

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CÍRCULOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
INFANTIS E OS PROCESSOS DE
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DAS
EDUCADORAS NO SER/FAZER PEDAGÓGICO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Nilta de Fátima Hundertmarck

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**CÍRCULOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS E OS
PROCESSOS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO
PERMANENTE DAS EDUCADORAS NO
SER/FAZER PEDAGÓGICO**

Nilta de Fátima Hundertmarck

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Hundertmarck, Nilta de Fátima
Círculos de contação de histórias infantis e os processos de auto(trans)formação permanente das educadoras no ser/fazer pedagógico. / Nilta de Fátima Hundertmarck.-2014.
131 p.; 30cm

Orientador: Celso Ilgo Henz
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Histórias infantis 2. Círculos de contação 3. Auto(trans)formação de professores I. Henz, Celso Ilgo II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados à Nilta de Fátima Hundertmarck. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: niltinhagr@hotmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CÍRCULOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS E OS
PROCESSOS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DAS
EDUCADORAS NO SER/FAZER PEDAGÓGICO**

elaborada por
Nilta de Fátima Hundertmarck

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/orientador)

Felipe Gustsack Prof. Dr. (UNISC)

Dóris Pires Vargas Bolzan Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Valeska Fortes de Oliveira Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 22 de Julho de 2014.

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”.

(Paulo Freire)

Agradecimentos

A vida se (re)encanta no caminhar diário

Nas trilhas da vida não me encontro sozinha.

Eis que na minha história de vida que vou constituindo surgem

Fadas e duendes:

Meus pais que sempre valorizaram o esforço para estudar

(in memmorian) Aquele que desejava que meu nome fosse Anita

Ele dizia: Minha filha será igual Anita Garibaldi, mulher guerreira

Este homem: meu pai.

Meus filhos que independente da distância, sempre estão no meu mundo encantado;

Ao amigo de muitos anos e orientador pela inesgotável paciência: Celso;

Às amigas especialíssimas: Vaneza, Marlize e Larissa;

A uma pessoa que durante esses meses em mim apostou, dizendo palavras de
ânimo e se tornou presença: Marcos;

À direção do Colégio Antônio Alves Ramos, em especial, a amiga Clair Beltrame;

Ao Grupo Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra, em
especial, Juliana, Carolina, Mara e Camila.

A Deus agradeço tudo o que sou e o que tenho.

Agradeço a vida, pois graças a ela aqui estou...

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CÍRCULOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS E OS PROCESSOS DE AUTO/(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DAS EDUCADORAS NO SER/FAZER PEDAGÓGICO

AUTORA: NILTA DE FÁTIMA HUNDERTMARCK

ORIENTADOR: CELSO ILGO HENZ

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de julho de 2014.

Este relatório de pesquisa resulta em uma dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvido na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Têm-se como objetivo investigar quais as repercussões dos círculos de contação de histórias infantis nos processos de auto(trans)formação permanente das educadoras contadoras no seu ser/fazer pedagógico. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa formação, com enfoque hermenêutico, pois serão interpretadas narrativas das professoras contadoras de histórias infantis que fazem parte do Grupo “Hora do Conto: meninas e meninos lendo o mundo e a palavra”, da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Os sujeitos de pesquisa são quatro educadoras que atendem educandos dos anos iniciais e que atuam em escolas. Para percorrer as diversas visões de mundo, escolhi como suporte teórico o menino que aprendeu a ler o mundo, rabiscando o chão com gravetos, Paulo Freire, que irá dialogar no decorrer dos textos com outros autores como Imbernón, Bussato, Arroyo, Coelho. Na análise dos dados procurou-se fazer um diálogo com diversos autores, entrelaçando com as narrativas das educadoras contadoras algumas histórias infantis trabalhadas nos círculos de contação de histórias. A partir dos princípios da amorosidade e da dialogicidade que tanto defendeu e vivenciou na educação, Freire nos instiga a (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir formas de (re)contar histórias infantis e de (re)encantar nossas histórias de vida, buscando diminuir a distância que separa nosso ser do fazer pedagógico em prol de uma escola (trans)formadora, como lugar para ser feliz. O Grupo Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra, através dos círculos de contação de histórias possibilitaram momentos de experiências, permitindo as educadoras/contadoras contarem suas histórias de vida, histórias infantis, estabelecendo diálogos sobre as suas práticas educativas, contribuindo para que percebessem as lacunas em relação à ausência de contação de histórias infantis ou a forma como elas acontecem em seu ser/fazer pedagógico. Os espaços dialógico-reflexivos e as propostas construídas a partir dos encontros no/com o grupo moveram a curiosidade e a prática destas educadoras, (re)criando atitudes em relação ao ato de contar histórias.

Palavras-chave: Histórias infantis. Círculos de contação. Auto(trans)formação de professores.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

STORY TELLING CIRCLES FOR CHILDREN AND PROCEDURES FOR PERMANENT AUTO/(TRANS)FORMATION OF EDUCATORS IN THEIR PEDAGOGICAL BEING/DOING

AUTHOR: NILTA OF FATIMA HUNDERTMARCK

SUPERVISOR: CELSO ILGO HENZ

Date and Location of Defense: Santa Maria, July 22nd, 2014.

This research report resulted in a Master's thesis in Education, developed in Training, Knowledge and the Professional Development line. It has been aimed to investigate the repercussions of storytelling circles for children in the processes of self-permanent (trans) formation of educators in their pedagogical being/doing practice. This research is qualitative in nature, the educators type, with a hermeneutic approach, there will be interpreted narratives of storyteller teachers of children's stories that are part of the Group "Story Time: girls and boys reading the world and the word" of the Federal University of Santa Maria/RS. The research's subjects are four educators teaching students in the early years and working in schools. To scroll through different views of the world, I chose as theoretical support the boy who learned to read the world, scratching the ground with sticks, Paulo Freire, who will talk over the texts with other authors as *Imberón*, *Bussato*, *Arroyo*, *Coelho*. In data analysis it was sought to make a dialogue with several authors, with the intertwining narratives of educators counting some children's stories or worked in storytelling circles. From the principles of dialog and lovingness that both defended and experienced in education, Freire urges us to (re) create, (re) invent (re) discover ways to (re) telling children and (re) enchant our life story, seeking to reduce the distance that separates our pedagogical being towards a (trans) formative school as a place to be happy. The Tale of the Time Group: boys and girls reading the word and the world, through the circles of storytelling enables moments of experience, allowing educators/storytellers talk about their life stories, children's stories, establishing dialogues about their educational practices, contributing to realize that there are gaps regarding the absence of telling children stories or how they happen to be in pedagogical being/doing practice. The dialogical-reflective spaces and the proposals led from the meetings in/with the group moved to curiosities about the practice of these teachers, (re) creating attitudes toward storytelling.

Keywords: Children's Stories. Circles of storytelling. Teachers' auto(trans)formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livro O Reino das Borboletas Brancas	29
Figura 2 – Livro O Reino do Ainda Não.....	30
Figura 3 – Livro Dona Lagarta Pipoca.....	32
Figura 4 – Um Reino todo Quadrado	40
Figura 5 – Livro Dona lagarta pipoca e o macaquinho mentiroso	45
Figura 6 – Educadoras/contadoras - sujeitos da pesquisa	56
Figura 7 – Livro Bombaboa	87
Figura 8 – Livro Romeu e Julieta.....	96
Figura 9 – A formigadinha.....	100
Figura 10 – Cartão que Formigadinha deu para a professora.....	101
Figura 11 – Auto(trans)formação ao contar histórias	114
Figura 12 – A importância da linguagem na auto(trans)formação das educadoras enquanto contadoras de histórias infantis	116

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de questionário	125
Apêndice B – Narrativa professora Julieta	126
Apêndice C – Narrativa professora Magaly	129
Apêndice D – Ficha de Informações.....	130
Apêndice E – Entrevista	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 MINHAS AUTO(TRANS)FORMAÇÕES: PROCESSOS DE TORNAR-ME UMA EDUCADORA CONTADORA DE HISTÓRIAS INFANTIS.....	21
1.1 De contadora a contadoras(es): Conhecendo o Grupo Hora do Conto: Meninos e Meninas Lendo o Mundo e a Palavra... ..	43
2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: “Era uma vez um sonho...”	51
2.1 Percursos metodológicos	53
2.1.1 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	53
2.1.2 Procedimentos e instrumentos:	58
2.1.3 Andarilhando por um reino do ainda não: cenários em (re)construção com contribuições da pesquisa formação	59
3 CONHECENDO AS HISTÓRIAS INFANTIS: CONHECENDO O PASSADO PARA TER UMA VISÃO DO MUNDO DAS HISTÓRIAS INFANTIS NO PRESENTE.....	65
3.1 Resgate histórico das histórias infantis.....	65
3.2 Histórias infantis: possibilidades de (re)significar a leitura do mundo e da palavra.....	71
4 AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS PELA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	77
(In) CONCLUSÕES	109
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES	123

INTRODUÇÃO

Primeiras palavras: cada história construída se faz passo a passo

Escrever esta dissertação traz a possibilidade de fazer uma retomada da mulher/educadora/contadora/pesquisadora nessa amplitude, não apenas do momento do Mestrado em Educação, mas refletindo um pouco desde a infância e de como me tornei pesquisadora(trans)formadora e contadora de histórias, e qual o significado de estar pesquisando para a tomada de consciência e de intervenção no mundo. Sendo assim, “problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos” (ARROYO, 2008, p. 27).

O distanciamento da nossa prática para refletir junto aos referenciais teóricos, a partir de problematizações, ajuda-nos a (re)pensar as imagens que fizemos de nós mesmos/as como educadores/as. Talvez os aportes teóricos e as práticas observadas venham contribuir para que, em um primeiro momento, possamos entender como nos auto(trans)formamos através das diversas metamorfoses, passando de menina/educanda/tímida para mulher/educadora/contadora/escritora/(trans)formadora de suas próprias práticas e concepções, podendo contribuir na construção de um mundo que se humaniza.

O presente trabalho, intitulado “Círculos de contação de histórias infantis” e os processos de auto(trans)formação permanente das educadoras no ser/fazer pedagógico” é uma pesquisa dissertativa, vinculada à Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Já no título da dissertação, assumo minha temática principal que é a contação de histórias infantis e suas implicações nas auto(trans)formações das educadoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que são integrantes do Projeto de Pesquisa e Extensão “Hora do Conto: Meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, coordenado pelo prof. Dr. Celso Ilgo Henz da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

No primeiro capítulo, intitulado: **Minhas auto(trans)formações: processos de tornar-me uma educadora/contadora de histórias infantis**, contarei um pouco de mim: a menina que viveu no interior, sem contato com livros infantis, mas que se deliciava ouvindo no rádio os clássicos ao entardecer dos domingos. A jovem que se (trans)formou educadora e a mulher que se auto(trans)formou, tornando-se mãe, mulher, escritora, contadora de histórias infantis e pesquisadora na busca de não apenas instigar os educandos a lerem e ouvirem histórias, mas que percebe a importância do educador ser um leitor/contador/pesquisador.

