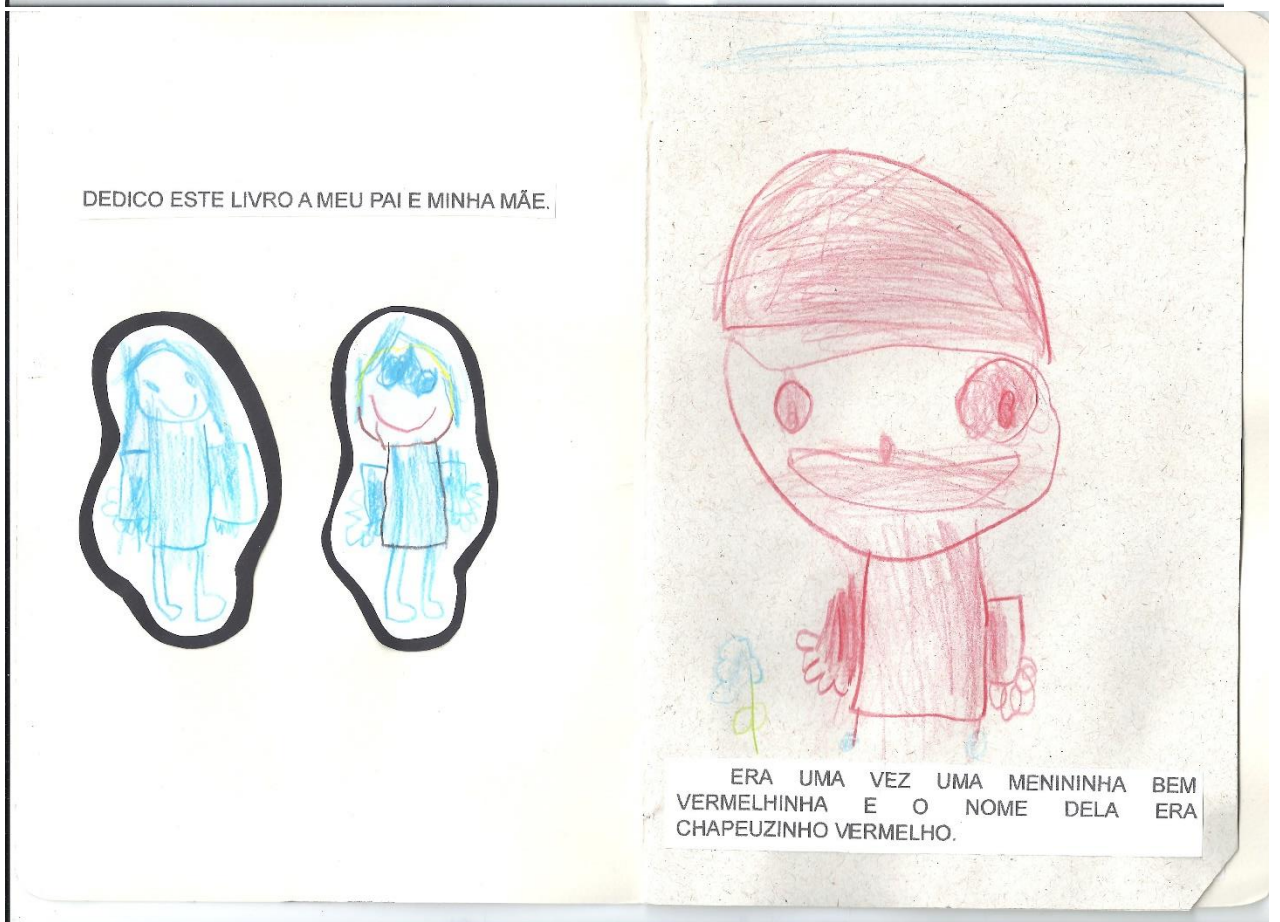
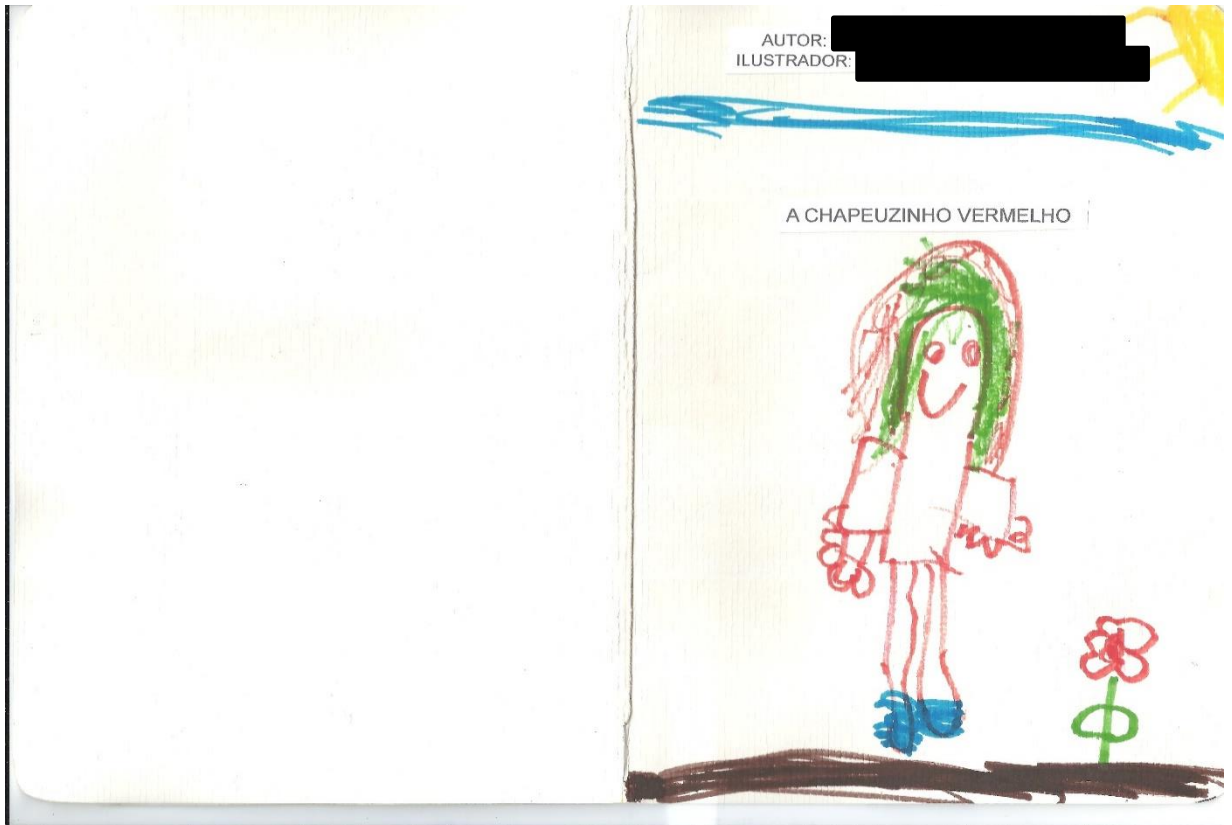
FIM



TEM CINCO ANOS E ESTUDA NO JARDIM A, DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. GOSTA DE BRINCAR COM OS CARROS E COM AS FANTASIAS. ESTE É SEU PRIMEIRO LIVRO DE HISTÓRIA. ESSE LIVRO FOI FEITO POR INICIATIVA DA ESTAGIÁRIA KAREN CARLESSO, EM TRABALHO CONJUNTO COM A PROFESSORA

NOVEMBRO/2017

5. História de G.: (5 anos)

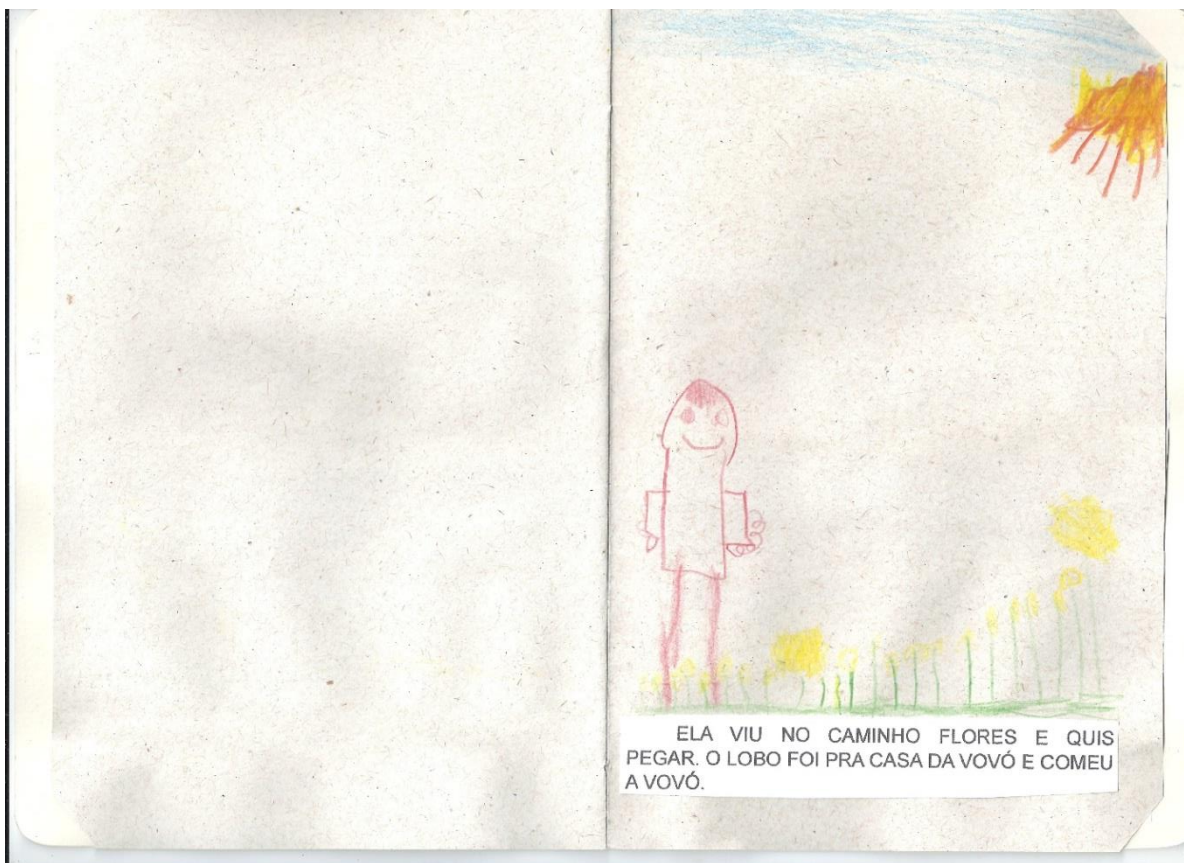




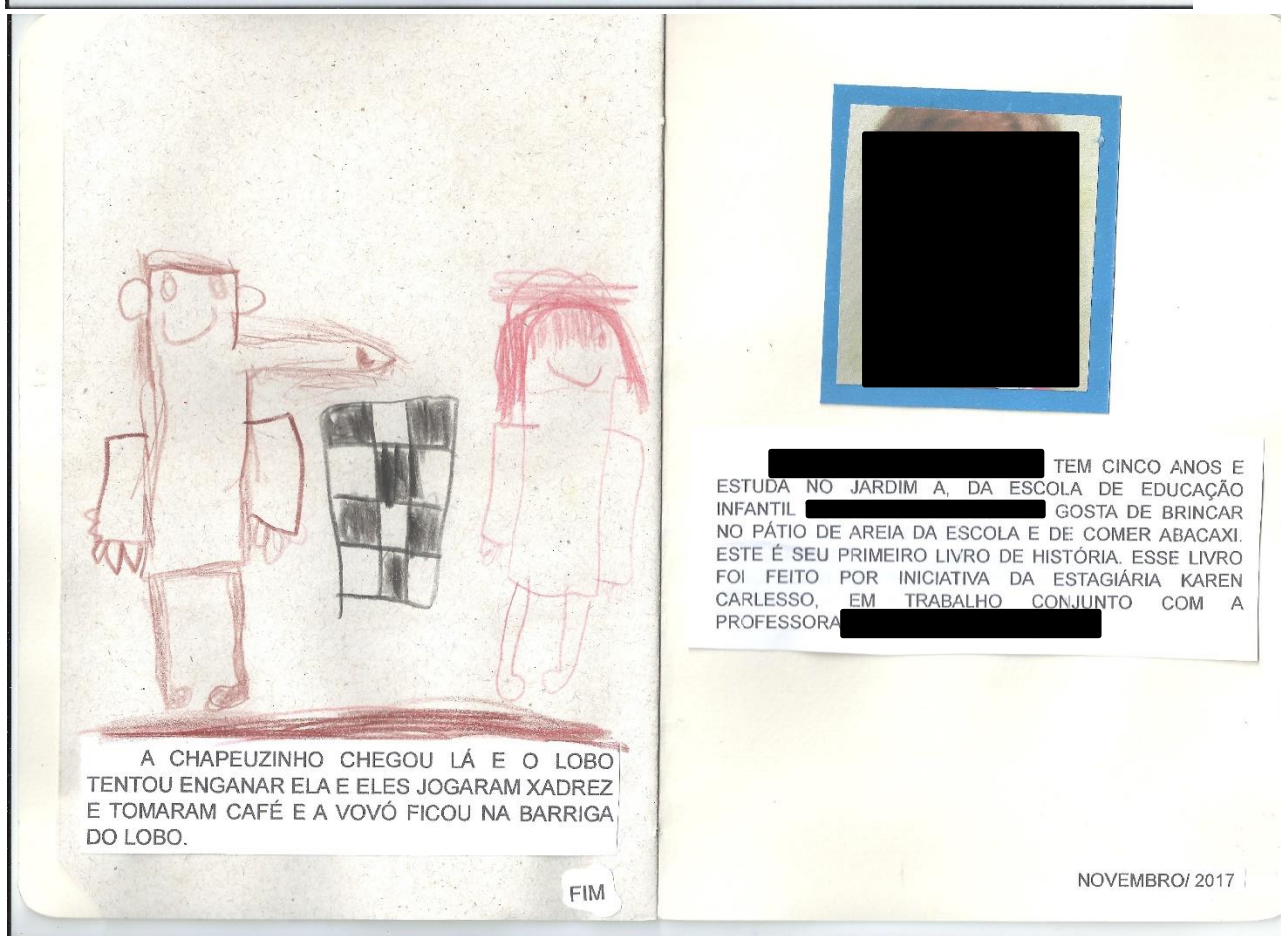
A MAMÃE DELA MANDOU ELA LEVAR DOCES PARA A VOVOZINHA E DISSE PRA ELA NÃO IR PRA FLORESTA.



DAE ELA NÃO DESOBEDECEU E NÃO FOI PELA FLORESTA E FOI PELO CAMINHO MAIS LONGO.



ELA VIU NO CAMINHO FLORES E QUIS PEGAR. O LOBO FOI PRA CASA DA VOVÓ E COMEU A VOVÓ.



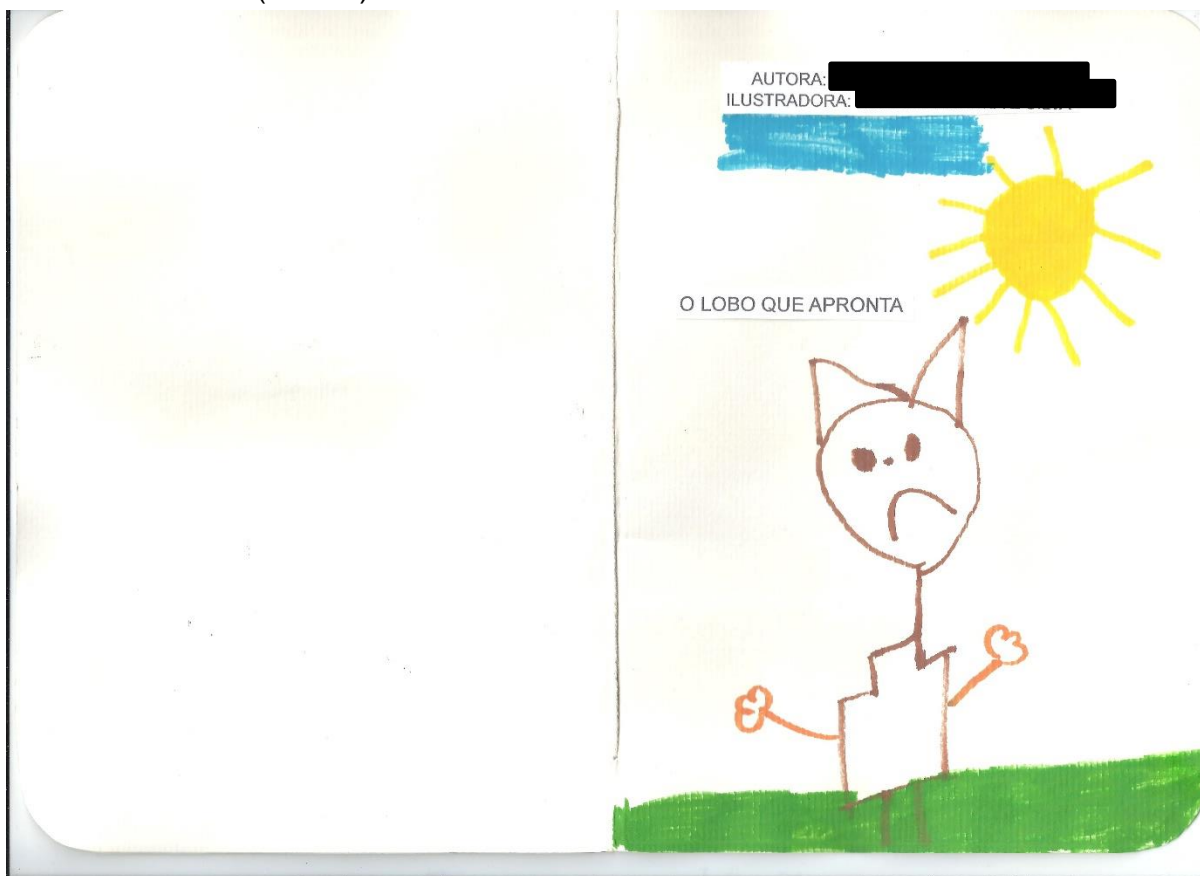
A CHAPEUZINHO CHEGOU LÁ E O LOBO TENTOU ENGANAR ELA E ELES JOGARAM XADREZ E TOMARAM CAFÉ E A VOVÓ FICOU NA BARRIGA DO LOBO.

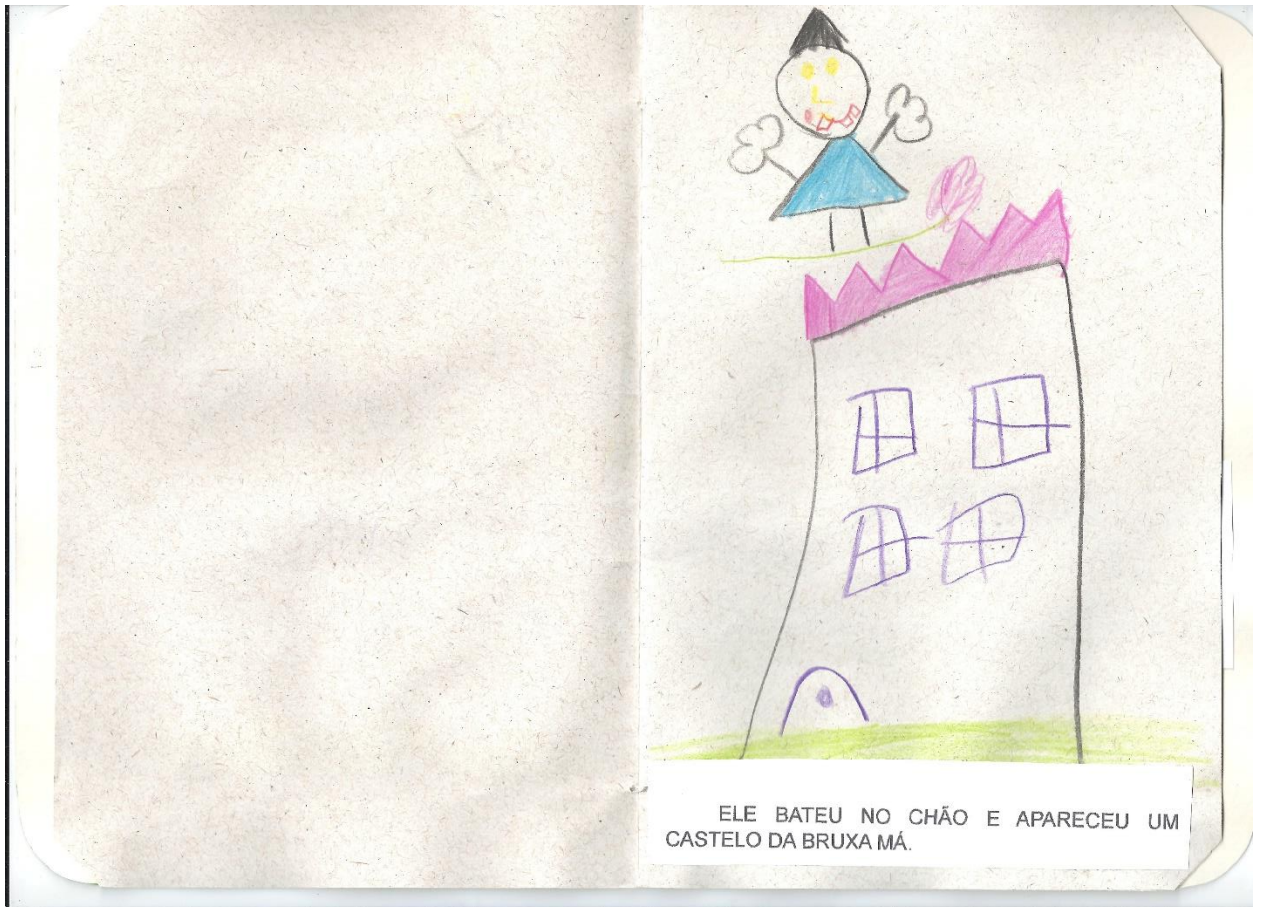
FIM

TEM CINCO ANOS E ESTUDA NO JARDIM A, DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. GOSTA DE BRINCAR NO PÁTIO DE AREIA DA ESCOLA E DE COMER ABACAXI. ESTE É SEU PRIMEIRO LIVRO DE HISTÓRIA. ESSE LIVRO FOI FEITO POR INICIATIVA DA ESTAGIÁRIA KAREN CARLESSO, EM TRABALHO CONJUNTO COM A PROFESSORA

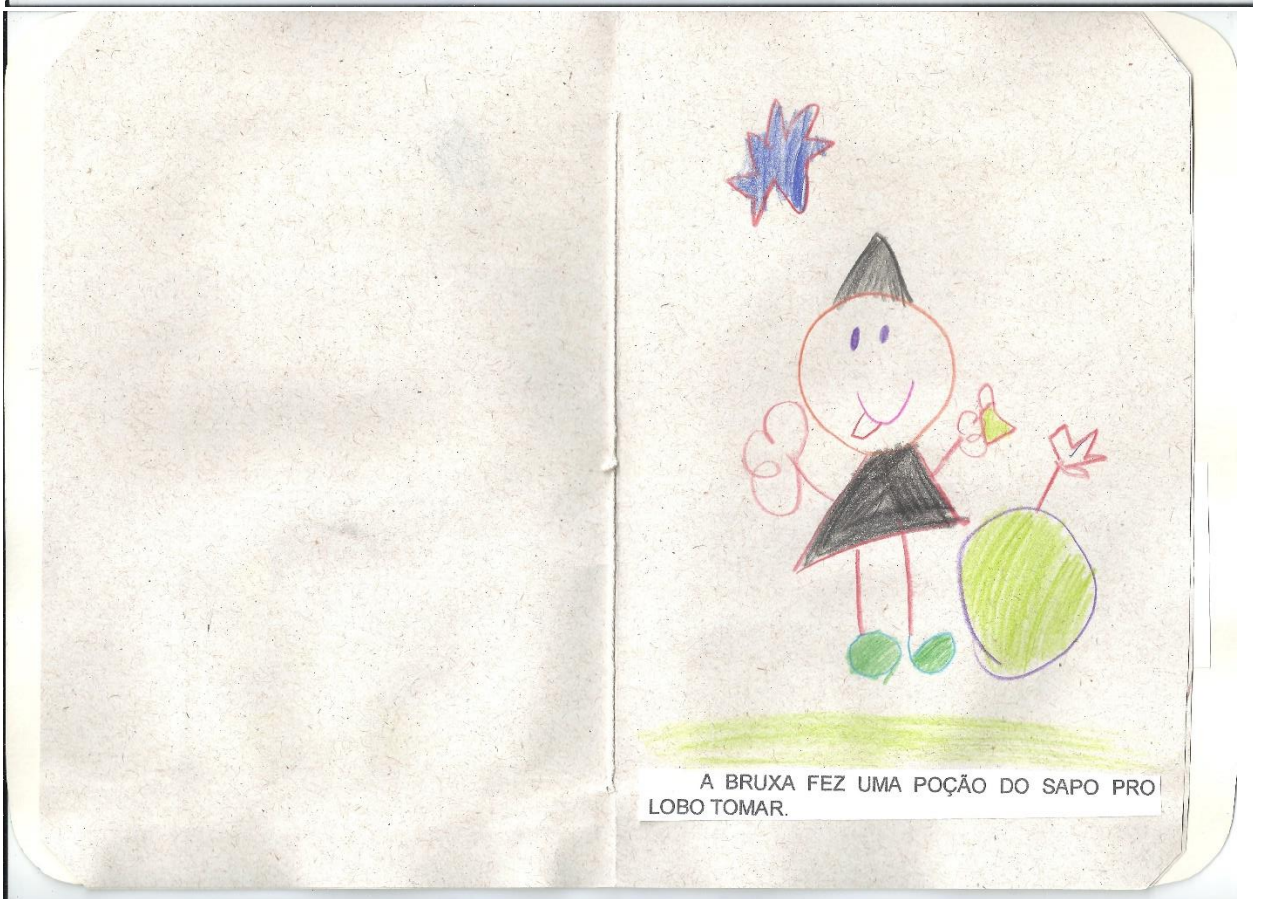
NOVEMBRO/2017

6. História de Q.: (5 anos)

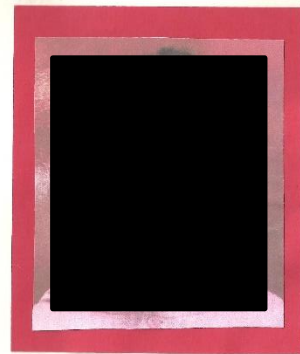
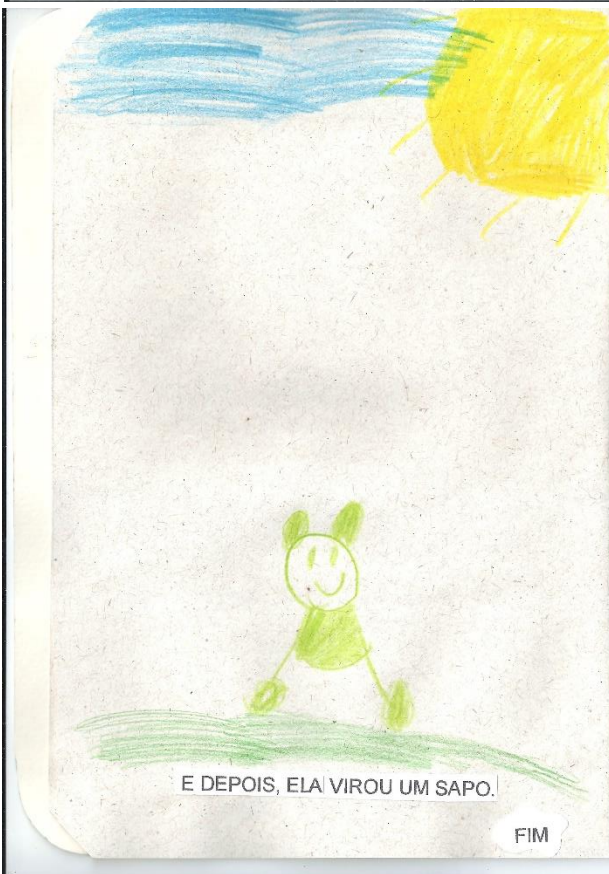




ELE BATEU NO CHÃO E APARECEU UM
CASTELO DA BRUXA MÁ.



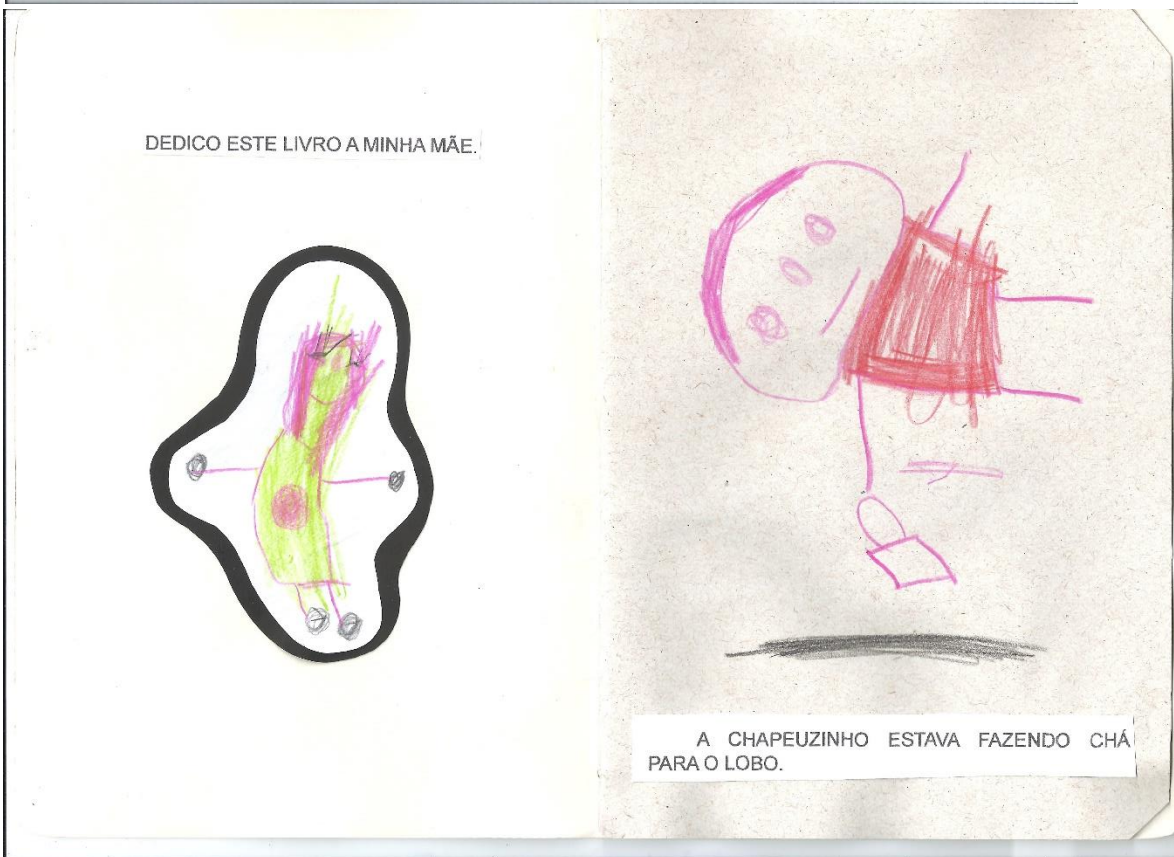
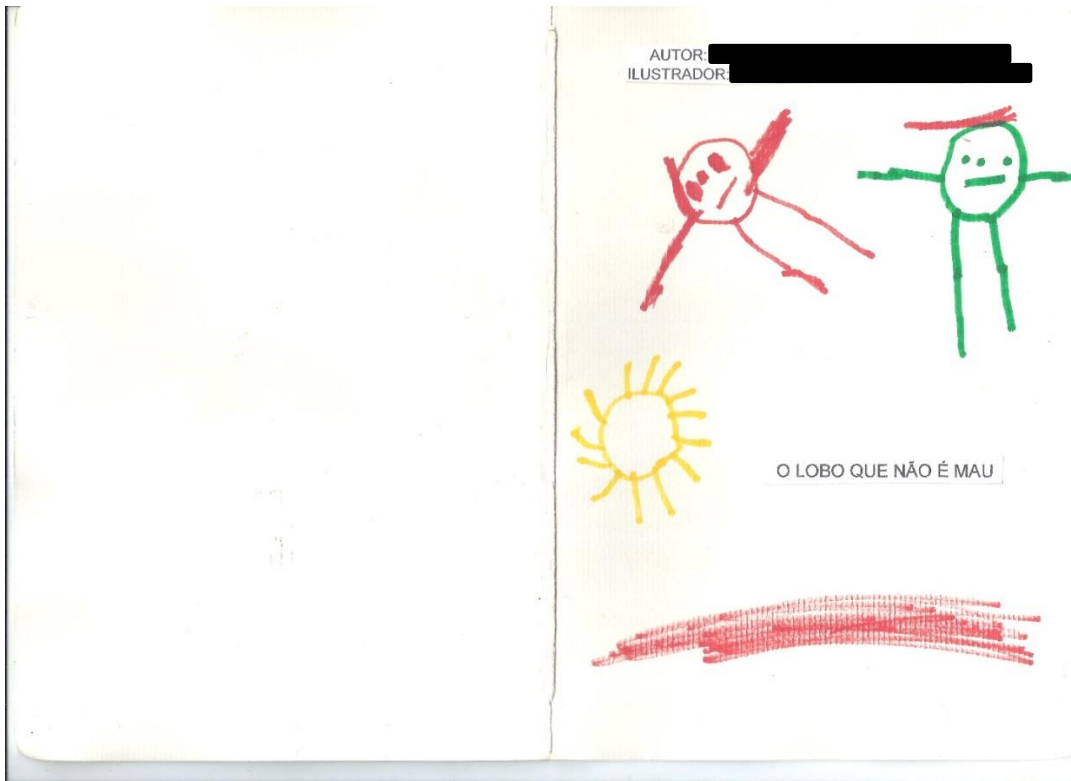
A BRUXA FEZ UMA POÇÃO DO SAPO PRO
LOBO TOMAR.