No segundo capítulo, contarei alguns motivos, anseios, inquietações e curiosidades que me levaram a escolher a temática desta pesquisa. Optei pelo título **A construção da pesquisa em educação: “era uma vez um sonho...”** no intuito de apresentar o problema a ser investigado, bem como os objetivos: geral e específicos e as questões orientadoras. Discorro ainda sobre os caminhos investigativos percorridos em busca de possíveis respostas aos objetivos propostos. Início com a história sobre como cheguei ao tema até as vivências da construção de dados. Além disso, apresento as educadoras contadoras que abriram suas histórias de vida, suas vivências pedagógicas, enquanto possíveis ou não contadoras de histórias infantis, as escolhas de histórias infantis que foram trabalhadas nos círculos de contação de histórias e as repercussões do grupo de educadoras contadoras de histórias nos processos de auto(trans)formação no ser/fazer pedagógico das mesmas.

No terceiro capítulo, **“De ouvinte a contadora: em busca de ser feliz”**, busco aspectos históricos referentes ao surgimento das histórias infantis, caminhos que podem possibilitar a auto(trans)formação entre o ser apenas ouvinte e tornar-se educadora contadora, e a importância dos grupos de formação para que tal processo se realize. Também escrevo um pouco sobre a importância das histórias infantis como subsídios para contribuir com uma nova visão de mundo, despertando a imaginação, resgatando a palavra nas educadoras contadoras e nos/as educandos/as.

Por último, no capítulo quatro, abordo sobre a **Formação permanente de educadores: auto(trans)formação pela contação de histórias infantis**, dialogando com alguns autores na busca por entender como a formação permanente pode contribuir na construção de práxis pedagógicas onde as professoras se tornem educadoras contadoras de histórias infantis.

1 MINHAS AUTO(TRANS)FORMAÇÕES: PROCESSOS DE TORNAR-ME UMA EDUCADORA CONTADORA DE HISTÓRIAS INFANTIS

“Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (LISPECTOR, 1998, p. 157).

Quando penso em educação, logo me lembro das metamorfoses, das transformações e das auto(trans)formações que perpassamos no decorrer de nossa trajetória pessoal e profissional, pelo inacabamento que torna possível irmos nos constituindo (com os/as outros/as). Nos momentos dialógico-reflexivos em que me encontro inúmeras vezes, lembro-me com nitidez da história infantil chamada “O Reino das Borboletas Brancas”, na qual, pelo encantamento que proporciona o despertar da criança adormecida que em mim habita, a jovem que sonhava com um novo mundo viável/possível, e a mulher/mãe/educadora que continua acreditando em um mundo mais humano e com condições de cidadania para todos/as, de eternos aprendizes e, que, atualmente assume as teorias com as quais comunga e conversa nesta dissertação de Mestrado em Educação.

Na tessitura deste projeto de mestrado, em meio a tantos conflitos de quem é esta mestranda que agora se desafia a escrever sobre si, ficou impossível não falar da menina sonhadora, da adolescente que escolhia livros infantis que falassem sobre justiça social para dramatizar, da educadora que viu nas histórias infantis possibilidades de (re)pensar suas práticas, da mãe que sonha com um mundo mais encantado para seus filhos, da mulher que ainda acredita nos “duendes e fadas” que surgem no trilhar caminhos pessoais e profissionais.

Contudo, essa conversa acontece somente porque temos uma história de vida e nela transitamos por diversos reinos, perpassando por diferentes fases pelas quais sempre estamos aprendendo a cada dia, a cada encontro com o/a outro/a e com o mundo. O meu mundo, a minha história começa numa pequena localidade rural, onde estudei durante os anos iniciais e neste percurso não me lembro de professores contadores de histórias infantis. Apenas recorro de experiências muito esporádicas de algum professor contando histórias de vida e, neste momento, parecia que um momento mágico acontecia porque ali víamos o professor como

gente, como ser humano, como alguém capaz de sentir e agir com emoção, como os estudantes. Falando sobre o/a educador/a, Freire (1998, p. 11) nos diz que “É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem como sujeitos-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando”.

Ao ouvir os/as professores/as contando suas histórias de vida, despertavam em mim curiosidades sobre quem era aquele/a professor/a e, estar partilhando histórias possibilitava o estabelecimento de laços afetivos, mesmo que inconscientes, era um gesto amoroso. Nessa troca, o/a estudante também pode se identificar com suas histórias de vida e lembrar-se dessas histórias, intervindo na contação e se colocando como sujeito de sua vida. No ato de contar e escutar, neste entrelaçamento de linguagem e vivência, acontece também um entrelaçamento de razão/emoção; e a criança, o/a jovem, o/a adolescente ou o/a adulto/a pode despertar para a curiosidade, para a aprendizagem, pois as histórias de vida ou as histórias infantis estão inseridas ou relacionadas, de alguma forma, em seu contexto sócio-histórico-cultural.

O contexto educacional no qual fiz parte nos anos iniciais do ensino fundamental não me oportunizou o contato com histórias e livros infantis. Aquela pequena escola rural tinha somente até o quinto ano e, então, fui estudar numa escola da rede particular, situada na zona urbana, instituição que hoje trabalho há mais de vinte e quatro anos. Era um novo mundo, com muitas diferenças: muitos/as professores/as, estudantes, conteúdos. Nesse novo contexto, conheci um professor que atuava nas disciplinas de Música e História e, comumente, usava o teatro como metodologia para trabalhar os conteúdos propostos.

Durante essa fase, o teatro entrou na minha vida e com ele, muitas histórias infantis passaram a ser lidas, conhecidas e interpretadas. Eu devia ter uns doze anos de idade no dia em que atuei pela primeira vez num palco, dramatizando a história “O Macaco e a Velha”. Estar num palco, entrando no enredo e levando cultura a outras pessoas tornou-se um desafio e refletiu em minha autoestima de menina do interior. Quando era convidada para participar de novas peças, colocava-me à disposição com muita alegria.

Recordar a trajetória de minha infância permite, momentaneamente, distanciar-me da minha realidade atual, que é estar como orientadora educacional

diariamente na escola, trabalhando, para me reportar aos primeiros anos do ensino fundamental quando me oferecia para ir ao quadro escrever para a professora, desenhar para que os/as colegas copiassem e interpretar histórias para então representá-las. Ainda: pensando nessas experiências, compreendo o quanto ouvir e contar histórias, desenhar, dramatizar fizeram uma enorme diferença na minha formação profissional desde aquela época. Acredito que, ao trilhar esses caminhos já estava indo em direção à possibilidade de um dia torna-me professora.

Sobrevoando este reino um pouco distante, materializo diante de minhas lembranças a minha imagem enquanto menina que, aos poucos, vai se (trans)formando em adolescente. Recordando esse período de estudante que a escola negou ludicidade, passo a compreender que a minha alegria de estar na escola desapareceu um pouco quando fui para o Ensino Médio. Tentei uma vaga para fazer magistério numa escola pública, mas não consegui. Então me matriculei em um curso técnico em contabilidade em outra escola pública e, ao frequentá-lo durante apenas um mês, senti que meus dias tornaram-se uma verdadeira tortura, pois não era aquela formação “exata” que preenchia meus desejos por permanecer estudando, e esta situação fazia com que eu saísse de casa e voltasse chorando.

Depois de muito choro e insistência, consegui convencer meus pais, pequenos agricultores rurais, a me colocar em uma escola particular para fazer o magistério. Lembro-me dos personagens da minha história, meus pais, que mesmo não tendo condições financeiras, sempre se colocaram à disposição, caso eu e minhas irmãs quiséssemos estudar. Sendo assim, quando fui cursar o magistério, encontrei-me e, desde o início, dediquei-me muito, em especial às didáticas.

Quando terminei o curso, fui fazer o estágio durante um semestre em uma escola da rede particular (escola que trabalho atualmente, já há mais de vinte e cinco anos). No entanto, não tinha, naquele momento, a noção da oportunidade que estava surgindo para que percebessem a minha prática e a minha (trans)formação, tendo como surpresa a contratação para professora dos anos iniciais naquela instituição. Jovem, com apenas 18 anos, tinha recebido na formação do magistério o embasamento teórico básico referente às didáticas.

Nesse período, muitos muros de acomodação, de visão limitada de mundo, de falta de embasamentos teóricos e práticos faziam com que eu não refletisse sobre minha prática pedagógica. No entanto, quando meu primeiro filho foi à escola, senti um pouco o quanto esta pode ou não ser um espaço para ser feliz; ele estava

com seis anos quando teve a primeira experiência no ambiente escolar e foi, nesse período, que ouvi de uma educadora que o menino, cujas expectativas eu havia alimentando de ser um ótimo educando, “parecia-se com um saco de laranjas”. Recordo-me do gosto que senti, pois não era apenas um gosto cítrico, como são os sabores das laranjas que decoram os lindos quintais e pomares, mas um sabor muito amargo, nada agradável, que foi invadindo o meu ser, provocando mudanças no meu jeito de sentir/pensar/agir (HENZ, 2003).

Assim, gradualmente fui construindo novos saberes a partir de minhas vivências, uma vez que, como afirmam Carvalho e Brito (2006, p. 83), educação: é, antes de qualquer coisa, ato de amor e coragem “[...]. O homem vive em constante aprendizado, não havendo homens “ignorantes absolutos, já que existem diferentes saberes, alguns sistematizados, outros não”.

Comungo com a premissa de que o homem vive em constante aprendizado, inclusive em relação ao ato de falar ou calar. Compreendo que o que dizemos e o que calamos pode promover a esperança nos seres com os quais compartilhamos nossa existência. Freire (2000, p. 48) nos reforça isso quando diz que:

Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substancialmente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança.

Se a nossa presença no mundo e com o mundo não é determinada e sim construída, temos a possibilidade de nos tornarmos sujeitos porque “quem tem o que dizer, tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tenha o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer” (FREIRE, 1998, p. 131). Portanto, as palavras, ao serem pronunciadas, têm esse poder, de anunciar o novo, de possibilitar o diálogo, a aproximação entre os seres humanos, mobilizar em função de algo que dê sentido e significado à existência. No entanto, sabemos que, ditas de forma arbitrária, ao negar à presença do/a outro/a, as palavras tornam-se instrumento de dominação e de desencontros.

Esse entendimento acerca do poder das palavras fez parte de minha infância e juventude com muita frequência, dando uma ênfase muito maior às ações, e às palavras não eram tão valorizadas. Nessa perspectiva, apenas os exemplos eram considerados determinantes para que o outro seguisse um modelo. No entanto, ao

manusear ocasionalmente o livro “As coisas que a gente fala”, de Ruth Rocha (2000), encontrei a seguinte expressão: “palavras são como folhas que voam ao vento [...]”, comecei a refletir sobre a força que elas têm. Assim como as folhas que, ao caírem das árvores, jamais retornam, as palavras também, ao serem expressas, principalmente, vindas de pessoas as quais exercem uma importante representatividade, podem ganhar uma força enorme tanto para encantarem quanto para afastarem.

Frequentemente somos tocados e movidos pelas palavras que ouvimos. Quando entram pelos nossos ouvidos palavras de amorosidade, de ânimo, o gosto não é amargo, porém, ao ser comparado com algo sem vida, sem sabor, podemos ficar com marcas profundas, sentir-nos rotulados/as, ou buscarmos alternativas para superá-las, e assim nos auto(trans)formar. Talvez as palavras ditas pela educadora, a partir de sua percepção em relação ao meu filho, tenham sido a maior contribuição para que eu começasse a realizar meu processo de metamorfose, desencadeando a auto(trans)formação.