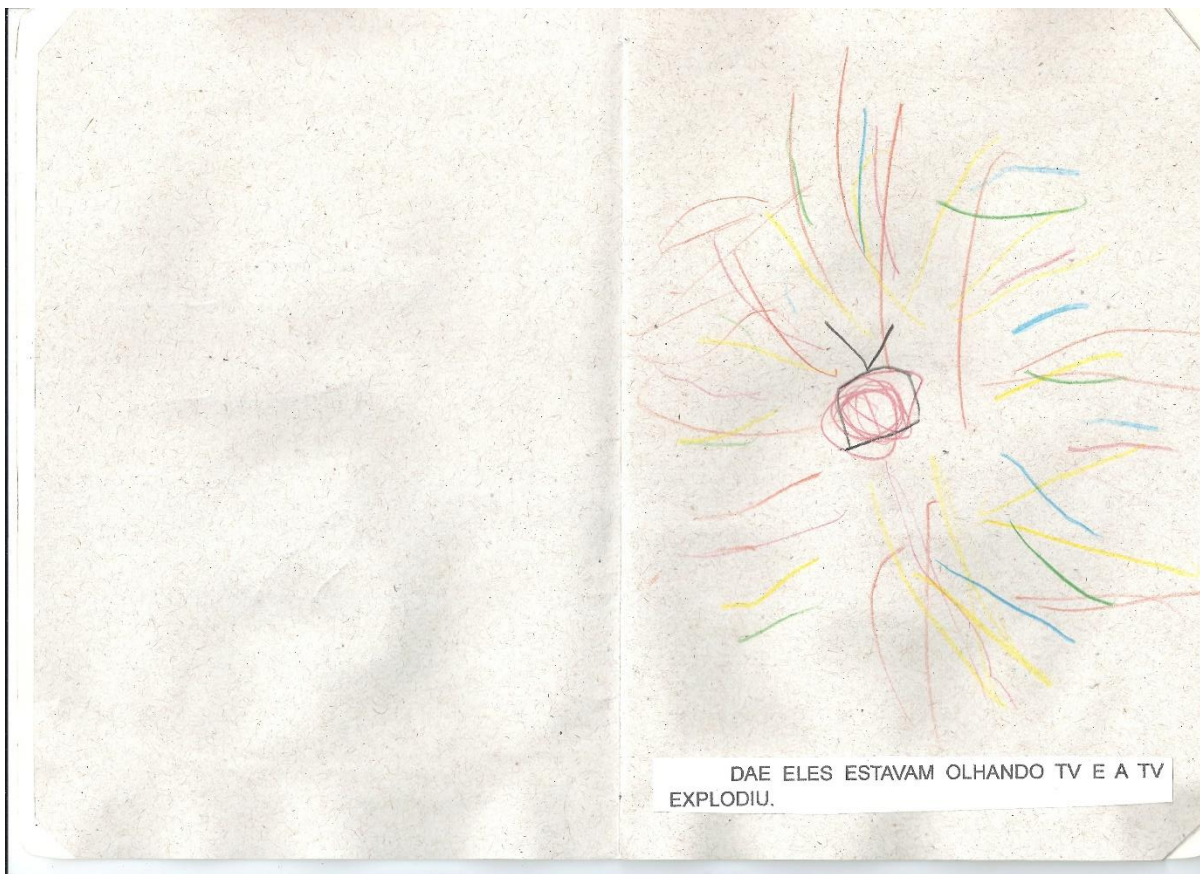


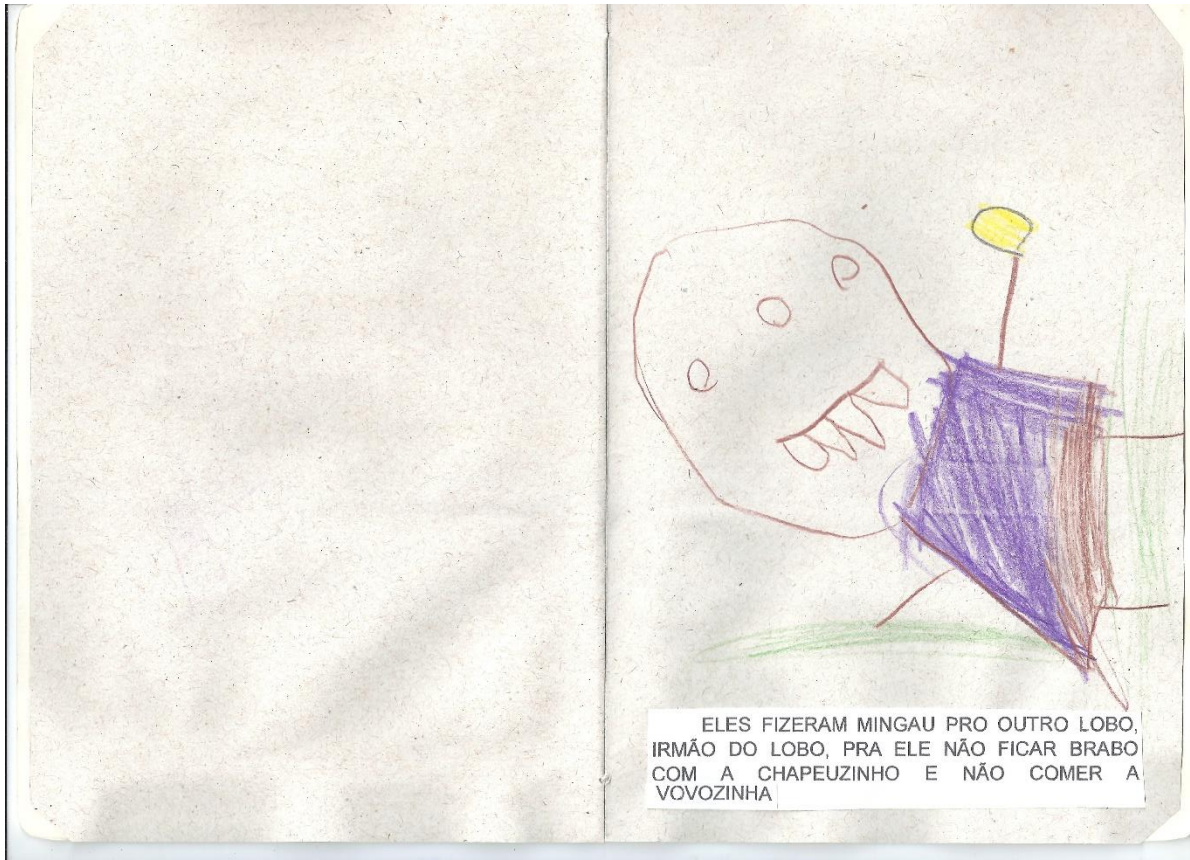
TEM CINCO ANOS E ESTUDA NO JARDIM A DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. GOSTA DE ABACATE E DE BRINCAR COM PANELINHAS. ESTE É SEU PRIMEIRO LIVRO DE HISTÓRIA. ESSE LIVRO FOI FEITO POR INICIATIVA DA ESTAGIÁRIA KAREN CARLESSO, EM TRABALHO CONJUNTO COM A PROFESSORA

NOVEMBRO/2017

7. História de W.: (5 anos)







ELES FIZERAM MINGAU PRO OUTRO LOBO,
IRMÃO DO LOBO, PRA ELE NÃO FICAR BRABO
COM A CHAPEUZINHO E NÃO COMER A
VOVOZINHA



DEPOIS A CHAPEUZINHO E OS DOIS LOBOS
JOGARAM FUTEBOL NA CHUVA.

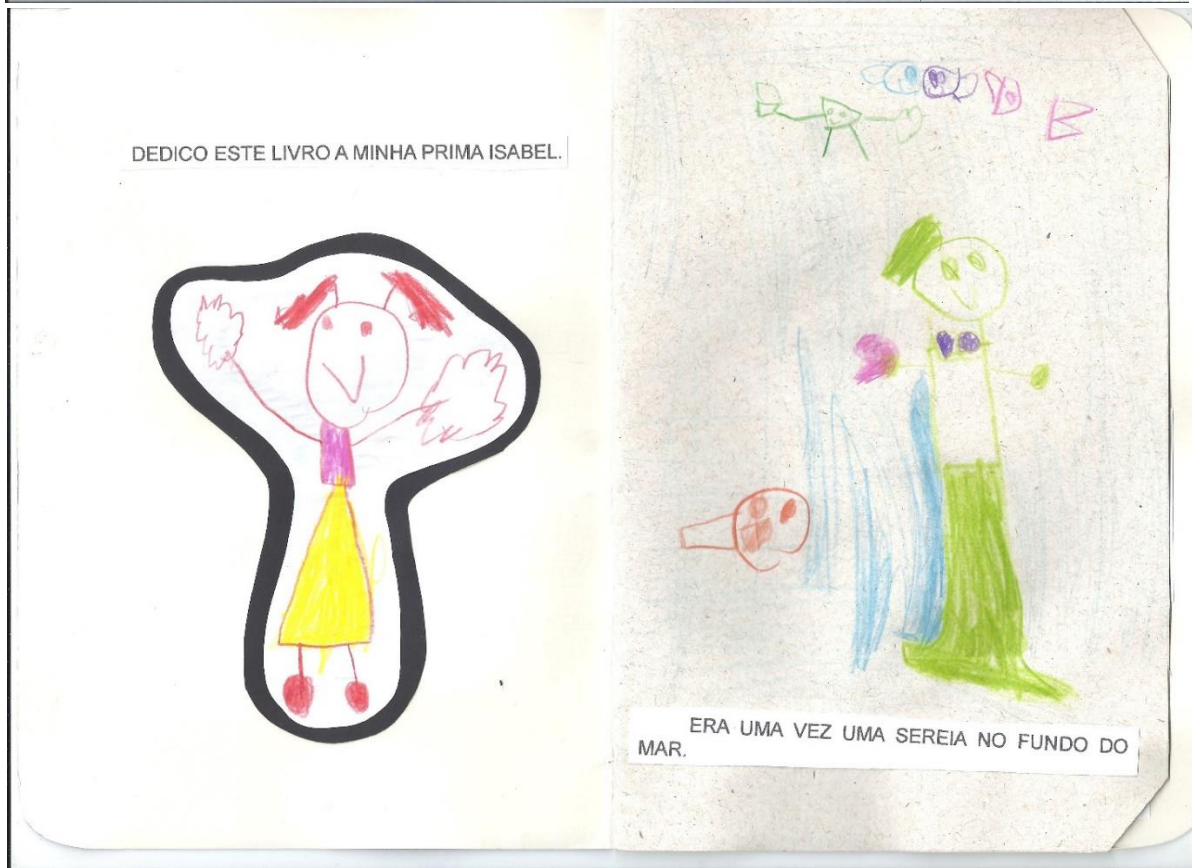
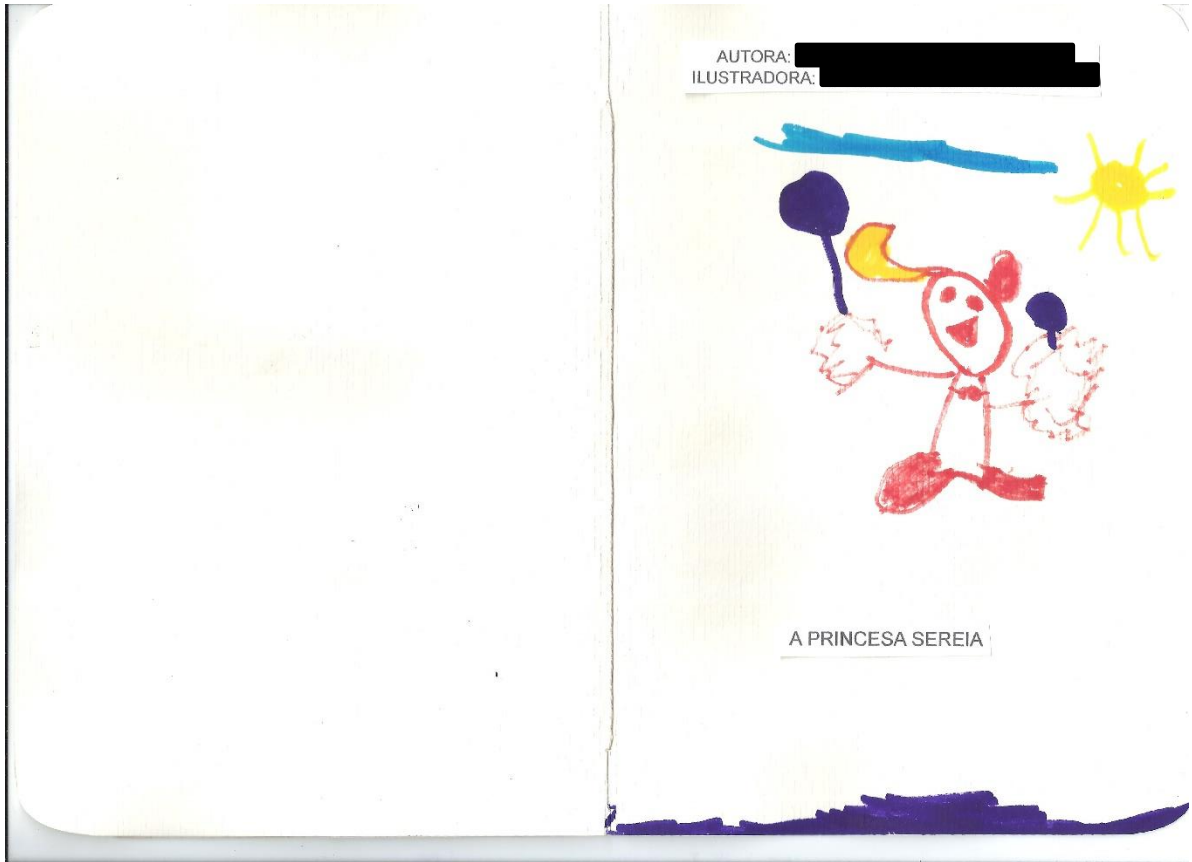
FIM