Eis aí o poder que o/a educador/a pode ter através de suas palavras e/ou gestos. Ao contrário da experiência que meu filho teve, a educadora contadora Super Estrela, sujeito desta pesquisa, relata:

[...] sempre digo assim, a minha passagem da pré-escola para o primeiro ano foi uma super confusão, porque o meu sonho era entrar no pré porque eu gostava da professora que era professora da minha irmã, e eu sempre via-as sentadas e ela contando histórias. Como sou alta, sou grande, falaram que eu não precisava fazer o pré, que podia ir direto para o primeiro ano, e minha mãe como professora ensinava todas as letras pra nós em casa antes de entrar na escola. O diretor falou que, por conta disso, eu poderia entrar direto no primeiro ano, e aí me passaram para o primeiro ano. Só que eu cheguei a adoecer em função disso, porque não era o que eu queria, e me levaram consultar, fizeram exames.¹

A educadora trazia para a escola a vida por meio das histórias contadas com encantamento, o que mexia com o imaginário de quem as escutava ou mesmo de quem assistia, ao longe, cenas de diálogo e amorosidade. O desejo por escutar e ser ouvido/a é inerente ao ser humano, independente de sua idade, e os momentos de contação de histórias podem permitir a interação entre a história, quem conta e quem ouve.

¹ Para facilitar a identificação das falas dos sujeitos pesquisados, colocamos todas em itálico.

Nesse sentido, outra educadora contadora participante da pesquisa, que se caracteriza como Bruxilda para contar histórias, e que aqui se denomina como Branca de Neve reforça que

A primeira vez que trabalhei com a Bruxilda Ju, era um livro que falava sobre hábitos e atitudes, acabei deixando o livro de lado, porque os alunos começaram a viver junto a história que comecei a contar, e acabaram interagindo mais do que o esperado. Foi uma experiência incrível, jamais vou esquecer (Branca de Neve).

Na narrativa acima temos um exemplo sobre o quanto é importante a educadora contadora envolver-se na história, interagindo com os personagens, cenários e enredos, passando a ser sujeito de criação no ato de contar. Isso acontece de tal forma que a história contada ganha vida, instigando a curiosidade, a imaginação dos/as educandos/as e permitindo que eles/as se tornem também sujeitos dessa história, ou até mesmo (re)criadores/as de outras.

As três histórias de vida aqui relatadas: da menina que queria ouvir histórias, da educadora contadora que se encanta ao contar histórias e do menino que era apático na escola, cujas personagens são protagonistas reais, são histórias entrelaçadas por emoções, linguagem, razões, que têm como cenário a escola. Histórias que são construídas com a presença ou não das histórias infantis e dos seus possíveis encantamentos pela leitura, escrita e o ato de fazer/ser/falar-se no/e/com o mundo. Por isso, pergunto-me: o que fez com que essas pessoas, personagens reais, gostassem ou não de histórias infantis e do ato de ler, escrever e contar? De que forma essas experiências poderão torná-los/as ou não leitores/as e contadores/as?

Mas, voltando à história do menino que não ouvia histórias... Através das palavras da professora do meu filho, fui instigando a mim mesma pensar sobre por que ele não gostava de estar na escola e o que levava a educadora a compará-lo com algo sem vida, desprovido de uma razão de estar presente em uma sala de aula. Evidentemente, inúmeros questionamentos invadiram meu ser, assumindo uma dimensão extremamente significativa e desencadeando um anseio pessoal em continuar lendo e estudando. E essa continuidade assume a seguinte perspectiva, conforme propõe Josso (2010, p. 76): “formar-se é reconhecer que nenhuma forma acabada existe *a priori*, dada do exterior. Esta forma sempre inacabada depende de nossa ação. Sua construção é uma atividade permanente”.

Corroborando com a afirmação de Josso (2010), Super Estrela, outra participante da pesquisa, ressalta que

O maior desafio, e talvez isso seja uma desconstrução que a gente tenha que fazer quando entra em qualquer prática pedagógica, seja na questão de contar histórias ou trabalhar com qualquer outro assunto, é a questão de levar uma coisa pronta, porque [...] às vezes a gente tem uma visão muito reduzida do que é a criança, a gente não consegue entender que ela também tem necessidades e a gente precisa ouvir elas.

Talvez, a falta de ouvir as crianças, seus anseios, desejos e necessidades tenham distanciado a educadora do meu filho. Ao lermos uma história, nem sempre as ações contidas nela nos emocionam, porém, quando se trata de algo ou alguém muito próximo, mexem mais profundamente com nossas emoções, fazendo-nos refletir sobre as mesmas. Sensibilizada por essa história de vida da qual também me tornei personagem, passei a (des) construir minhas próprias concepções sobre o ato de educar e de contar histórias. Em hipótese alguma, gostaria que tais posturas estivessem presentes junto aos meninos e meninas com os/as quais estava envolvida diretamente, através do trabalho na biblioteca infantil da escola onde atuava na época.

Assim, a possibilidade de pesquisar o que poderia fazer para que o processo de alfabetização fosse algo prazeroso e que os atos de ler e escrever viessem ao encontro da faixa etária das crianças, instigou-me a ver na literatura infantil novas perspectivas. De certa forma, isso representava um movimento de superação à concepção de alfabetização como um ato mecânico, desprovido de significado às vivências dos meninos e das meninas com os/as quais tinha o privilégio de conviver diariamente.

Ao perceber o quão a escola, de maneira geral, trata a alfabetização de forma desvinculada da vivência da criança, senti-me desafiada a propor algo mais próximo do universo infantil, permitindo que os/as educandos/as lessem a partir do seu mundo. Segundo Freire (1989, p. 9),

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

No ato de ensinar-aprender, tanto o/a educando/a quanto o/a educador/a necessita sentir-se como ser no/com o mundo, para conhecer as efetivas

possibilidades de se perceber como construtor/a de si e do espaço onde está inserido/a. Freire (1998, p. 63) nos diz que “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”.

Sendo assim, considero importante que as práticas pedagógicas estejam contextualizadas, que aconteça a coerência entre o discurso e a prática na escola, pois é muito conhecido o antigo discurso de que, na escola é preciso ouvir os anseios, aprender a expressar-se, aguçar os sonhos e esperanças, contar histórias para despertar os sentimentos, a sensibilidade, vislumbrar possibilidades e autonomia. Porém, na prática, parece que os conteúdos, bem como as histórias infantis são trabalhados mecanicamente de forma a impossibilitar a (trans)formação dos/as educandos/as e educadores/as, porque é esquecido que o ser humano é constituído por uma trama complexa de razão e emoção.

Maturana (1998, p. 15) escreve sobre afirmações que se ouve frequentemente no que diz respeito ao que diferencia a espécie humana dos outros animais: a racionalidade. Tais declarações limitam a visão e a possibilidade de reflexão, negando o quanto a emoção faz parte do ato humano. Pois

[...] ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Ao pensar em práticas pedagógicas esvaziadas da emoção, feitas mecanicamente sem saber a serviço de quem, para quê e por que acontece, retorno ao tempo em que me encontrava no meu casulo revestido por teorias “aprendidas” (durante o ensino fundamental e curso de magistério) pelas “ensinagens” teóricas, experiências da vida pessoal e profissional, culturas incutidas nos currículos escolares ou nos currículos ocultos que constroem a nossa trajetória e, muitas vezes, podam nossos sonhos de voar como “belas e lindas borboletas” que somos na caminhada pela qual nos constituímos como homens e mulheres.

No “Reino das Borboletas Brancas”², as pequenas borboletas não eram chamadas de sacos de laranjas, mas eram “ensinadas” a voarem somente sobre as flores brancas, e não percebiam a existência de outras flores coloridas que contribuía na constituição daquele reino. Quando nasceu uma borboleta branca

² Livro de Literatura Infantil de ASSUNÇÃO, Gomes.

que, ao aprender a voar, sentiu vontade de ir mais longe, de conhecer novos canteiros, ela foi criticada, desestimulada.



Figura 1 – Livro O Reino das Borboletas Brancas

Assim, como a maioria das borboletas brancas da história, eu, “lagartinha/mãe/educadora”, também não havia descoberto de que forma poderia voar mais longe, contribuir para a construção de novas metodologias, espaços dialógicos, a fim de resgatar a palavra, a autoestima, a emoção e a afetividade, a partir e com as histórias infantis e as histórias de vidas. A fase de “lagartinha” fez e faz parte de minha história de vida, pois sei que anterior aos voos majestosos que as borboletas fazem, elas foram lagartas.

Há processos de transformações necessários para que aconteça a mudança, assim como na minha vida também aconteceram e acontecem desafios, curiosidades, sentimentos e necessidades que me levam a buscar diferentes caminhos. Essa postura curiosa e comprometida com as mudanças “pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica” (FREIRE, 1998, p. 11).

A compreensão de que a educação pode romper paradigmas, mudar o rumo das histórias vividas, possibilita que as “lagartas”, escondidas em seus casulos, sintam-se instigadas a perceberem-se como seres humanos, como educandos/as e educadores/as inacabados/as, capazes de produzirem conhecimento ainda não existente, tornando-se autores/as de novas histórias infantis ou de vida.

Voltando um pouco a minha história, na busca constante de tornar-me autora/protagonista dela, com atitudes curiosas, imbuídas de sonhos de transformar “O Reino do Ainda-não” (PEREIRA, 1991) em um lugar cheio de viabilidades e de encantamentos, transformei-me em uma lagartinha em constantes metamorfoses.

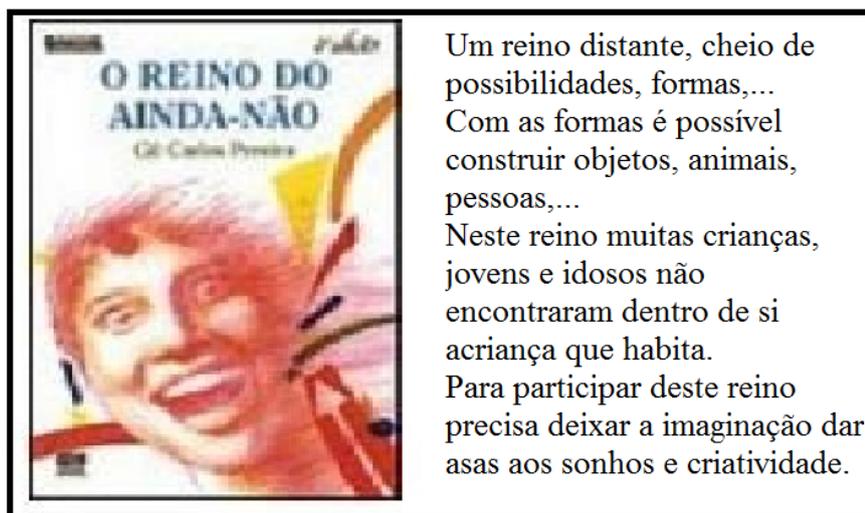


Figura 2 – Livro O Reino do Ainda Não

E assim começa mais uma história: Era uma vez uma “lagarta/mãe” que vivia no Reino do ainda não contamos histórias e encantamos as crianças para a descoberta do mundo da leitura e da escrita, que sentiu um gosto amargo ao ouvir que seu filho não participava das atividades escolares, ficando excluído, não encontrando na escola propostas que o motivassem para ler, escrever e (re) criar. Desta forma, ele foi se desencantando pelo mundo da leitura, o que fez com que a lagarta/mãe pensasse nele e nos outros/as meninos/as que vivenciaram práticas educativas que não possibilitaram perceber a leitura e a escrita como meio essencial para dizer à sua palavra e contribuir para construir a história do local onde convive, tornando-se sujeito na construção de novas culturas e novos reinos.

Esta história parece ser apenas mais um enredo dentre tantos outros escritos nos livros infantis, mas foi uma história vivida por mim e que me instigou a sair do meu mundo-casulo, quando comecei a contar histórias infantis para as crianças dos anos iniciais que iam retirar livros na biblioteca. Após trabalhar alguns dias com elas, algumas comentaram com o diretor da escola sobre a alegria que era ir até a

biblioteca, e ele ficou curioso para entender o que provocava os sorrisos das crianças quando chegava este dia. Então, uma criança respondeu que lá era muito legal, pois ouviam e contavam histórias, conversavam sobre elas e seus personagens. No ano seguinte, o diretor veio propor que fizesse um projeto; e assim passei a atender até vinte e quatro (24) turmas dos anos iniciais, semanalmente.

Durante essa experiência, fiz vestibular e comecei a Graduação no Curso de Pedagogia. Como ser humano inacabado, estava saindo mais um pouco do casulo que limitava minhas reflexões e práticas. Sempre estamos, ora no nosso refúgio, ora voando como lindas borboletas, pois “só existe a busca do saber onde há curiosidade, inquietação e humildade para reconhecer que nenhum saber é completo ou definitivo” (CARVALHO; BRITO, 2006, p. 29).

Ao sobrevoar durante um semestre no Curso de Pedagogia, na Disciplina de Didática da Linguagem, aceitei o desafio de escrever uma história infantil durante a aula. A educadora da disciplina era uma pessoa aberta às metamorfoses da vida profissional e pessoal, pois tinha mais de sessenta anos e suas aulas eram dinâmicas, alegres, contextualizadas; levava para sala revistas atuais e resgatava histórias infantis, histórias de vida, aprendizagens já construídas para, a partir e com elas, ampliar nossos conhecimentos. Foi essa educadora que fez com que eu ouvisse pela primeira vez: “Você escreve muito bem! Parabéns!”

Naquela época, não tinha clareza do quanto significaria, posteriormente, o gesto da professora. Atualmente, entendo o que Paulo Freire (1998, p. 47) queria dizer ao escrever que “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno o simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à [formação] do educando por si mesmo”.

O gesto de minha educadora contadora (trans)formadora desafiou-me a novos voos, assim como o ato de voar mais longe da pequena borboleta da história infantil “O Reino das Borboletas Brancas” que, com sua prática, mostrou novas possibilidades, com aquele voo aparentemente insignificante naquele momento. Talvez a educadora contadora (trans)formadora não tenha percebido a proporção do quanto significaria para mim, mas me instigou com sua postura e práxis a ler sobre literatura infantil, a escrever histórias infantis e, principalmente, a acreditar que poderia me tornar autora dessas histórias e a compreender a autoria que tenho sobre a minha vida. Esse gesto deixou para sempre marcas positivas que me

ajudaram e ajudam, apostando nas metamorfoses, admitindo as incertezas e buscando, permanentemente, teorias, diálogos e vivências que venham a contribuir na constituição da minha inteireza como mulher/mãe/educador/contadora, em busca da auto(trans)formação pessoal e profissional.

Nesse sentido, aprendi com esta educadora a ousar, a tentar, uma vez que “aprender define-se, sobretudo, como uma aventura criadora, uma capacidade exclusivamente humana de observar, agir, decidir e criar, visando à construção do saber para compreender a realidade e transformá-la por meio da sua intervenção” (CARVALHO; BRITO, 2006, p. 46). E foi a partir da história infantil criada na aula de Didática da Linguagem que lancei meu primeiro livro infantil chamado *Dona Lagarta Pipoca*² e que passei a intervir no mundo da literatura infantil e da educação, aprendendo, agindo, decidindo e criando possibilidades de escrever e contar histórias. Sim, é preciso lembrar por que esta mestranda teve o início de um novo enredo profissional a partir do lançamento desse livro. O personagem principal da história é uma lagarta diferente, toda crespinha, muito parecida com uma pipoca e que vivia preocupada com o lugar onde morava e com os amigos.



Figura 3 – Livro Dona Lagarta Pipoca

Naquela época, raramente as pessoas usavam o micro-ondas para fazer pipocas, e estas, normalmente, eram feitas na panela. Quando começava o processo do milho transformar-se em pipoca, era necessário mexer a panela; do contrário, as pipocas queimavam. Assim era a lagarta da história, pois estava sempre de um lado para o outro.

A Dona Lagarta Pipoca morava numa linda floresta encantada, cheia de flores, árvores, animais e alegria. Todos os animais respeitavam o jeito de ser dela, mas tinha um animal que sempre, quando era oportuno, incomodava, causava afrontamentos, esnobava as posturas que a lagarta tinha em relação ao cuidado com os outros e com o habitat. Sabem quem era este animal esnobe? Alguém que se sentia forte demais, autossuficiente, um ser prepotente: o leão.

Um dia Dona Lagarta Pipoca estava carregando folhas para fazer uma refeição, porque ia convidar os animais para confraternizarem e, para isso, queria preparar uma salada, quando, ao retornar para casa, encontrou o leão. Logo ao avistar a lagarta, ele foi esnobando e amedrontando. Ela explicou que na floresta todos precisavam se respeitar e serem amigos. Dona Lagarta Pipoca foi para casa e, logo seus amigos chegaram para a confraternização.

O grilo começou a tocar uma linda canção e os animais dançavam animadamente, de repente, o leão chegou emitindo urros horríveis, querendo atacá-los. Todos os animais se esconderam em cima das árvores e o macaco sapeca teve uma ideia genial: disse ao leão que o último animal que tinha comido carne de macaco havia morrido e que o animal morto estava jogado no rio. O leão era prepotente, mas também era curioso e foi até a margem do rio.

Chegando lá, o leão olhou para dentro da água que era muito limpinha e, vendo sua imagem refletida, começou a chorar, a urrar e notou que a imagem também se mexia. Então, percebeu que havia sido enganado. Voltou furioso, pronto para atacar todos os animais que estavam a sua espera com uma armadilha feita de cipó; quando ele começou a pular, enrolou-se todinho e logo começou a chorar. O macaco desceu da árvore e aproximou-se dele, e perguntou-lhe se ele lembrava do que a Dona Lagarta Pipoca havia dito sobre o fato de que *“Todos os animais precisam uns dos outros”*, e agora ele precisaria de todos. Então, o leão prometeu nunca mais esnobar. Sendo assim, todos os animais desamarraram o leão e fizeram uma grande festa recheada de folhinhas, alegria e música.

Com este livro fui me desamarrando, libertando-me do meu próprio casulo e dando asas as minhas práticas pedagógicas, agindo a partir das teorias com as quais comungava/comungo, pois, “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996, p. 17).

Viajando a reinos não tão distantes e mergulhando no mundo dos livros e das histórias infantis fui me encantando pela magia que acontece quando passamos a contar histórias e, naturalmente, aos poucos fui me envolvendo mais e mais neste universo, conhecendo obras, escritores e leitores. Quase paralelo a isso, comecei a trabalhar com um projeto contando histórias numa biblioteca infantil de uma escola particular onde eu trabalhava e meu filho estudava.

Em 1997/1998 comecei a trabalhar com o projeto para contar histórias quando os alunos iam retirar livros; em 1998 escrevi a história Dona Lagarta Pipoca durante uma aula na Disciplina de Didática da Linguagem (no Curso de Pedagogia) e, em 1999, resolvi torná-la um livro para fazer uma surpresa aos estudantes para os quais eu contava histórias.

A intenção não era propriamente apenas fazer a surpresa, mas mostrar a eles que os escritores são pessoas, leitoras/es, pois cresci sempre tendo a ideia de que escritores eram seres intocáveis, e queria mudar essa cultura. Aproveitando meu fazer/pedagógico tinha agora, diante de mim, a oportunidade de me tornar autora e de dar o testemunho que os/as educandos/as também poderiam ser autores/as. Com essas posturas, precisei ir atrás, aprender a escrever para crianças, a contar histórias; e isso se tornou um projeto de conhecimento capaz de me realizar como pessoa e profissional. Sendo assim,

O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto de reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser (JOSSO, 2010, p. 27).

Transformar-se em sujeito não é apenas ser o único protagonista da história. Dessa forma, tornar-me apenas escritora não bastava, uma vez que queria os/as estudantes envolvidos/as, sentindo-se também sujeitos. Então, comecei a organizar feiras do livro internas na escola onde contava histórias, trazendo escritores/as, contadores/as de histórias. Uma das experiências foi com a participação de um escritor e contador de histórias vindo da cidade de Caxias do Sul/RS. Ele se vestia diferente, ia se caracterizando conforme a história que ia contando e me convidou para também contar histórias com ele. Passei também naquela feira a me caracterizar quando contava histórias.

No decorrer dos dias percebi que alguns/as educandos/as foram manifestando desejo em contar histórias e de se caracterizarem conforme as roupas e acessórios que eu e o escritor usávamos. Foram vários momentos de contação de histórias realizadas pelos/as estudantes, demonstrando que eles/as queriam interpretar os personagens que havíamos apresentado a eles/as. Após esta experiência, foi se tornando “natural” receber educandos/as com propostas para contarem histórias.

Passei cada vez mais a conhecer escritores, escritoras e a trabalhar com suas obras. Sempre que possível, levava os/as mesmos/as para que os/as estudantes tivessem contato, aproximando quem escreve e quem lê, instigando diálogos para que os/as educandos/as entendessem que o/a autor/a escreve segundo suas ideias, o que não significa que é a verdade absoluta, uma vez que cada um escreve conforme seu mundo e suas leituras; sendo assim, é importante ler as histórias, os textos, percebendo que alguém escreveu dentro de um contexto e que os/as leitores/as podem fazer interpretações a partir de seus mundos e criar novas narrativas, histórias e textos.

A partir daí, o meu ser/fazer pedagógico foi ultrapassando as muralhas que cercavam a escola onde eu trabalhava; passei a contar histórias em outros lugares e para outros grupos, visitando muitas escolas. Alguns/as educadores/as, percebendo que minha prática estava eticamente ligada à teoria e ao meu discurso, passaram a convidar-me para ir às escolas contar histórias para educandos/as crianças. Nesses momentos, os/as educadores/as se sensibilizavam, vendo como o ato de contar histórias envolvia as crianças para os círculos de diálogos, de contação de histórias, instigando-os a “dizerem” suas histórias de vida. Aos poucos, aumentavam as visitas nas escolas; surgiram muitos convites para levar aos/as educadores/as, em momentos de formações, um pouco do que eu vinha fazendo.

Diante disso, como Trabalho Final de Graduação do Curso de Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano - UNIFRA - resolvi pesquisar de que forma a literatura infantil pode se tornar um recurso para incentivar a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa fase, o fato do meu filho não gostar de ler e escrever me fez ler sobre o assunto e escrever algo, a fim de contribuir para reflexões no âmbito educacional e pessoal.