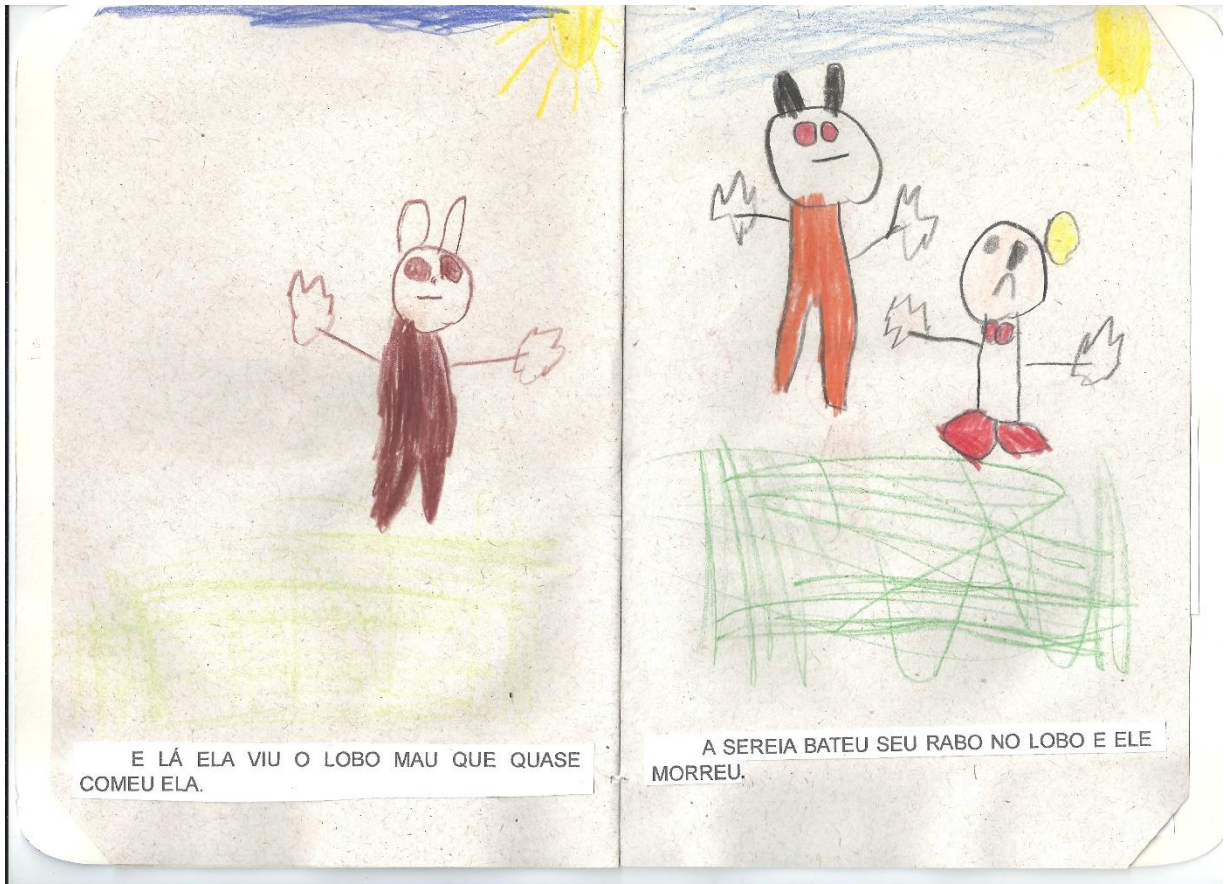
TEM CINCO ANOS
E ESTUDA NO JARDIM A, DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL GOSTA DE BRINCAR NA
ESCOLA COM OS AMIGOS E IR EM FESTAS. ESSE LIVRO
FOI FEITO POR INICIATIVA DA ESTAGIÁRIA KAREN
CARLESSO, EM TRABALHO CONJUNTO COM A
PROFESSORA

NOVEMBRO/ 2017

8. História de H.: (4 anos)

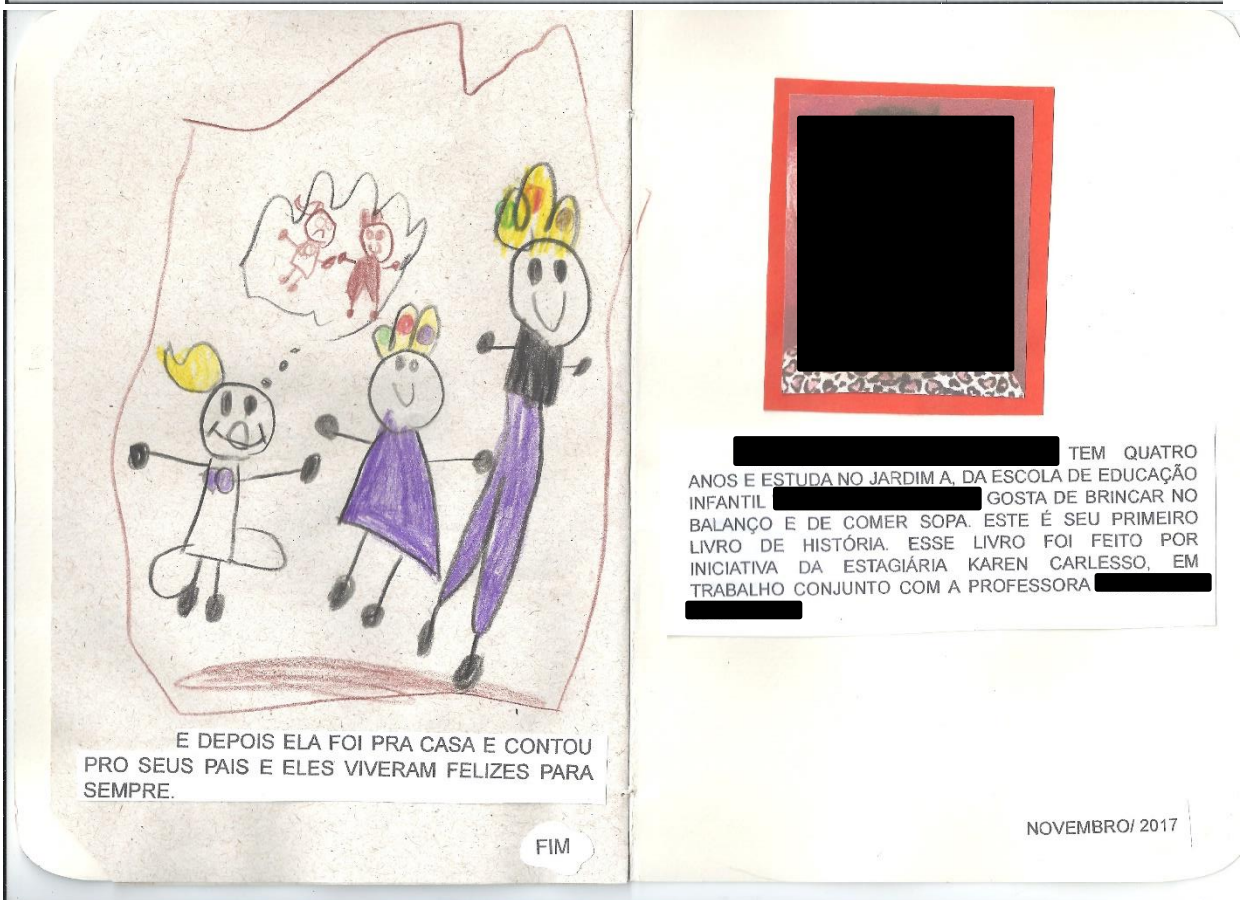






E LÁ ELA VIU O LOBO MAU QUE QUASE COMEU ELA.

A SEREIA BATEU SEU RABO NO LOBO E ELE MORREU.



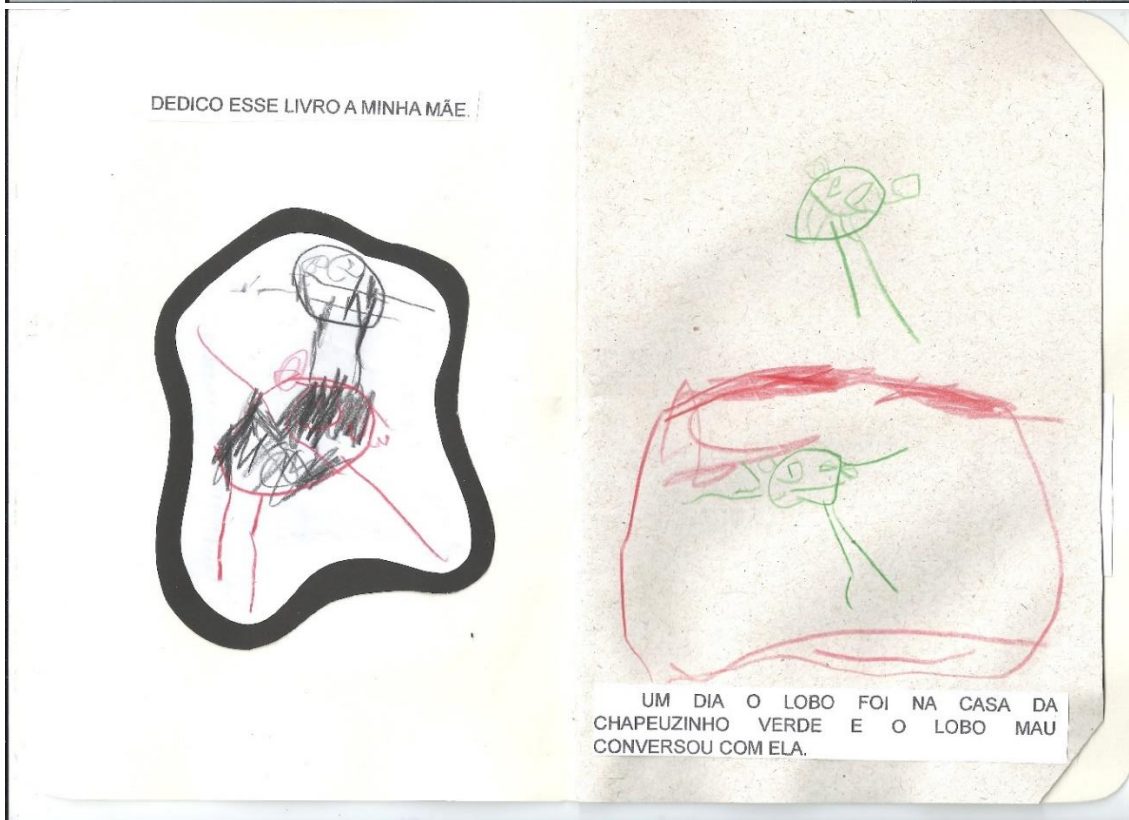
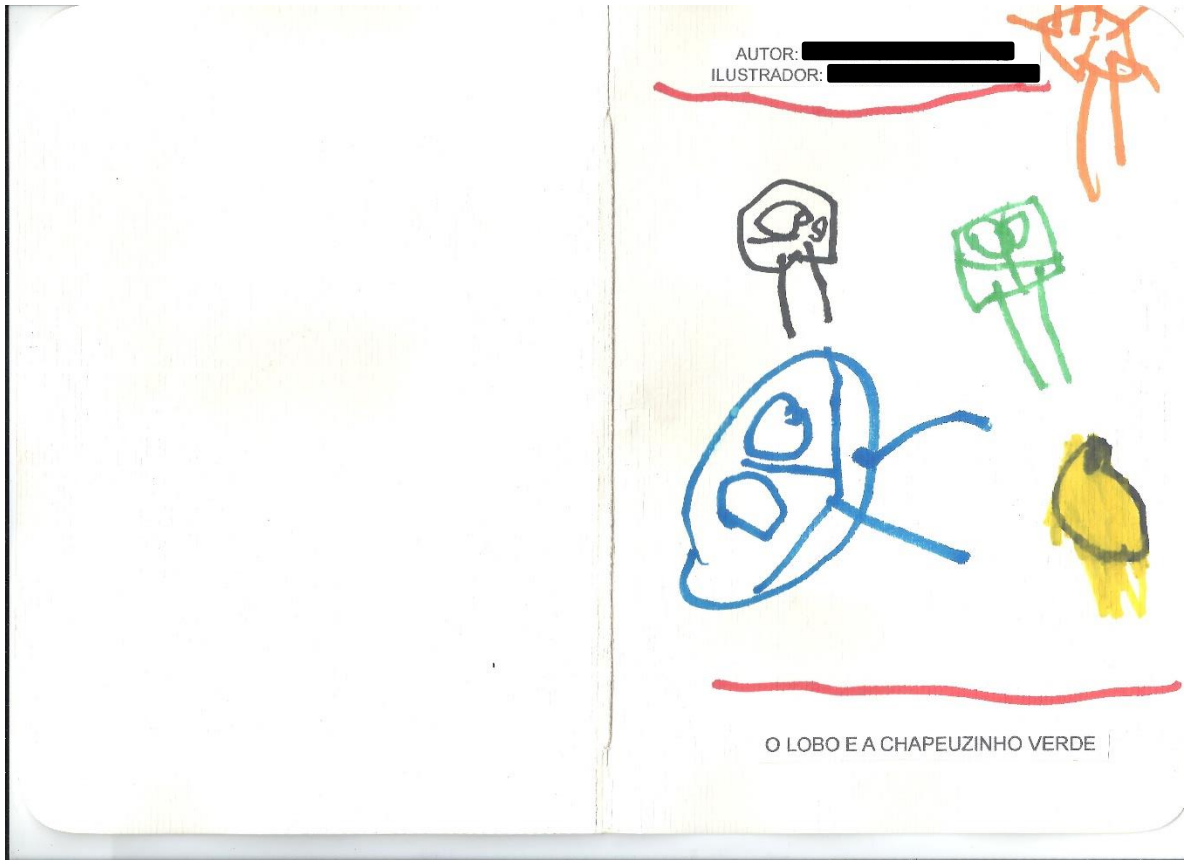
E DEPOIS ELA FOI PRA CASA E CONTOU PRO SEUS PAIS E ELES VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