A experiência de não ter oferecido, em casa, livros infantis e não ter contado histórias para o meu primeiro filho, e o insucesso dele ao entrar no “Reino escolar”,

fez com que mudassem minhas ações para muito além de pesquisar autores que escreviam sobre literatura infantil, mas também assumir a atitude de ler constantemente livros infantis. Reporto-me a Freire (1996, p. 22) quando diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”; para que pouco serviria ler vários autores/as sobre literatura infantil, entender o distanciamento entre o não gostar de ler do meu filho mais velho e a perspectiva de que a minha filha mais nova fosse diferente, em termos de ler e escrever e ser crítica, se não mudasse a minha prática como mãe, tendo uma postura leitora.

“Mãe, sinceramente não sei dizer o que contribuiu mais para que eu lesse muitos livros na minha infância: se as histórias que você contava ou se foi de ver você manuseando muitos livros. Eu achava muito lindo ver você com vários livros, pesquisando, lendo, contando” (discurso que minha filha mais nova fazia frequentemente).

O entrelaçamento de querer que meus filhos lessem, fossem bem na escola e aprendessem de forma prazerosa, o meu trabalho de estar numa biblioteca infantil contando histórias, e a Graduação através da pesquisa voltada à literatura infantil foram fazendo com que eu me lançasse no voo em busca de um “reino” onde as borboletas brancas e as coloridas pudessem ampliar seus conhecimentos, sendo felizes ao aprender e, aprendendo, não esquecessem que são gente (FREIRE, 1998a), utilizando livros de histórias infantis e contação de histórias.

Em 2007, adentrei num outro jardim cheio de borboletas educadoras gestoras contadoras de histórias de vidas ou futuras educadoras gestoras: o Curso de Especialização em Gestão Educacional, da UFSM. Constituído por gente de diversas formações, com suas disciplinas, seus textos, leituras, diálogos veio a contribuir para a minha auto(trans)formação, proporcionando que eu me assumisse também como educadora gestora pesquisadora. A pesquisa desenvolvida durante esse curso fomentou algumas reflexões em relação a como uma cultura organizacional pode ou não mudar com e, a partir da contação de histórias. Compartilho com Freire (1998, p. 32) sobre a necessidade de a pesquisa e o ensino serem dialógicos para que aconteça a ação/reflexão/ação, quando diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para *sendo gente*, constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Concordo com Freire porque acredito na pesquisa como possibilidade para subsidiar reflexões, buscas, construção de novas concepções, metodologias, vivências e comprometimentos. Dessa forma, ser educadora nos anos iniciais instigou-me a voltar a estudar. Isto porque vivendo apenas a docência, muitas vezes, nos limitamos a ficar somente em nosso “canteiro pedagógico” da sala de aula e dos conteúdos, principalmente se não nos permitimos dialogar, ler, ter novos olhares a partir e com autores/as, colegas e educandos/as. Nesse sentido, a formação do/a educador/a é constante e permanente, inconclusa; e, segundo Freire (1996, p. 09), ela precisa ser pensada no contexto do trabalho “tudo o que se explica não serve para todos, nem se aplica a todos os lugares”.

Nessa perspectiva, vi na especialização muitos canteiros auto(trans)formativos, que poderiam proporcionar espaços dialógico-reflexivos como educadora gestora pesquisadora. Tais espaços possibilitaram tornar-me sujeito de minha auto(trans)formação, fizeram me desacomodar, pesquisar e observar. Talvez o maior desafio fosse o de distanciar-me da minha prática, do meu contexto, num movimento dinâmico cuja ação-reflexão-ação está presente no fazer pedagógico, para então refletir sobre ela e ousar ser autora de novas práxis e da história em que vou me constituindo com os/as outros/as e com o mundo com o qual interajo.

Como “lagarta/educadora”, na busca permanente das curiosidades epistemológicas, a fim de que aconteça a ação-reflexão-ação, dialoguei com um professor do curso que acreditava num reino colorido, já que, a partir/com amorosidade, afetividade, num entrelaçamento de razão/emoção permeado pela linguagem, acontece o ato de aprender-ensinar-aprender. Comunguei/comungo com ele, com seus sonhos de ajudar a construir momentos de contação de histórias numa perspectiva humanizadora e dialética. Esses momentos possibilitaram reflexões e desafios que contribuíram para que surgisse o meu problema de pesquisa da monografia de final de especialização, que foi: *De que maneira as histórias infantis podem, ou não, contribuir na aprendizagem de uma cultura organizacional democrática no ambiente escolar?*

Este educador/orientador da pesquisa de monografia, permanentemente, vive a andarilhar dialogando por vários reinos acadêmicos, contando histórias vividas, contadas ou sonhadas em uma perspectiva de que:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórica-social de estar sendo mulheres e homens. Faz

parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonhos como não há sonho sem esperança... A compreensão da história como possibilidade e não determinismo... seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega (FREIRE, 1992, p. 91-2).

Acreditando na possibilidade da construção de uma cultura organizacional humanizadora, fomos “pousar” num reino um pouco distante, numa escola rural do município de Santa Maria. Nesta escola, eu, lagarta/pesquisadora, fiz meus anos iniciais do ensino fundamental, e os testemunhos vivenciados, na minha percepção, contribuíram com a decisão de tornar-me educadora, pois “ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos” (ARROYO, 2004, p. 41). Contribuiu também com a descoberta da amorosidade pelo ato de ensinar-aprender, pois me sentia autora da história que estava sendo construída naquela escola, uma vez que ajudava minha educadora a escrever no quadro, a fazer merenda escolar, a cuidar da limpeza e do jardim. Naquela época a maioria das escolas rurais tinha seus/as educadores/as com unidocência, e eles/as cuidavam da escola como um todo.

Voltar para o “canteiro” onde fiz meus primeiros voos, orientada pelo educador contador orientador, possibilitou que não me sentisse mais sozinha, como educadora contadora de histórias infantis; agora, de mãos dadas com ele, poderíamos construir novos espaços para nossas histórias de vida. Adentrar na escola trouxe à tona recordações das relações de escuta, diálogo, respeito, trocas, lembranças..., da forma como cada um/a fazia a sua parte para que a escola estivesse bem cuidada e a professora pudesse ensinar às “pequenas borboletinhas” que se encontrava em processo para as primeiras metamorfoses.

Porém, pude perceber que a valorização de espaços e recursos de leitura, como a biblioteca, estava semelhante ao tempo em que estive por lá, quando estudava nos anos iniciais. Naquela época, mais precisamente em 1978, o acesso às histórias infantis acontecia normalmente através do rádio, que transmitia, ao anoitecer, contação dos clássicos infantis; mas na escola não era oferecida a oportunidade de contato com os livros infantis.

Percebemos que esses livros infantis eram guardados num armário, mas não existia uma biblioteca e nem o hábito de contar histórias. Apenas os livros eram emprestados para, depois, as crianças desenharem e escreverem sobre a parte que

mais gostaram das histórias. As possibilidades de falarem sobre o que sentiram ao ler e as relações estabelecidas entre texto-contexto (leitura de mundo e leitura da palavra - Freire) eram esgotadas pela prática rotineira do ler para apenas devolver a ideia do autor, dada como definitiva e absoluta por si mesma.

Como a proposta da pesquisa era perceber de que forma a contação de histórias poderia ou não modificar a cultura organizacional da escola, eu ia até lá quinzenalmente interagir com as crianças. As educadoras faziam comentários nos intervalos contando o que os/as educandos/as recontavam e as implicações que esses momentos traziam a fim de que eles/as se motivassem para ler e criar personagens.

Nessa escola, trabalhei com estudantes de um terceiro ano do ensino fundamental durante o período de um ano letivo e, a cada história, fomos criando personagens e, dentre nossas criações, cada um/a fez folhas de *pet* escrevendo o que poderia voar sobre a localidade que os ajudaria a viverem melhor (proposta feita depois de contar “As coisas que a gente Fala”, da escritora Ruth Rocha). Com as folhas, montamos a árvore de natal e a cada história fomos criando personagens para representar o presépio e decorar o salão da comunidade na celebração de Natal.

O movimento dos/as educandos/as, comentando e construindo o projeto, fez com que a direção da escola criasse uma biblioteca organizada, embora ainda não tivesse a compreensão de que “quanto mais o projeto for sentido como expressão da identidade do sujeito e/ou do ator mais forte lhe é a dedicação” (JOSSO, 2004, p. 260).

Nos anos posteriores, educadoras contadoras foram até a escola propor para continuarem o projeto, que sempre foi bem acolhido; e, através dele, foram (re)construídas práticas com os meninos e as meninas (sendo que a maioria deles já participava do projeto desde o 3º ano) até estarem no sétimo ano. O intuito era proporcionar práticas referentes à leitura que sensibilizassem para o ato de ler como possibilidade de conhecer outros mundos, outras histórias, percebendo as diferentes formas de intervir no mundo através da linguagem. Pois observamos em muitas propostas a imposição da leitura para devolver mecanicamente dados referentes às histórias, não explorando a imaginação, o prazer de adentrar no enredo e “brincar” com as personagens. Bussato (2003) diz que “se quisermos que a narrativa atinja a sua potencialidade devemos, sim, narrar com o coração, o que implica em estar

internamente disponível para isso, doando o que temos de mais genuíno, e entregando-se a esta tarefa com prazer e boa vontade”. No momento em que o/a professor/a estabelece uma relação de familiarização com a história e demonstra o gosto pelas histórias infantis e pelo ato de contá-las às crianças, este/a pode ir percebendo e se envolvendo de forma natural, tornando-se um/a educador/a contador/a.

Vimos e ouvimos nos meios de comunicação e em palestras, o quanto ainda os/as professores/as não estão familiarizados com a leitura; e assim, a educação deixa brechas em relação ao ato de ler, interpretar e posicionar-se de maneira crítica, tendo embasamentos para situações do cotidiano. Porém, se nos espaços formativos das graduações não se (re) pensa e modificam práticas transformativas em relação à leitura e às histórias, como esperar que na prática de alguns/as educadores/as venham sentir a necessidade de mudanças?

Parece-me que a pouca reflexibilidade e tomada de consciência do papel social que o/a educador/a possui contribui para a continuidade das práticas repetitivas, e esta realidade me faz lembrar o livro “Um Reino todo quadrado”, cujo autor é Caio Ritter.



Figura 4 – Um Reino todo Quadrado

Legenda: Era uma vez um reino onde tudo era quadrado e azul até nascer um menino diferente: vermelho e redondo. Ele refletiu e descobriu que o reino poderia ser diferente....

Muitas escolas me reportam ao enredo desse livro porque lá tudo era quadrado e azul, até mesmo a coroa do rei, e o povo era obediente e trabalhador. Raramente o rei permitia que o povo fosse ao circo para dar gargalhadas. Mas, o maior orgulho deste reino era a escola, pois lá tudo era quadrado e controlado para continuar sem mudanças. Até que um dia nasceu um menino diferente que se parecia com uma lua cheia e vermelhinha. Ele cresceu, sendo excluído por muitas pessoas, menos por seus pais. Quando o rei descobriu que havia alguém diferente no reino, logo mandou ele para a escola.

Assim que chegou à escola foi ouvindo muitas ordens: Quietos! Quietinho... Mas ele continuava pensando que não queria ser igual aos outros. Levou vários castigos e, para não descontentar seus pais, passou a obedecer para se tornar quadrado e azul, mas continuava refletindo: Eu não sou azul e nem quadrado!

Uma tarde ele entrou em uma biblioteca da escola e encontrou vários livros, mas um lhe chamou atenção porque contava a história de que um dia aquele reino teve gente de todas as formas e cores. Ficou surpreso, mas contou o segredo para apenas um colega. Depois de dialogarem, chegaram à conclusão de que cada um poderia ser diferente, e foram contar a história do livro para outros/as colegas. Quando o rei descobriu, as crianças haviam mudado de cores e formas. Como protesto, o rei mandou embora a professora que era quadrada e azul. Ele começou a doutrinar as crianças dizendo que todos/as deveriam ser assim, porém o povo não aceitou e mandou o rei sair daquele reino.

Quem lê esta dissertação pode estar se perguntando: mas esta pesquisa é uma viagem a vários reinos? Diria que sim, pois o local onde estamos habitando, tanto pessoalmente como profissionalmente, tem várias histórias. Elas são construídas através da cultura que é tecida por seu povo. Pois segundo Carvalho; Brito (2006, p. 67) cultura:

Representa a somatória de toda a experiência, criações e recriações ligadas ao homem no seu espaço de hoje e na sua vivência de ontem, configurando-se como a real manifestação do homem sobre e com o mundo. [...] em perene mudança, a cultura apresenta-se como o novo, o vir a ser.

Seguindo esse raciocínio, assim como na história “Um Reino todo quadrado”, cujo menino diferente percebeu que o local um dia tinha diferenças e todos/as viviam em relações de trocas a partir das vivências e diálogos, também as formações

iniciais dos/as professores/as podem transformar-se. Os/as educadores/as podem apresentar novas propostas e práticas desde que alguém e/ou algumas resolvam anunciar o desejo de que a leitura, as histórias infantis e sua contação façam parte do currículo escolar, bem como busquem em suas formações permanentes auto(trans)formar-se, entendendo as histórias como importantes na linguagem estabelecida com os/as outros/as. O ser humano se desenvolve integralmente e saudavelmente nas redes de conversações, e a linguagem permite as interações, as trocas de ideias, de sentimentos porque “efetivamos nosso ser biológico no processo de existir como seres humanos ao viver imersos no conversar” (MATURANA, 2004, p. 9).

Em 2008, voltei a atender estudantes como professora regente de uma turma de terceiro ano na escola onde realizei meu estágio e trabalho até hoje. E agora vinha o desafio de colocar em prática o que eu dizia aos/às professores/as sobre a possibilidade de alfabetizar de forma mais significativa, prazerosa, possibilitar que as meninas e os meninos contassem histórias de vida e histórias infantis, permitindo a cada um/a dizer a sua palavra no/e com o mundo.

Concomitantemente a isso, fui impulsionada, através da pesquisa de especialização em Gestão Educacional, a entrar no grupo “Hora do Conto: meninas e meninos lendo o mundo e a palavra”, coordenado pelo prof. Dr. Celso Ilgo Henz, na UFSM. Percebi o quanto este projeto estava/está semeando novos olhares sobre e/com as histórias infantis, podendo ajudar a repensar as práticas em todos os momentos didático-pedagógicos dos/as professores/as. Neste sentido (ARROYO, 2004, p. 62) diz que

Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e as educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até planos de aula, de maneira tão radical que sejamos instigados(as) a aprender mais, a ler mais, a estudar como coletivos novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas.

Estar na coletividade, junto ao Grupo, nos “Círculos de contação de histórias infantis”, contribuiu para que surgissem muitos projetos utilizando histórias infantis e, em 2010, trabalhamos o livro “As mães e os pais da gente”, do escritor Wagner Costa, com os estudantes do terceiro ano em que atuava na escola da rede particular. O projeto surgiu porque as famílias falavam sobre as limitações das crianças em entenderem as novas organizações da mesma e, de modo especial, a

rejeição em relação aos idosos. O projeto “Nossa Nave Família” teve dentre outros objetivos, propiciar às crianças ouvirem histórias, escolherem algumas para contarmos num “Lar de Senhoras Idosas”, na cidade de Santa Maria/RS. Neste ano, alguns/as estudantes do terceiro ano foram trabalhar comigo, mais alguns/as integrantes do grupo “Hora do Conto: meninas e meninos lendo o mundo e a palavra”, já apresentado anteriormente.

1.1 De contadora a contadoras(es): Conhecendo o Grupo Hora do Conto: Meninos e Meninas Lendo o Mundo e a Palavra...

O Projeto “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” surgiu no ano de 2007. Começou a acontecer a partir da prática de uma acadêmica do Curso de Pedagogia, sob orientação do Professor Celso Ilgo Henz, atendendo crianças na biblioteca pública municipal da cidade de Santa Maria/RS. Este atendimento era agendado na biblioteca e as escolas da rede municipal dirigiam-se até o local para participarem da “Hora do Conto”. No ano seguinte, o orientador e orientanda resolveram levá-lo até a gare da antiga Viação Férrea de Santa Maria.

Para melhor entendimento da escolha da gare, é bom registrar que este local nos reporta à origem da cidade porque ali aconteciam a chegada e saída de trens de passageiros e cargas que fizeram com que Santa Maria fosse denominada cidade ferroviária. Como a cidade fica localizada no centro do Estado, passavam por aqui passageiros e cargas de todo o Estado, e isso fazia com que tivesse um grande movimento, dando força ao desenvolvimento local. Porém, em 2008, esta estação estava abandonada e nas proximidades habitam muitas crianças de baixa renda, filhos/as de muitas famílias que tinham “invadido” uma área que pertencia à Viação Férrea Federal. Inclusive no local, moravam crianças e adultos de origem indígena, que vieram para Santa Maria e fizeram da estação seu lar. Sendo assim, o Projeto tinha o intuito e atendeu crianças que moravam nesse local.

Em 2009, o Projeto atendeu a uma instituição/lar de crianças, as quais não conviviam com suas famílias por muitas situações de vulnerabilidade social. Lá a visão dos gestores era de que o grupo pudesse atender as tarefas e suprir a falta de algum funcionário, o que não era o objetivo proposto pelo Projeto. Dessa forma,

aconteceram algumas contação de histórias, mas a orientanda teve limitações em desenvolver a proposta.

A partir de 2010, ao começar a participar do grupo de educadores/as contadores/as de histórias, encontrava outro sentido para a expressão “Era uma vez um povo que buscava ser feliz”. Ao conhecer a proposta do projeto de extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” vi a possibilidade **em** não ler algumas histórias infantis de forma mecânica, dando o enredo como encerrado a partir da ideia do autor. Porém, passei a me desafiar a degustar a história, imaginando o cenário, o que estava escrito nas entrelinhas e me colocar como possível autora, criando outras histórias.

Nesse ano, o Projeto atendeu a um lar de idosas, algumas turmas numa escola na zona rural, uma instituição com adolescentes que cometeram alguma infração e ficavam lá no turno inverso ao período que frequentavam a escola. No decorrer do ano, também foram chegando homens e mulheres, alguns/as acadêmicos/as, professores/as e familiares dos/as estudantes de uma escola da rede particular de ensino, na qual eu trabalhava com uma turma do terceiro ano.

Escrevendo esta trajetória do “Grupo Hora do Conto” vou viajando a tantos lugares e recordando as tantas pessoas envolvidas e que se deixaram “tocar” pelos encantos e possibilidades das histórias infantis, de sua contação e dos diálogos auto(trans)formativos no Grupo e seus “Círculos de contação de histórias infantis”, práticas decorrentes a partir desta proposta. Então, sinto a necessidade de ir contando um pouco da forma como alguns/as participantes entraram no Projeto e o assumiram por um tempo curto ou permanecem até a atualidade.

Posso compará-los/as a fadas e duendes que, pela magia das práticas e das palavras foram construindo a caminhada. Alguns dos/as educadores/as contadores/as eram ou são acadêmicos/as ou professores/as, outros não tinham vínculo com a universidade, mas entraram no Projeto porque acreditaram na possibilidade de fazer uma diferença na vida de outras pessoas por meio das histórias infantis, das histórias de vida e, principalmente, da palavra e da escuta.

Dentre esses/as educadores/as chegou Magaly, uma das educadoras contadoras de histórias participantes da pesquisa, que passou a fazer parte do Grupo, trabalhando junto com os/as estudantes e familiares no Lar de Idosas. Essa educadora trabalha com educandos/as de quatro anos de idade, em uma escola da rede particular de ensino; também tem a Branca de Neve, que trabalha com uma

turma de terceiro ano do ensino fundamental em uma escola da rede particular. Nesse mesmo ano, fazíamos encontros quinzenais (ou mensais) entre as educadoras contadoras de histórias, para dialogar, planejar, contar histórias e criar dinâmicas, estudar sobre literatura infantil e sobre a proposta de Paulo Freire para a educação.

Em 2011, os encontros com as educadoras contadoras passaram a ser semanais no primeiro semestre do ano e, quinzenais no segundo semestre, pois na metade do ano começamos a atender várias instituições, contando histórias para crianças e idosas. Paralelo a isso, lancei meu segundo livro “Dona Lagarta Pipoca e o Macaquinho Mentiroso”, especialmente para a Feira do livro de Santa Maria, na qual fui indicada Patronesse. Esse livro aborda a mentira, com muito humor, permitindo que cada leitor torne-se sujeito da obra, escrevendo e ilustrando o final da história.

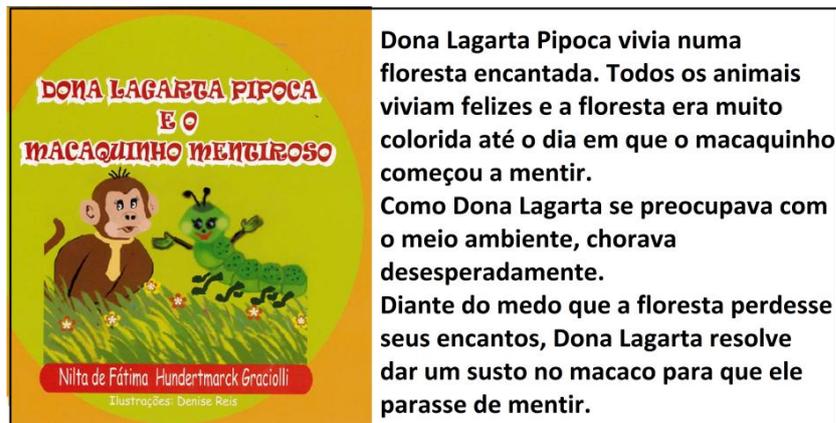


Figura 5 – Livro Dona lagarta pipoca e o macaquinho mentiroso

Em 2012, entrou no Grupo a educadora contadora de história a quem vamos chamar de Julieta. Ela fez a escolha por esse nome, referindo-se a Julieta da história Romeu e Julieta, escrita por Ruth Rocha. Julieta é educadora de crianças num berçário na rede pública de ensino.