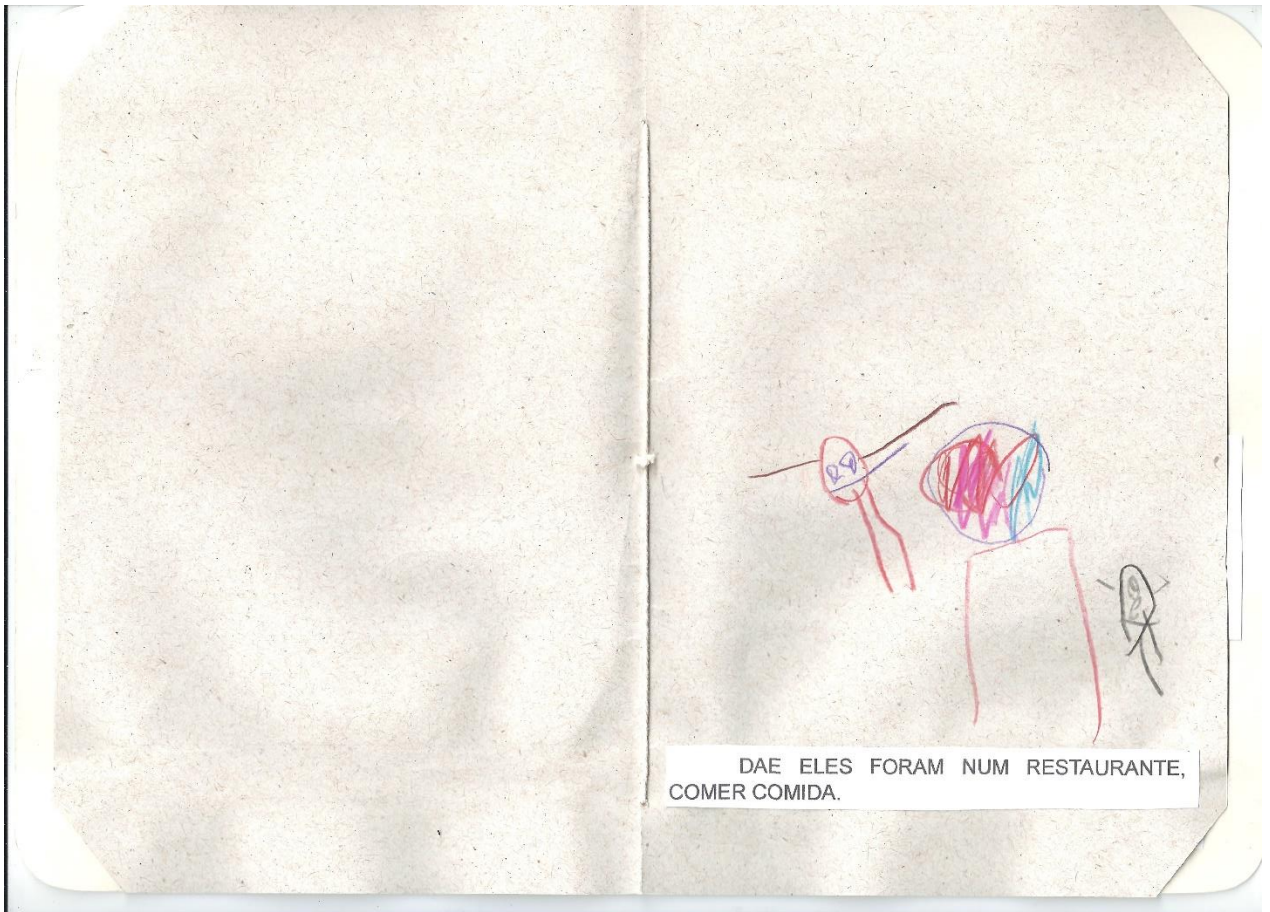
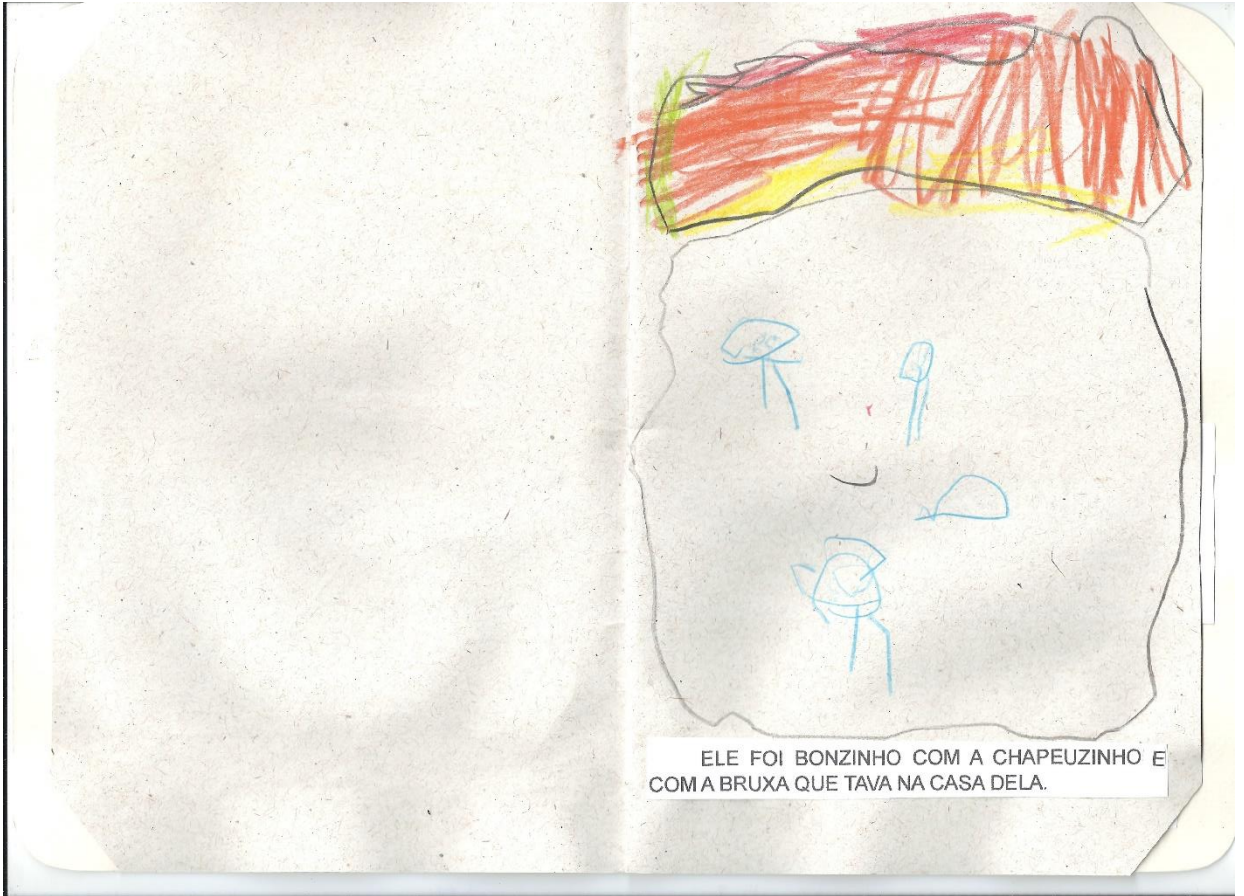
FIM

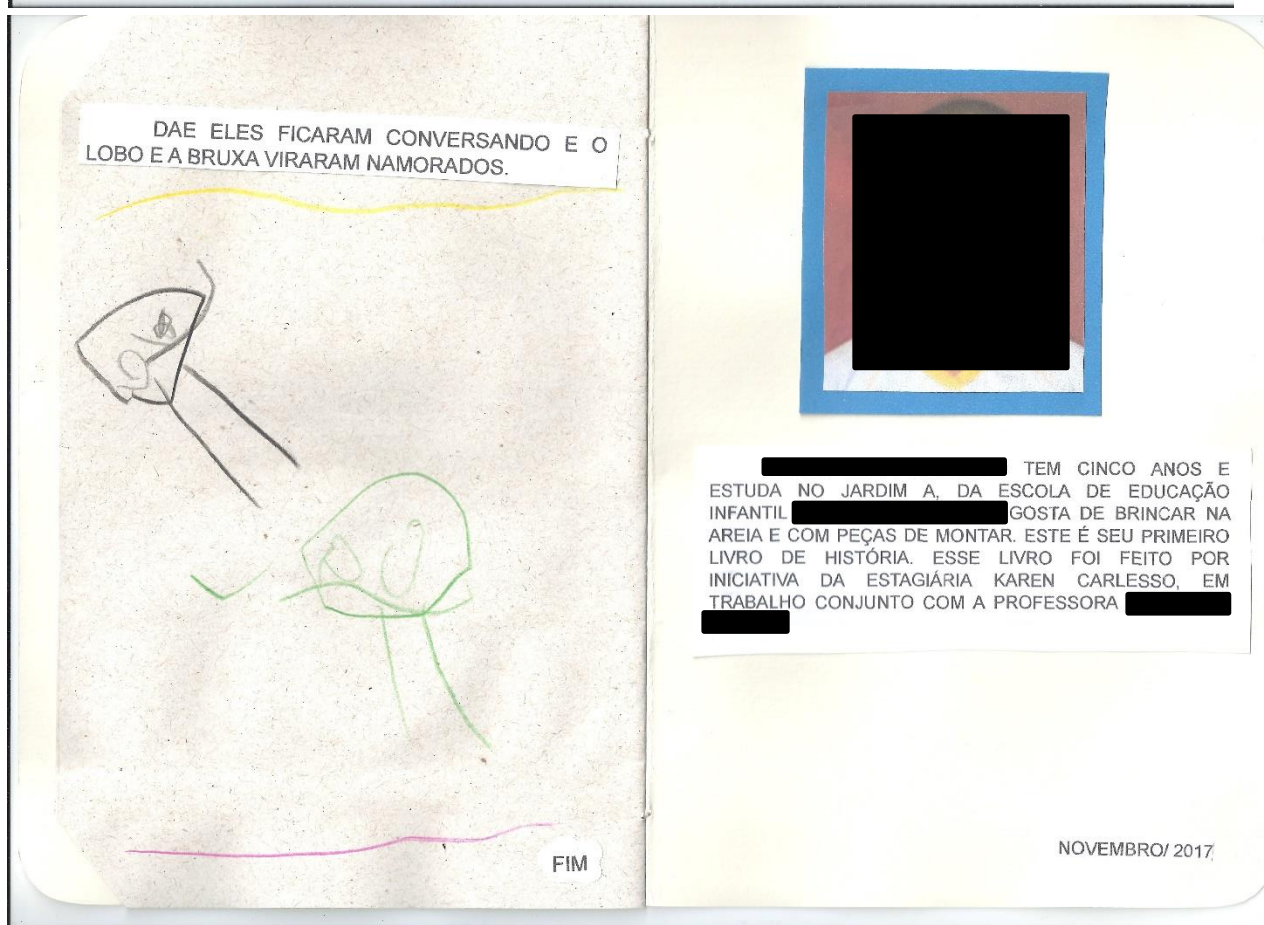
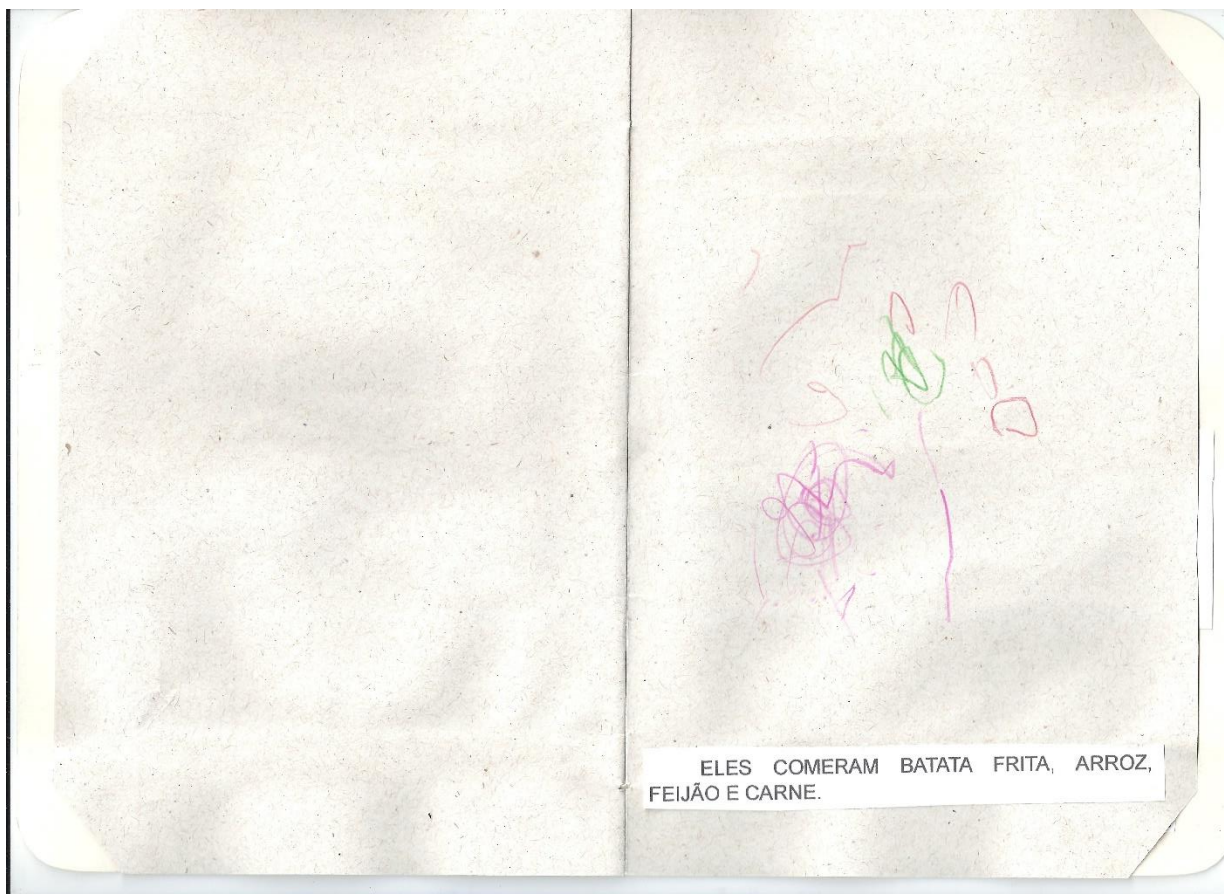
TEM QUATRO ANOS E ESTUDA NO JARDIM A, DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. GOSTA DE BRINCAR NO BALANÇO E DE COMER SOPA. ESTE É SEU PRIMEIRO LIVRO DE HISTÓRIA. ESSE LIVRO FOI FEITO POR INICIATIVA DA ESTAGIÁRIA KAREN CARLESSO, EM TRABALHO CONJUNTO COM A PROFESSORA

NOVEMBRO/2017

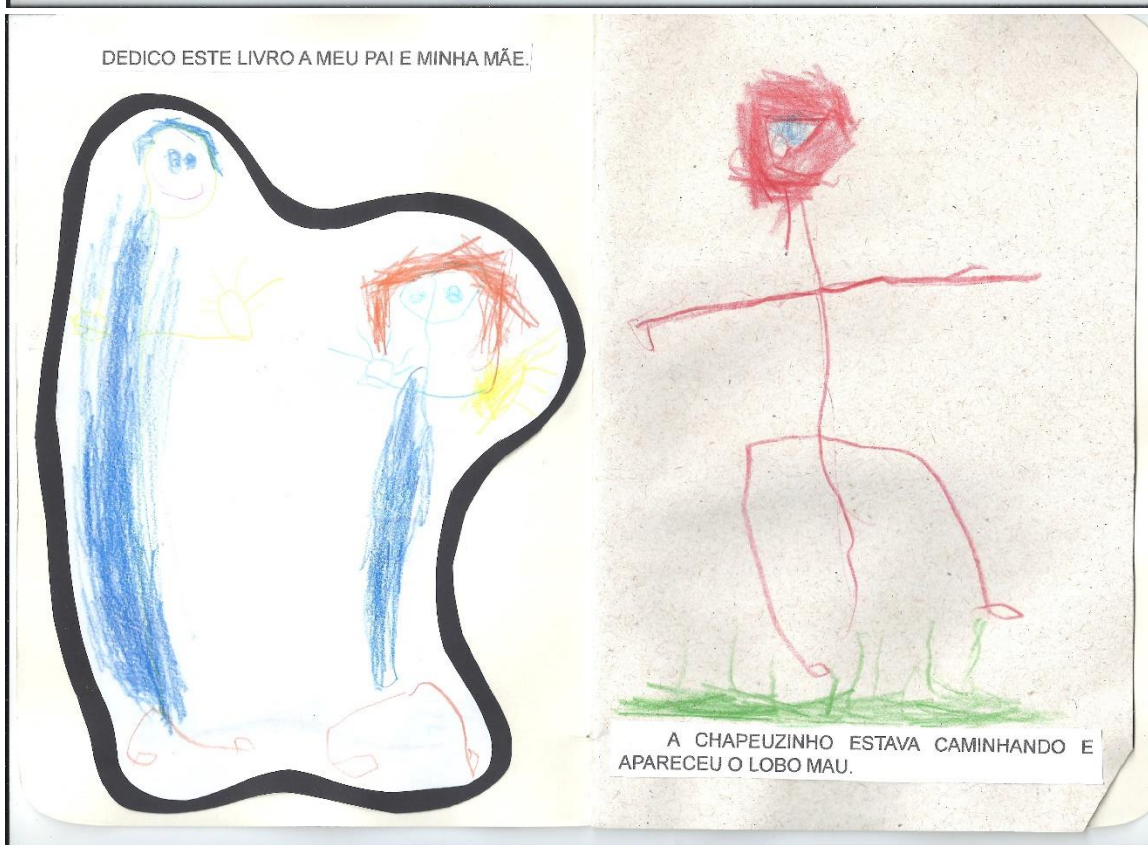
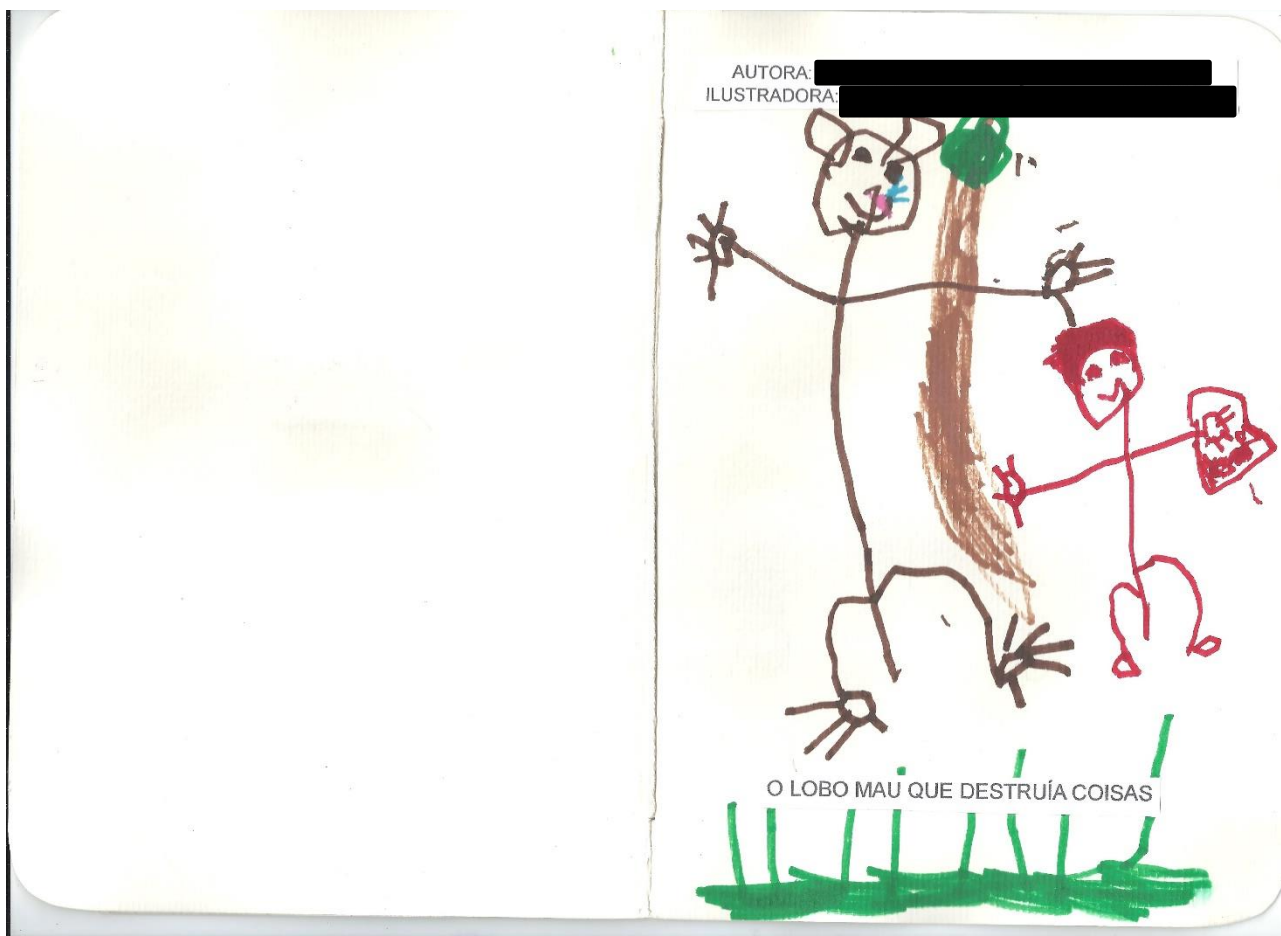
9. História de D.: (5 anos)







10. História de P.: (5 anos)

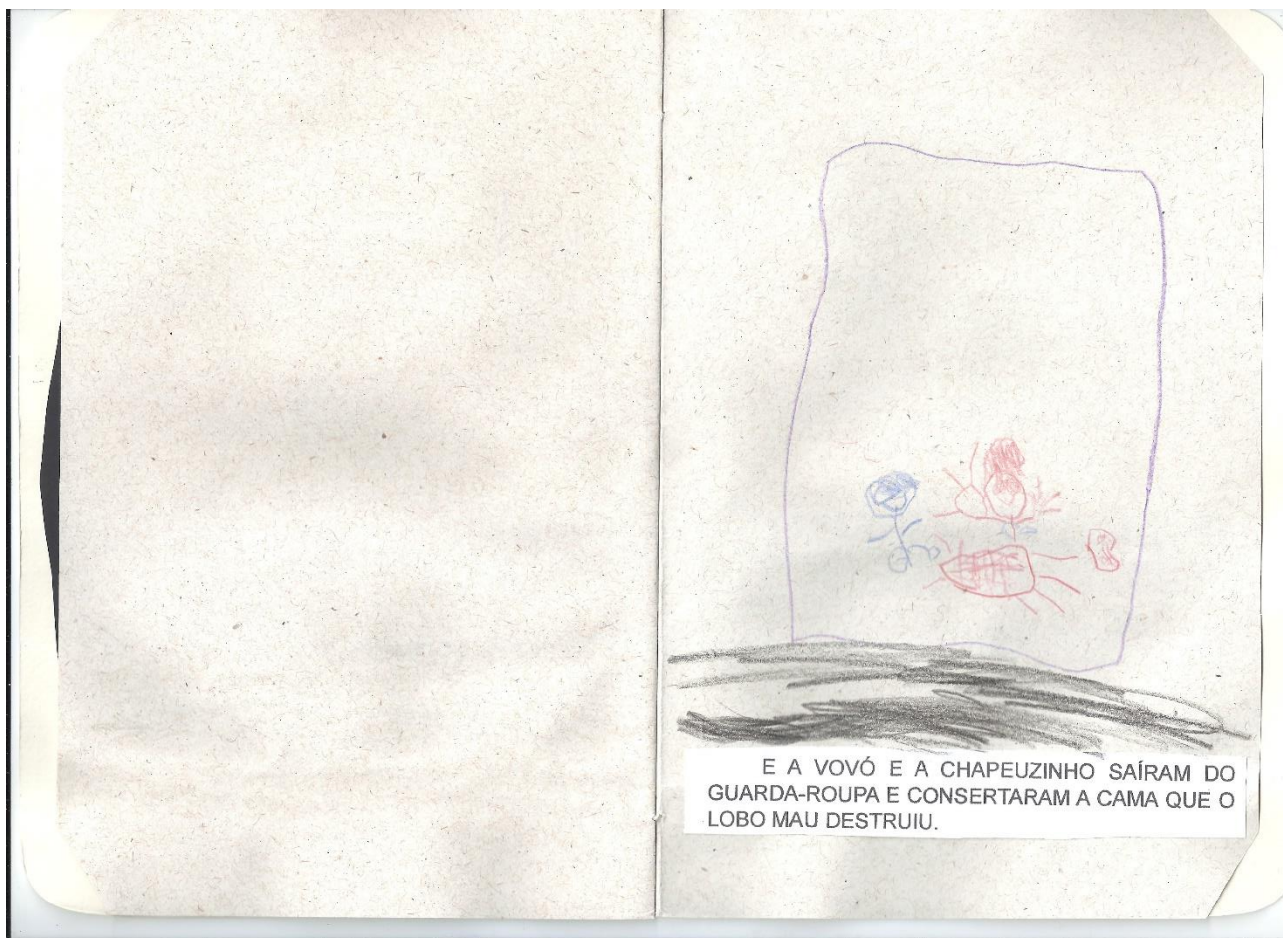




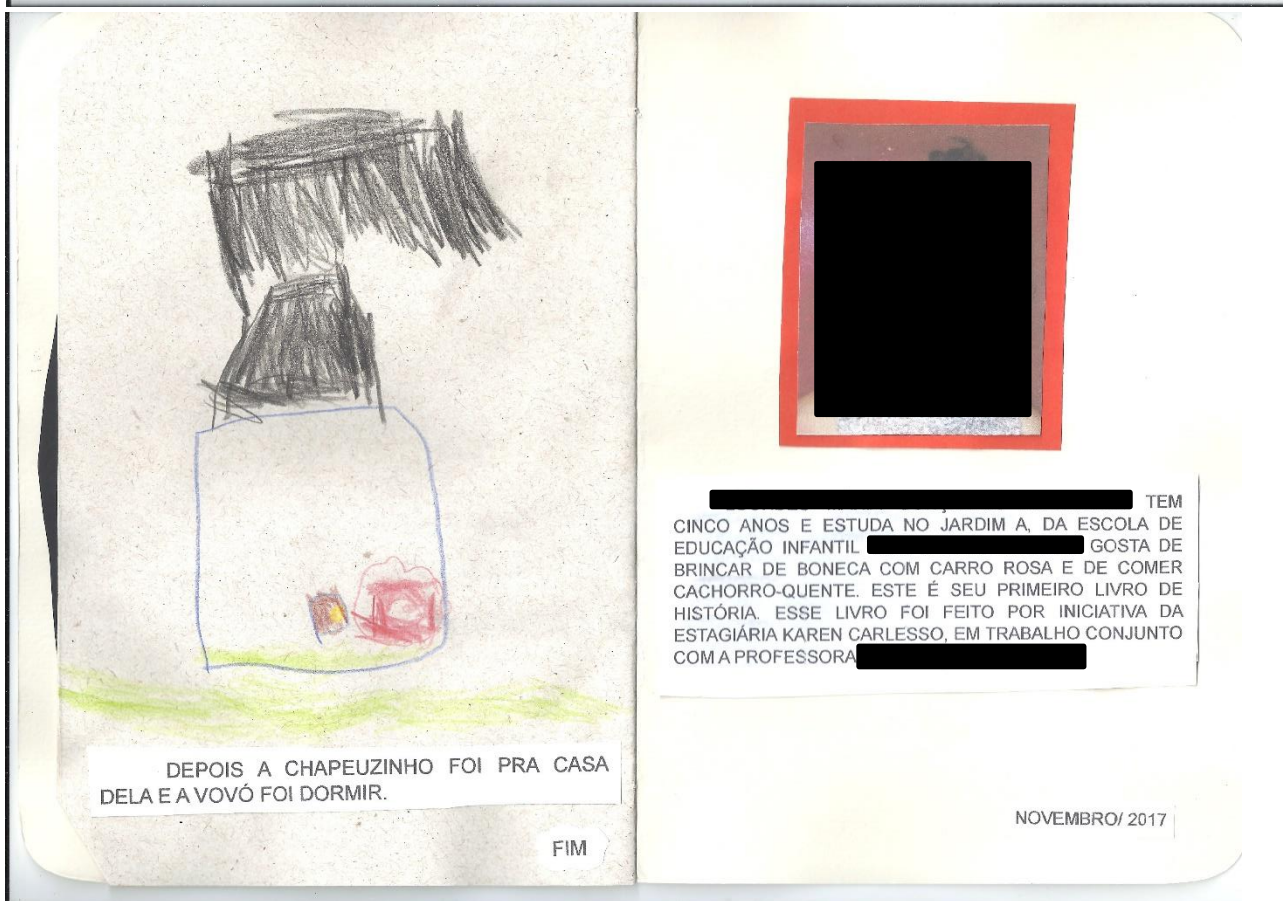
DEPOIS O LOBO ASSUSTOU A VOVOZINHA E
ELA SE ESCONDEU NO GUARDA-ROUPA.



DEPOIS O LOBO ACHOU ELA E O CAÇADOR
ACHOU O LOBO E DEU UM PAUZÃO NA CABEÇA
DELE COM UMA ARMA E ELE DESMAIOU E FOI
PRESO NA CADEIA DE LOBOS.



E A VOVÓ E A CHAPEUZINHO SAÍRAM DO
GUARDA-ROUPA E CONSERTARAM A CAMA QUE O
LOBO MAU DESTRUIU.



DEPOIS A CHAPEUZINHO FOI PRA CASA
DELA E A VOVÓ FOI DORMIR.

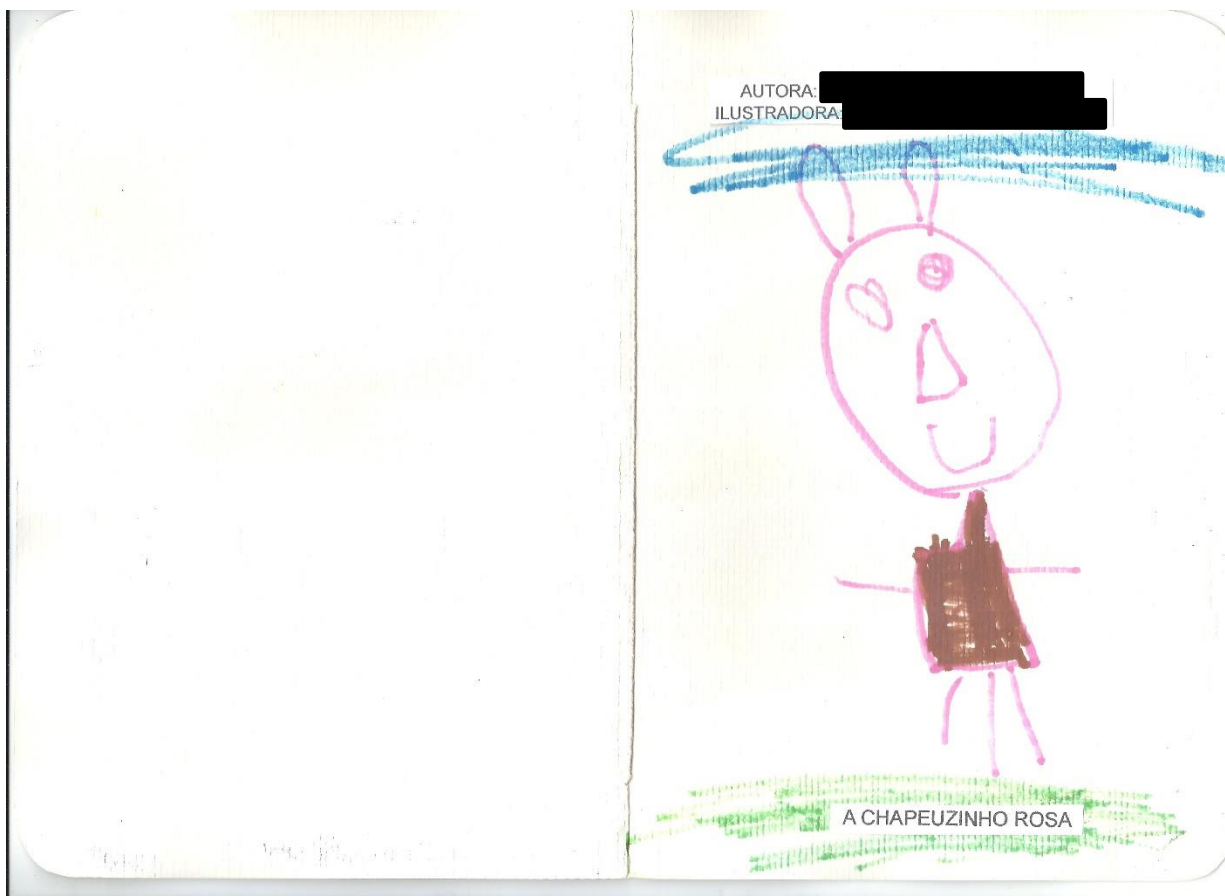
FIM



TEM
CINCO ANOS E ESTUDA NO JARDIM A, DA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL GOSTA DE
BRINCAR DE BONECA COM CARRO ROSA E DE COMER
CACHORRO-QUENTE. ESTE É SEU PRIMEIRO LIVRO DE
HISTÓRIA. ESSE LIVRO FOI FEITO POR INICIATIVA DA
ESTAGIÁRIA KAREN CARLESSO, EM TRABALHO CONJUNTO
COM A PROFESSORA