Julieta nos conta que

Romeu e Julieta, de Ruth Rocha, foi uma história que contei para as crianças da minha escola (Maternal I – 9 crianças, Maternal II – 13 crianças, no turno da manhã e no turno da tarde para o Pré – A, 20 crianças) no

momento “Hora do Conto”. Para quem não conhece essa história ela conta do mundo das borboletas, onde cada borboleta só podia se aproximar das flores que eram da sua cor, ou seja, as borboletas brancas, nas flores brancas, as borboletas vermelhas, nas flores vermelhas, as borboletas azuis nas flores azuis, porém uma borboletinha chamada Julieta (borboleta amarela) queria passear pelos outros jardins, de flores de outras cores, mas seus pais não deixavam, assim como Romeu (borboleta azul) que era bem curioso.

A nossa Branca de Neve diz que foi conhecer o grupo “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” porque, nos “círculos de contação de histórias infantis”,

[...] procurava ampliar meus conhecimentos, buscava novos jardins, eu queria saber mais sobre como contar e encantar contando histórias, uma atividade que sempre desenvolvi em minhas aulas, mas que eu acreditava que poderia aprimorar e encantar ainda mais os estudantes com a contação, e, também despertar o interesse deles por histórias, pela literatura (Branca de Neve).

A boniteza deste Grupo começa no entrelaçar da emoção-razão que permeia a vida de cada integrante, e a crença na construção de um novo mundo possível, onde os seres humanos sintam-se sujeitos com voz e vez. São as semelhanças em busca de um mundo mais humano e as diferenças entre os personagens contadores/as que enriquecem esta caminhada, pois os/as integrantes são oriundos/as de diversos cursos, como Educação Especial, Pedagogia, Mestrado em Educação, Especialização em Gestão Educacional, Geografia bacharelado, Curso de Tecnologia em Geoprocessamento, estudantes do Curso de Magistério em nível Médio, doutorado em Educação, professores/as das redes: particular e pública de Santa Maria. As diferenças na formação inicial, a trajetória pessoal e profissional, aliadas a embasamentos teóricos, possibilitam diálogos e reflexões que apontam caminhos que podem tornar esta viagem os primeiros passos para a construção de um mundo mais encantado, fazendo das histórias infantis e das histórias de vida um elo de ligação entre razão e emoção, mantendo nos personagens o enredo mágico das histórias infantis, anunciando que a esperança deve estar presente para que cada um/a contribua com o embelezamento da vida dos seres humanos, independente do contexto sócio-histórico-cultural em que se encontram.

Nos “círculos de contação de histórias infantis” (era como chamávamos os encontros dos/as educadores/as contadores/as), e de histórias de vidas, muitas vezes, as educadoras contadoras nem lembravam/lembram que nasceram na década de 60, período em que eram doutrinadas para calarem, para esconderem as

emoções; sendo assim, na infância das professoras, o sonho e a imaginação não deveriam fazer parte da vida infantil e muito menos da vida adulta.

“Era uma vez um povo que buscava ser feliz” não está presente apenas no término de algumas histórias infantis lidas ou vivenciadas pelo grupo de meninos e meninas do “Hora do Conto”, mas faz parte dos sonhos dos/as personagens contadores/as, independente de suas formações diferenciadas. Todos/as entram no mundo da imaginação, experienciando em si mesmos/as as contribuições das narrativas das histórias infantis que dão sabor e vida aos enredos que, posteriormente, são trabalhados com meninos e meninas nos locais atendidos, independente de suas idades cronológicas.

O novo mundo possível que o grupo de contadores (as) buscava construir tinha muito em comum com a realidade social e educacional sonhada por Freire (1989, p. 39), pois [...]“ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”. Nesse sentido, os círculos de diálogos e contação de histórias são espaços para trocas, para aprendizagens, porque “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma inquietação e curiosidade, como (in) conclusão em permanente movimento na História” (Ibidem, p. 154).

As educadoras contadoras também acreditam que o ser humano é inacabado. E as relações de escuta, de diálogo, de amorosidade, oportunizadas com as histórias infantis, aguçam a imaginação, a curiosidade, o encantamento pela palavra, podendo aproximar os seres humanos e ajudar a construir uma nova cultura arraigada na esperança, nos sonhos e nos enredos felizes em que todos/as tenham oportunidades para “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 1989, p. 46).

Caminhando de mãos dadas com as histórias infantis, com as crianças, adolescentes e idosos/as, os/as contadores/as de histórias infantis percebem que nem todos possuem a leitura da palavra escrita, das letras, e tão pouco sabem o que é um alfabeto; mas possuem “leitura de mundo”. Nos reinos quase encantados pelos quais viajaram, encontraram crianças que estavam na Educação Infantil, pessoas que não tiveram acesso à escola que, mesmo sem reconhecer sinais gráficos, viravam páginas dos livros fazendo sua própria leitura, viajando por diferentes tempos e espaços através dos enredos contados.

Ao virar páginas para contar histórias para as colegas educadoras contadoras, durante os encontros e diálogos dos “círculos de contação de histórias infantis” do Grupo, cada um/a podia encantar a si mesmo/a e os/as outros/as porque, mesmo sendo adultos/as, trazem sua leitura de mundo e, com isso, seus desejos, sonhos, medos e limitações. Ou seja,

[...] a força da história é tamanha que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e eleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico que é estimulado pelos enredos (COELHO, 1997, p. 11).

A viagem ao mundo das histórias infantis e das histórias de vida acontece não apenas na individualidade, mas também na coletividade. A cada encontro dos “círculos de contação de histórias infantis” um/a contador/a dinamizava o diálogo, o que podia ser feito a partir do diário do encontro anterior, de uma história infantil que contava ou de uma dinâmica, a fim de instigar para a sensibilização e a vivência daquele momento. Assim se pretendeu que cada um/a não fosse apenas ouvinte, mas também se tornasse protagonista da história do grupo “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”.

Paulo Freire, “O Menino que lia o mundo”, foi muito feliz quando disse que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Primeiro é necessário ver o que nos move, nos motiva, nos sustenta, nos causa alegria e medo, pois isso possibilita entender o que ouvimos e o que mora dentro do nosso coração. Desta forma, podemos vivenciar e entender o mundo que nos cerca, e também desenvolver a habilidade de ler tudo isso em palavras escritas. Nesse processo de ler o mundo está incluído o ato de perceber o/a outro/a, e colocar-se no lugar do/a outro/a, para que seja possível criar, então, um diálogo e, com isso, somar vivências e acrescentar mais uma rua no mundo chamado vida.

Mas esta viagem, que começou em 2007, em prol do incentivo à leitura, e da possibilidade de dizer a minha palavra, de contar a minha história de vida e conhecer histórias infantis, vem acontecendo na minha vida, dando um colorido especial ao meu ser/fazer pedagógico. Na busca por reeducar meu olhar, sensibilizando-me cada vez mais em relação às diferenças existentes entre os/as educandos/as ou os/as educadores/as, resolvi aprofundar meus estudos teóricos no Mestrado em Educação, pesquisando na linha de Formação, Saberes e

Desenvolvimento Profissional – LP1. Não basta os/as educandos/as gostarem de ouvir histórias e contarem suas histórias se a educadora não mudar sua práxis.

Pensando na pesquisa, pensei as práticas dos/as educadores/as, sobretudo recordando o que observava nas minhas andarilhagens quando era chamada junto às escolas como educadora contadora e escritora para contar histórias para os/as educandos/as e via a curiosidade, a novidade anunciada no simples ato de contar com alegria, encantamento e envolvimento como se fosse algo inédito. Tais posturas dos/as educadores/as e dos/as educandos/as levou-me a querer compreender porque contar histórias parece ser algo tão desligado da realidade das/as leitores/as ouvintes e o quanto a formação permanente tem implicações para mudanças nas práticas dos/as educadores/as.

Após vivenciar a contação de histórias nesses locais, percebia que apesar de animá-los/as, tanto educadores/as como educandos/as, não continuavam mudando essa relação com o livro e a leitura no decorrer dos tempos. Confesso que, muitas vezes, essa percepção frustrou-me, principalmente, nos primeiros anos que trabalhei com a perspectiva de ver mudanças imediatas. Com o Mestrado em Educação surge a possibilidade de pesquisar sobre, de que forma um “círculo de contação de histórias infantis” pode ou não implicar nos processos de auto (trans)formação de educadores/as.

Então, escolhi o Grupo “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” para investigar sobre a seguinte problematização: **como os círculos de contação de histórias infantis podem repercutir no ser/fazer pedagógico das educadoras contadoras, possibilitando a sua auto(trans)formação.** Coloque-me também como sujeito desta investigação, buscando minha auto(trans)formação e, se possível, contribuindo com a auto/trans/formação dos demais sujeitos.

2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: “Era uma vez um sonho...”

As pesquisas desenvolvidas por mim durante a graduação e pós-graduação, como também a participação no Grupo de pesquisa e extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” contribuíram, através de seus aportes teóricos e reflexões, na construção deste projeto de pesquisa. Além disso, é importante destacar as experiências vivenciadas durante minha formação inicial e permanente. Esses momentos foram extremamente significativos na definição e na escolha do tema e dos sujeitos desta pesquisa, uma vez que, através deles, pude perceber o quanto as histórias infantis podem contribuir com os processos formativos de professores, bem como com minha auto(trans)formação.

Sendo assim, este projeto de pesquisa de Mestrado em Educação, na Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, circunscrito à Linha de Pesquisa I – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional – possibilita aprofundar o campo teórico sobre esta temática instigante das histórias infantis a partir do olhar e das práticas das educadoras contadoras de histórias, a fim de compreender as possíveis contribuições e auto(trans)formações para o fazer pedagógico dessas educadoras participantes da pesquisa.

Acredito que as histórias infantis possibilitam a construção de diferentes visões de mundo, a partir da singularidade dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, escolhi aprofundar o seguinte tema: **Círculos de contação de histórias infantis e os processos de auto(trans)formação permanente das educadoras no ser/fazer pedagógico.**

No decorrer do estudo, abordarei como essa temática tem feito parte do contexto que venho experienciando há alguns anos. As vivências como educanda, educadora, mãe, escritora e contadora de histórias infantis possibilitaram observar e sentir o quanto a ludicidade, a imaginação e a criatividade estão ausentes nos momentos de contação de histórias e nas práxis pedagógicas. Este entrelaçamento de fatos, emoções e buscas contribuíram na construção do problema de pesquisa.

A partir das leituras realizadas sobre essa temática fundamentada em Freire, Maturana, Coelho e Arroyo, entre outros, dos diálogos construídos e das vivências

com educadoras contadoras de histórias infantis do Grupo de pesquisa extensão da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” senti-me desafiada a refletir sobre a problemática de pesquisa: **como os círculos de contação de histórias infantis podem repercutir no ser/fazer pedagógico das educadoras contadoras, possibilitando a sua auto(trans)formação?**

Partindo disso, apresento o objetivo geral a que se propõe esta Dissertação de Mestrado em Educação que é: **investigar as implicações dos círculos de contação de histórias infantis no processo de auto(trans)formação das educadoras contadoras no seu ser/fazer pedagógico.**

Como caminhos para responder ao objetivo geral, tracei os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as possíveis implicações das histórias infantis e sua contação nas trajetórias pessoal e profissional das educadoras;
- Identificar aspectos e/ou dimensões das trajetórias auto(trans)formativas das educadoras contadoras por meio das histórias infantis;
- Observar como os diálogos nos “círculos de contação de histórias infantis”, em seus encontros, repercutiram para a auto(trans)formação nas práxis pedagógicas das educadoras contadoras;

Buscando desenvolver os objetivos propostos, elaborei três **questões orientadoras**, a saber:

- Quais as repercussões dos “círculos de contação de histórias infantis” nos processos de auto(trans)formação permanente das educadoras/contadoras no ser/fazer pedagógico?
- Quais histórias infantis, vivenciadas nos “círculos de contação de histórias infantis”, que as sensibilizaram e despertaram nelas o interesse por contarem essas histórias aos/às educandos/as?