NOVEMBRO/2017

11. História de L.: (5 anos)

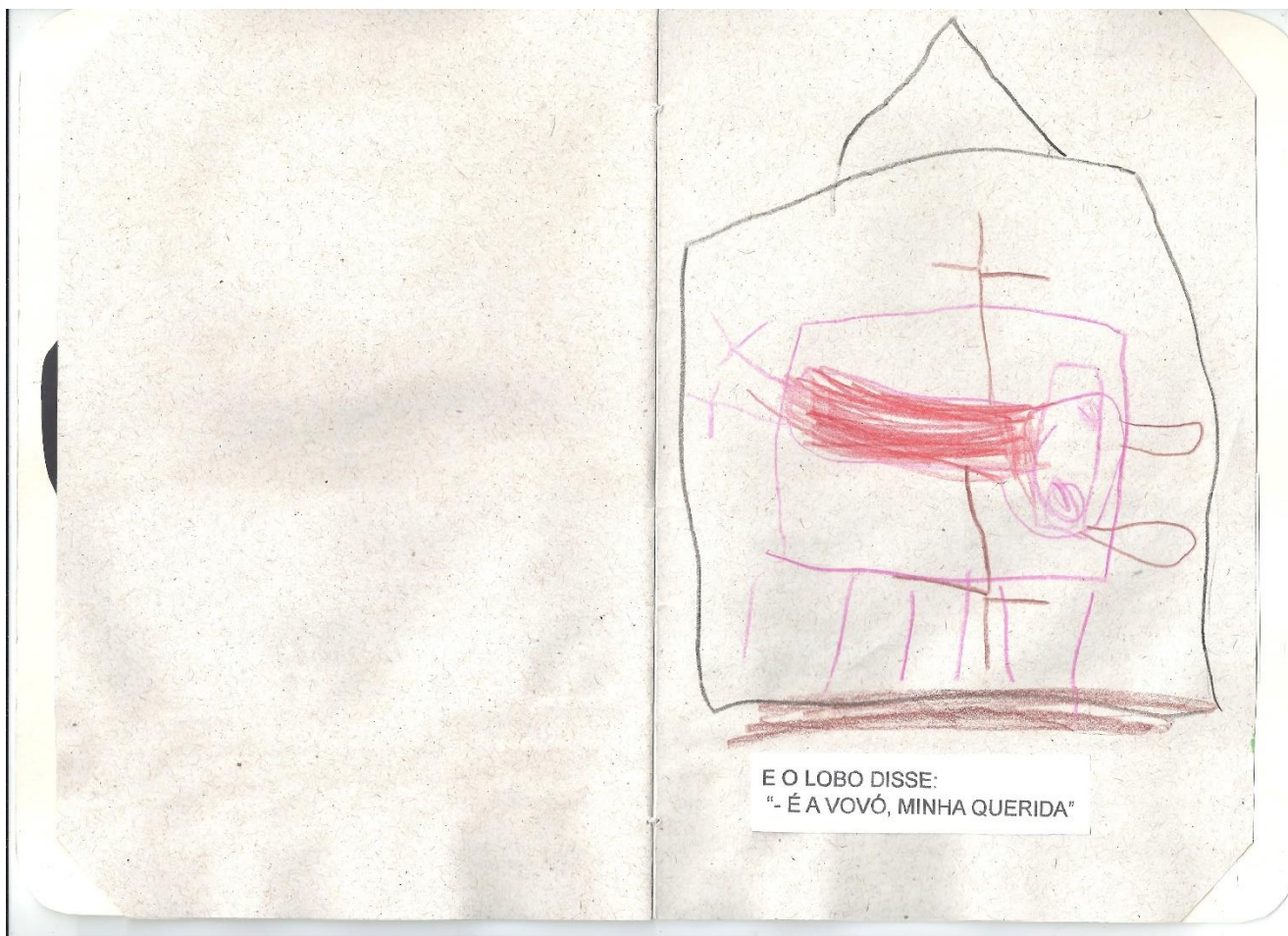




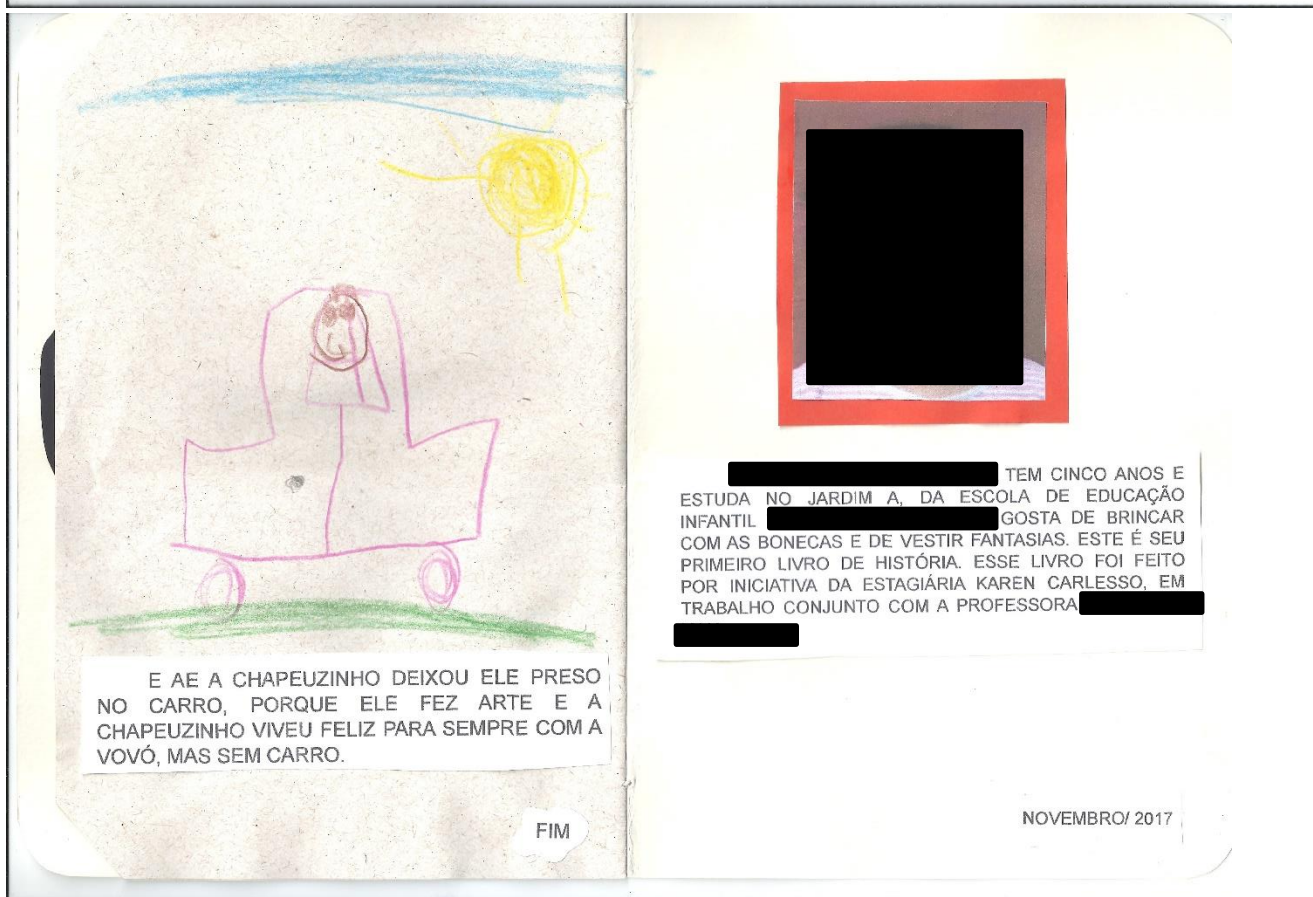
A CHAPEUZINHO FOI NA FLORESTA E O LOBO
MAU APARECEU E A CHAPEUZINHO FALOU:
- SAIA DA MINHA FRENTE LOBO MAU



E A CHAPEUZINHO FOI PRA CASA DELA E O
LOBO APARECEU DE NOVO E AE O LOBO BATEU
NA PORTA "TOC, TOC", E A CHAPEUZINHO
PERGUNTOU:
"- QUEM É?"



E O LOBO DISSE:
"- É A VOVÓ, MINHA QUERIDA"



E AÍ O CHAPEUZINHO DEIXOU ELE PRESO
NO CARRO, PORQUE ELE FEZ ARTE E A
CHAPEUZINHO VIVEU FELIZ PARA SEMPRE COM A
VOVÓ, MAS SEM CARRO.

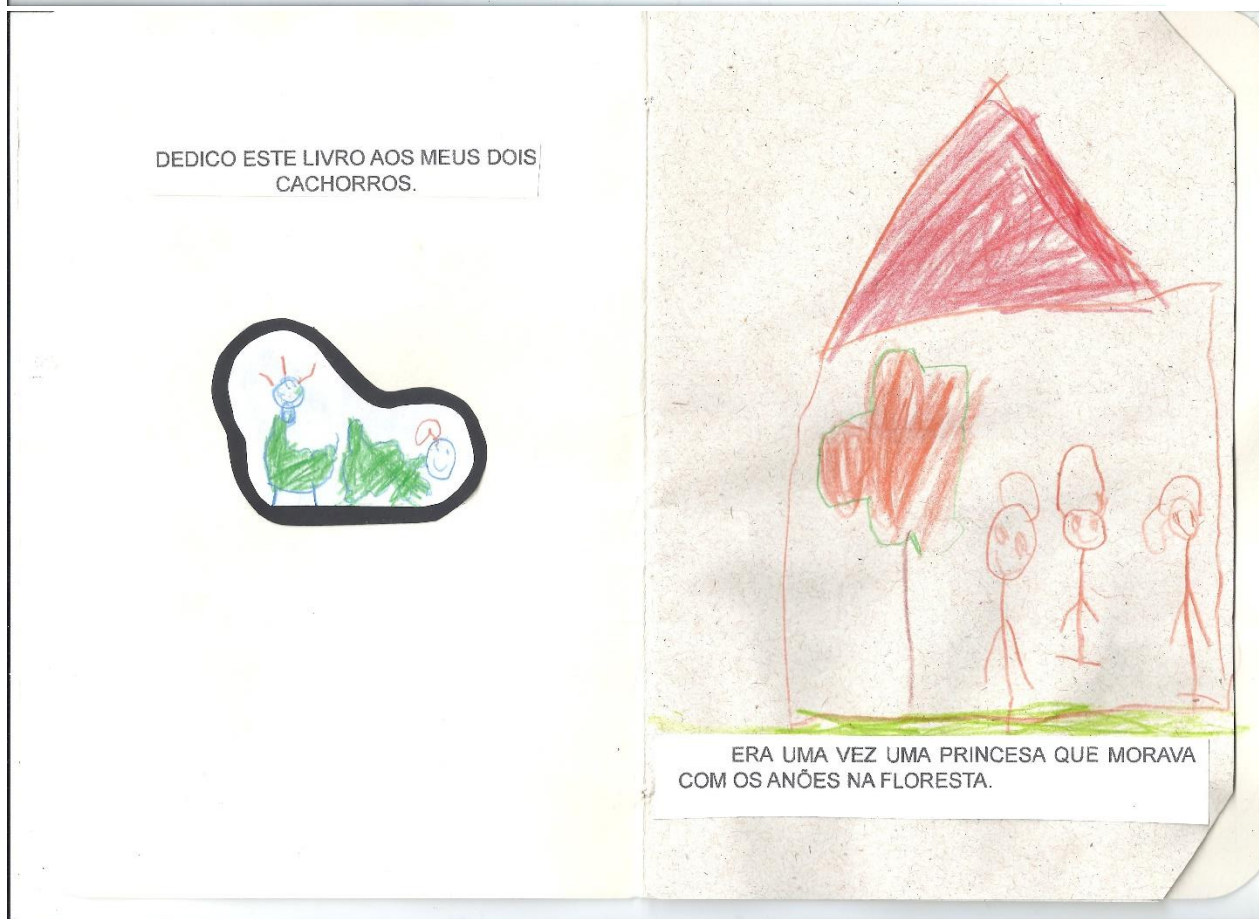
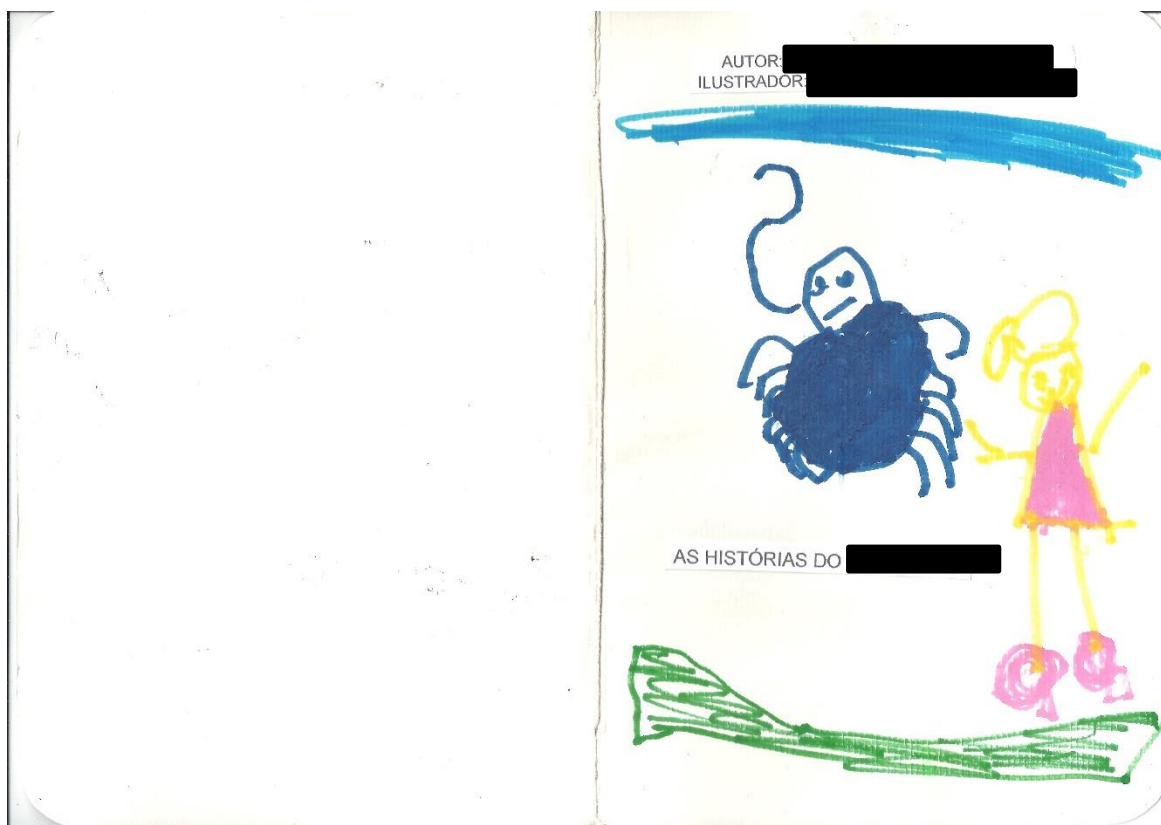
FIM



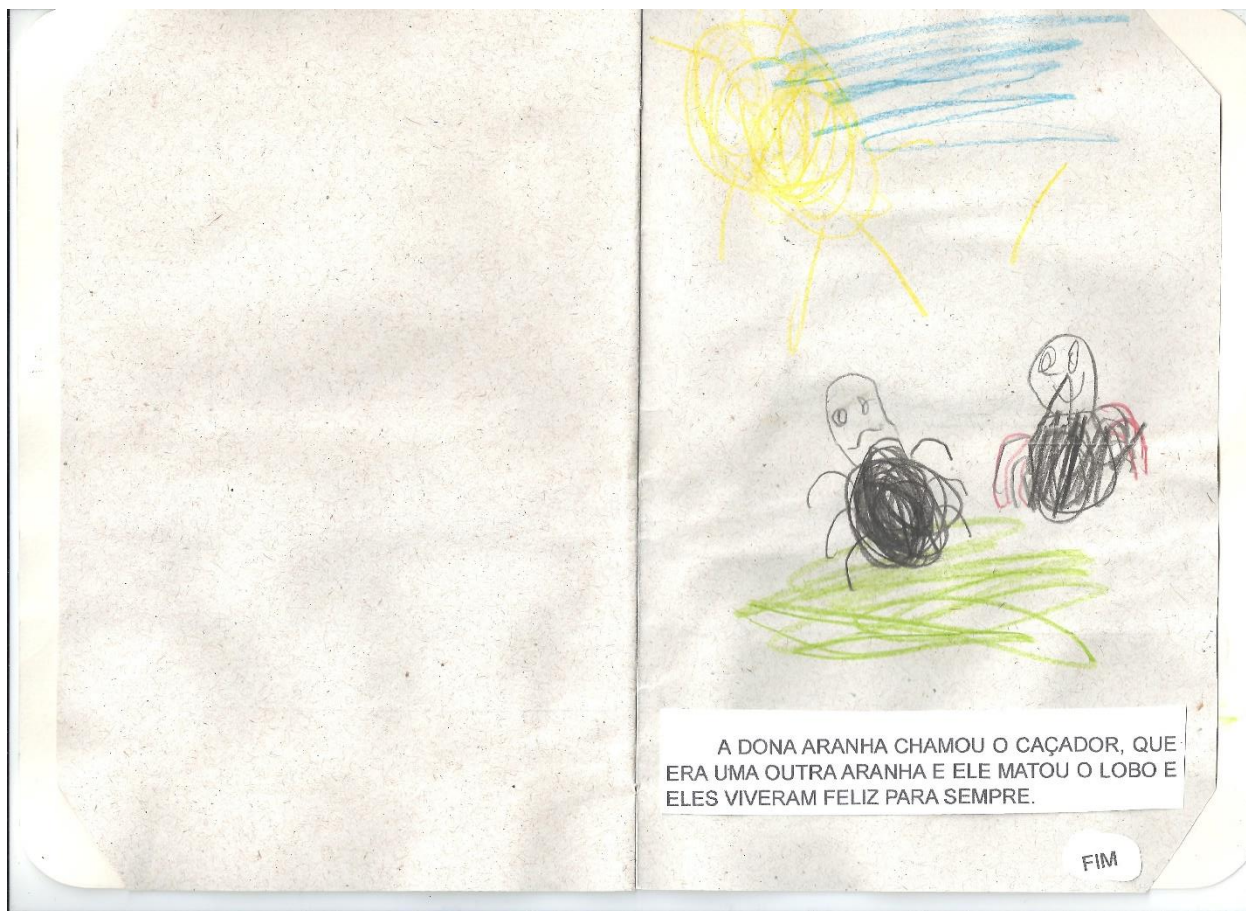
TEM CINCO ANOS E
ESTUDA NO JARDIM A, DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL GOSTA DE BRINCAR
COM AS BONECAS E DE VESTIR FANTASIAS. ESTE É SEU
PRIMEIRO LIVRO DE HISTÓRIA. ESSE LIVRO FOI FEITO
POR INICIATIVA DA ESTAGIÁRIA KAREN CARLESSO, EM
TRABALHO CONJUNTO COM A PROFESSORA

NOVEMBRO/ 2017

12. História de Y.: (5 anos)

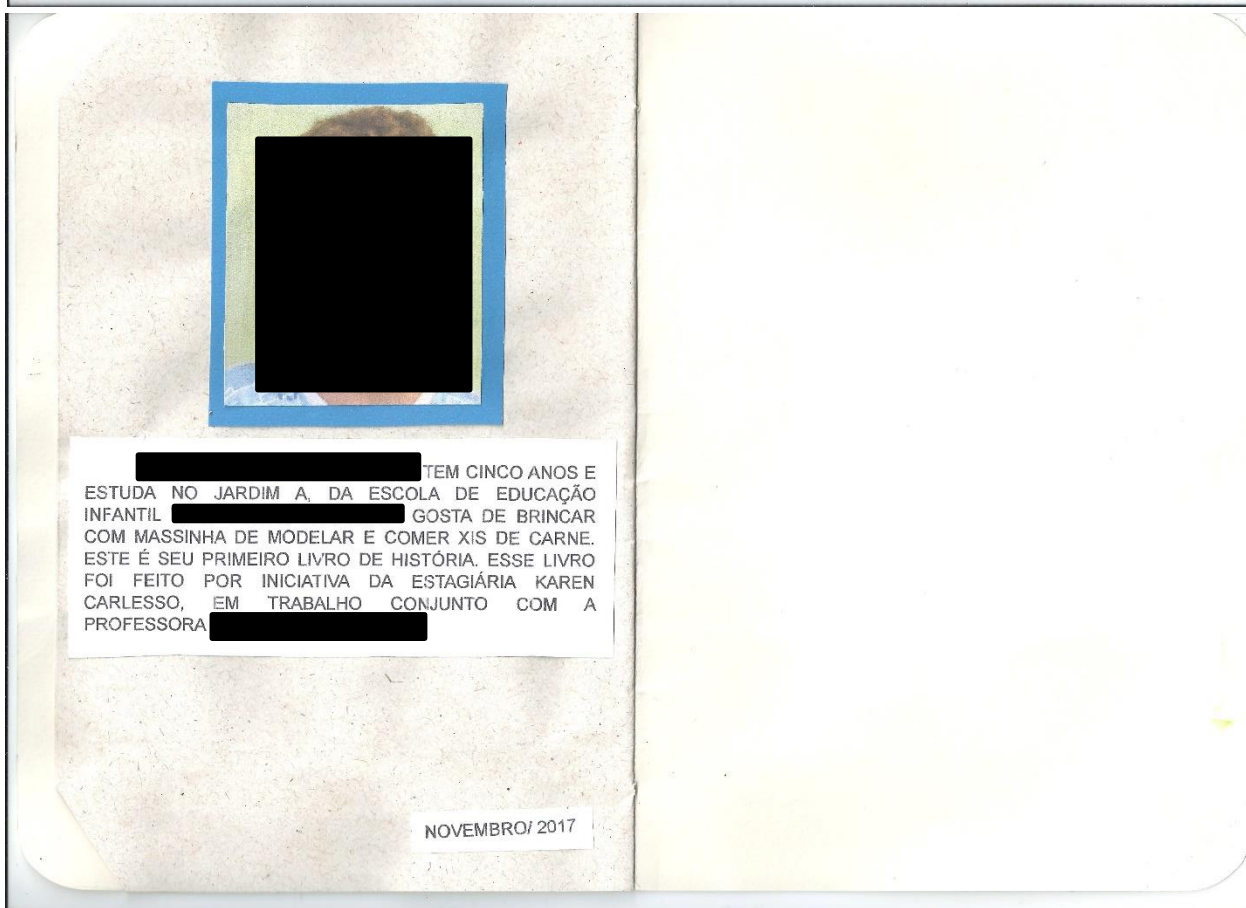






A DONA ARANHA CHAMOU O CAÇADOR, QUE ERA UMA OUTRA ARANHA E ELE MATOU O LOBO E ELES VIVERAM FELIZ PARA SEMPRE.

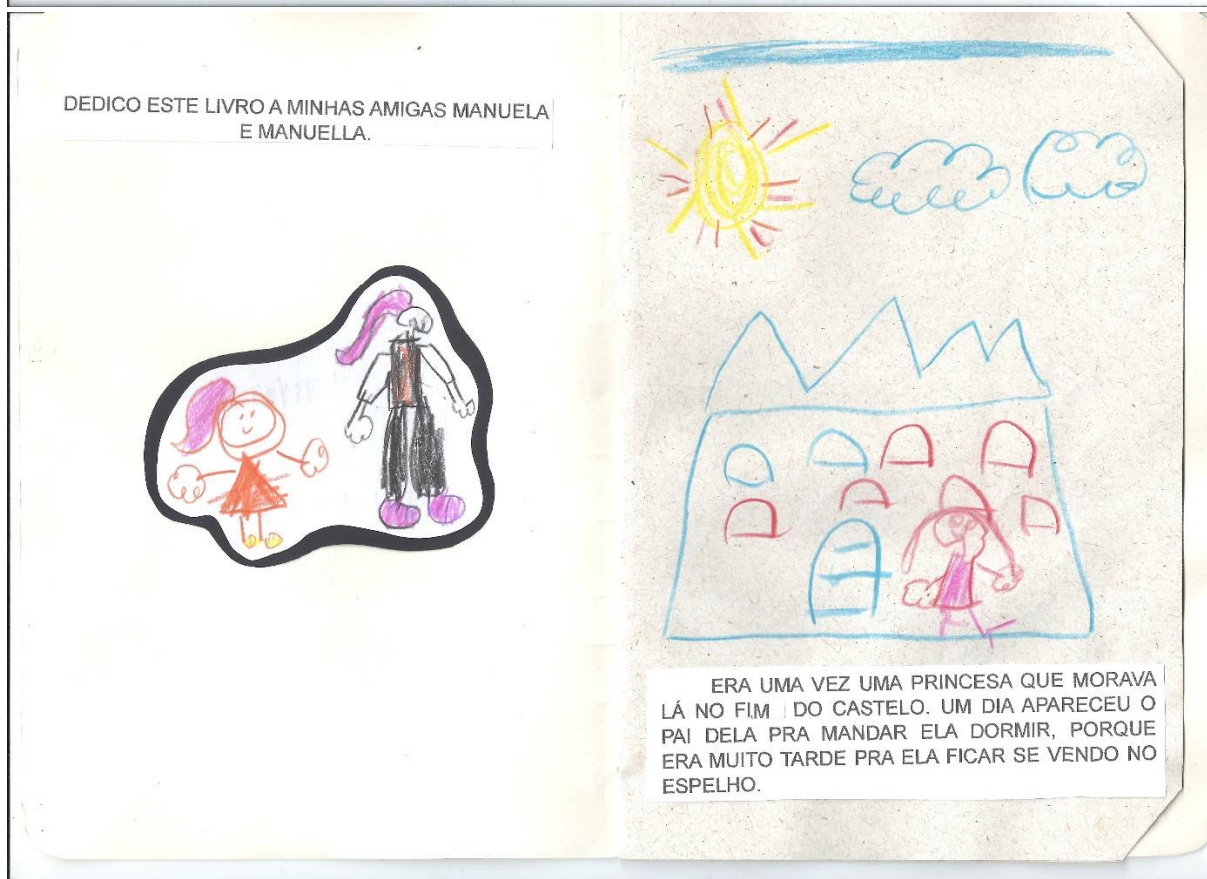
FIM

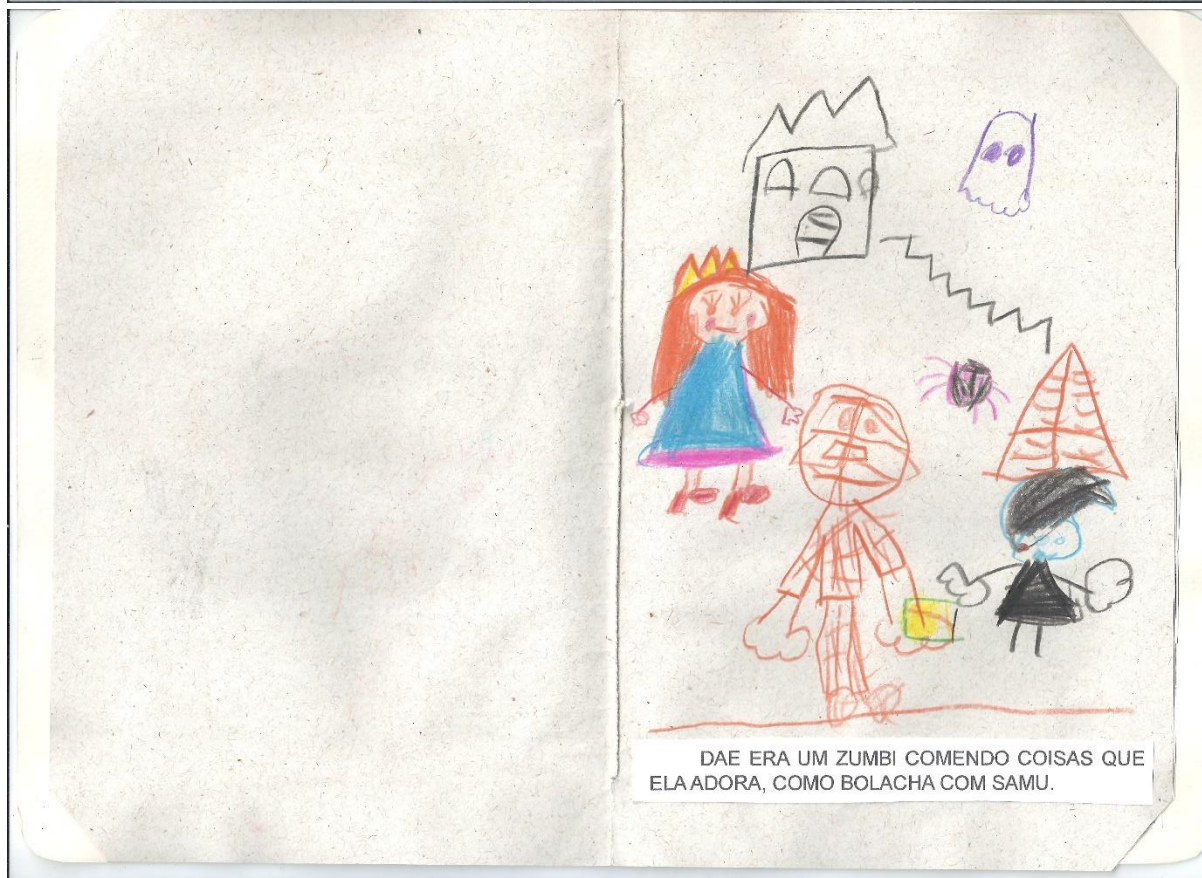


TEM CINCO ANOS E ESTUDA NO JARDIM A, DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. GOSTA DE BRINCAR COM MASSINHA DE MODELAR E COMER XIS DE CARNE. ESTE É SEU PRIMEIRO LIVRO DE HISTÓRIA. ESSE LIVRO FOI FEITO POR INICIATIVA DA ESTAGIÁRIA KAREN CARLESSO, EM TRABALHO CONJUNTO COM A PROFESSORA

NOVEMBRO/2017

13. História de S.: (5 anos)







ELA CHAMOU SEU PAI PARA AVISAR E ELE FOI LÁ E DEU UM CHUTE NO ZUMBI.

NO OUTRO DIA ELA FUGIU DE CASA E FOI MORAR NA FLORESTA COM OS ANIMAIS, PORQUE OS PAIS DAVAM MUITAS ORDENS E ELA NÃO GOSTAVA DE REGRAS E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.



FIM



TEM CINCO ANOS E ESTUDA NO JARDIM A, DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. GOSTA DE BRINCAR COM FANTASIAS, MASSINHA DE MODELAR E COM BALÕES. ESSE LIVRO FOI FEITO POR INICIATIVA DA ESTAGIÁRIA KAREN CARLESSO, EM TRABALHO CONJUNTO COM A PROFESSORA.

NOVEMBRO/2017

14. História de M.: (5 anos)