- Quais os desafios no ser/fazer pedagógico como contadoras de histórias infantis, a partir das possíveis contribuições dos encontros do grupo de contadoras?

2.1 Percursos metodológicos

Dissertar sobre os caminhos teórico-metodológicos que percorremos para falar um pouco sobre as quatro educadoras que, por natureza humana, são contadoras de vidas e, puderam ou não, se tornarem contadoras de histórias infantis e escrever sobre a pesquisadora enquanto educadora contadora, não limitando apenas neste capítulo, é o desafio que pretendemos assumir.

Escrever sobre e com elas, interpretando suas narrativas, observando suas práticas e as implicações da contação de histórias que acontecem no Grupo “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, circunscreve-se à concepção de que “[...] formar-se é reconhecer que nenhuma forma acabada existe *a priori*, dada do exterior. Esta forma sempre inacabada depende de nossa ação. Sua construção é uma atividade permanente” (JOSSO, 2010, p. 76). Tais posturas exigem que os/as participantes da pesquisa assumam-se como sujeitos de suas próprias formações, contribuindo para a formação de si mesmo/a e de seus pares, numa relação dialógica/reflexiva permeada pela linguagem, enquanto processos de auto(trans)formação, sempre dialógica e intersubjetiva mediada pelas diferentes realidades.

2.1.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Projeto de Pesquisa e Extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, realizada pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Os encontros aconteceram quinzenalmente na

universidade e, em uma escola da rede particular de ensino da cidade de Santa Maria/ RS.

Os/as participantes do grupo são educadores/as das redes pública e privada, acadêmicos/as de diferentes cursos superiores e/ou educandos/as de uma escola da rede privada do município. O estudo aqui apresentado envolve quatro educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental das redes pública e privada da cidade de Santa Maria/ RS, envolvidas no grupo de educadores/as contadores/as de histórias infantis. A escolha dos sujeitos partícipes desta pesquisa está diretamente vinculada a nossa busca por processos de auto(trans)formação permanente, a partir do nosso envolvimento como pesquisador/a e, também, como sujeito desta pesquisa, por sermos integrantes do referido grupo.

Caminhamos com outras protagonistas... Pelo mundo encantado de ser humano!

Mas quem são estas protagonistas? “Era uma vez” volta novamente a fazer parte da nossa “história”. Eis aqui um pouco da história de vida das nossas participantes da pesquisa.

Assim, era uma vez uma menina que morava na periferia de Santa Maria e durante seus primeiros anos de vida recebia gibis de sua mãe e não se lembra de oferecerem a ela livros infantis na escola. Magaly conta que estudou durante seu ensino fundamental em uma escola da rede particular e não recorda que os/as educadores/as contassem histórias. Durante a conversa recordou a primeira vez que subiu ao palco sob a orientação da educadora do primeiro ano do ensino fundamental. Ela relata que

A professora estava trabalhando as profissões e tínhamos poesias para decorar e após declamar para os colegas. Quando subi no palco, me deu um medo. Lembro que a professora pediu que eu começasse e a voz não saiu. Não consegui falar. A professora não me repreendeu, olhou com ares de conforto, me acalmando. Nunca mais esqueci aquele olhar meigo (Magaly).

Ao contar sobre a primeira vez que subiu ao palco, lembra-se do desafio que enfrentou porque era muito tímida. A fala compreensiva de sua educadora, considerando o ato de ter subido ao palco, é um diferencial no contexto educacional,

pois ela entendeu o quanto significava a educanda estar ali, vencendo o medo de se expor diante dos outros.

Seu contato mais efetivo com as histórias infantis aconteceu somente quando ela começou a fazer parte do Grupo “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”.

Branca de Neve também conta um pouco de sua história cuja infância tem como referências significativas os avôs maternos. Eles possuíam a casa próxima dos pais da educadora, na zona urbana de Santa Maria. Porém, Branca de Neve praticamente morava com os avôs, durante o dia ia para casa dos pais, mas normalmente à noite, dormia na casa dos avôs.

A mãe teve uma infância pobre e lia muito, como forma de entretenimento. Independente do nível de leitura, a mãe contava as histórias, com ênfase e encantamento. Como Branca de Neve não lia, a mãe inventava. A mãe contava “uma história por dia”, um livro com várias histórias. Mesmo morando com o avô, a mãe ia contar histórias. O avô contava a ela histórias da Bíblia. A avó fazia bonecas de pano; então Branca de Neve ia inventando histórias e quando faltavam os personagens, a avó fazia os personagens. A avó era costureira e fazia bonecas com perfeição e Branca de Neve ganhou sua primeira boneca comprada quando tinha nove anos.

Tive muita falta de material, mas o amor recebido dos avós e os pais supriam qualquer falta de coisas compradas. Eles inventavam roupas, costuravam. A amorosidade presente ao contar histórias contribuiu para que eu me sentisse à vontade me tornando personagem das histórias. Lembro-me de minha avó, enrolada em um lençol, de cabelos brancos, interpretando uma rainha de uma história que estava sendo contada (Branca de Neve).

O ato de contar histórias aparece novamente como possibilidade de aproximar os seres humanos através das personagens, enredos e cultivar a afetividade durante a narrativa.

Julietta recorda sua história de vida que aconteceu até quase três anos de idade na zona rural. Depois desta idade, a família foi morar em uma pequena cidade. Embora tenha nascido depois dos anos setenta, naquela época ainda não se tinha muito acesso a livros infantis. Não existiam muitas opções de livrarias e as obras eram bem restritas, cujos autores, normalmente, eram das grandes cidades, com poder aquisitivo considerável porque a publicação tinha um custo bastante alto.

Sendo assim, ela lembra apenas de uma coleção que havia recebido de presente da família.

Ao contar sobre as primeiras histórias que ouviu, logo vai dizendo que tem a mesma guardada e chama-se “O Mundo Colorido da Criança”, e que era principalmente seu irmão mais velho quem contava a ela histórias. A mãe contava alguns clássicos infantis, mas, normalmente, inventava histórias. Não recorda de terem contado histórias na escola e durante sua graduação em Pedagogia teve disciplinas que abordaram rapidamente os clássicos.

Super Estrela diz que sua inserção na escola, no início da sua vida escolar, foi uma confusão para ela, pois sua mãe era professora e chegou à escola alfabetizada. Então, resolveram colocá-la no primeiro ano. Mas ela queria ir para a Educação Infantil porque via a educadora contando histórias em um círculo com alunos(as). Lembra que precisaram levá-la ao médico porque adoeceu. A direção da escola considerou a história de vida da menina e deixaram-na na turma da educadora/contadora de histórias. Super Estrela considera esta experiência muito significativa e determinante para que, atualmente, goste de contar histórias.

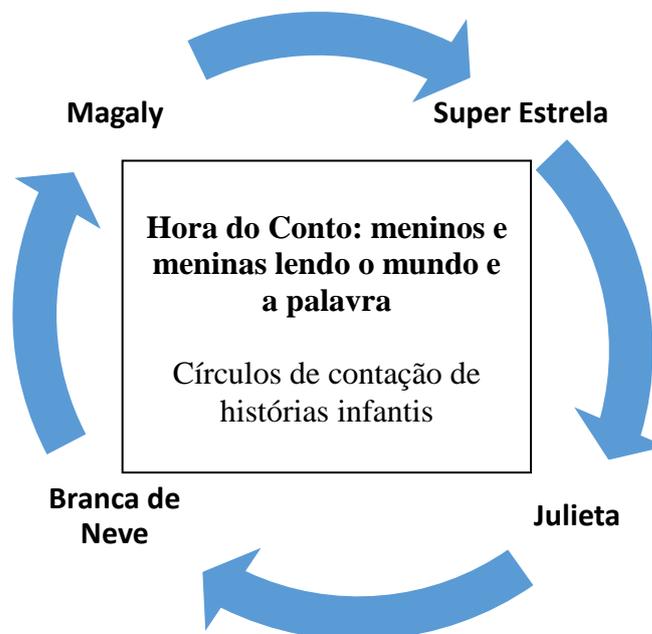


Figura 6 – Educadoras/contadoras - sujeitos da pesquisa

Nesse sentido, a rede de relações sociais, as leituras sugeridas nos encontros com educadoras/contadoras e os diálogos estabelecidos *no* e *com* o grupo sobre as práticas educativas possibilitaram que os/as integrantes percebessem lacunas em relação à ausência de contação de histórias infantis ou à forma como elas aconteciam. As leituras sugeridas como aportes teóricos referentes à literatura infantil e, sobretudo, as leituras em Freire ajudaram a perceber que a educação necessita estar vinculada à vida, às emoções, às ansiedades, aos sonhos e à aplicabilidade no dia a dia.

Muitas palestras na área de educação falam sobre a importância da ludicidade e da oralidade estarem presentes nas práticas educativas, porém, as observações mostram uma contradição entre o dito e o vivido. Desta forma, o grupo de pesquisa e extensão Hora do conto: Meninos e Meninas lendo o mundo e a palavra, através dos encontros possibilita o dinamismo do diálogo, da pesquisa e da busca por alternativas que venham ajudar nas brechas existentes nas práticas para que as histórias infantis se tornem meios para que a partir delas, as pessoas possam imaginar, (re)criar enredos, dialogar e auto(trans)formar-se. Brandão (1999, p. 25) contribui com essa premissa quando diz que

Aprender a rede de relações sociais e de conflitos de interesses que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vividas.

Nessa perspectiva, desenvolver esta proposta de pesquisa no grupo de contadoras de histórias, possibilitou mudanças substanciais nas práticas pedagógicas dos/as sujeitos envolvidos/as, a partir das situações vivenciadas por eles/as. Os diálogos e as práticas compartilhadas no grupo puderam expressar as contradições entre o seu querer/ser pedagógico e o vivido, contribuindo para a (des)construção e (re)construção de práxis pedagógicas, a partir das reflexões oportunizadas.

2.1.2 Procedimentos e instrumentos:

O processo da pesquisa desenvolvido seguiu a seguinte proposta:

- Apresentação do projeto à coordenação do grupo “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, da Universidade Federal de Santa Maria, RS.
- Conversa com o grupo de contadoras de histórias infantis, apresentando o projeto de pesquisa e explicando os critérios para a escolha dos/as sujeitos envolvidos/as, a fim de percebermos qual o interesse destes/as em participarem do estudo.
- Realização da contação de histórias, instigando que cada educadora contadora trouxesse também suas contribuições com sugestões de histórias e contação.
- Entrevista com as participantes da pesquisa para identificação de quais as histórias infantis, contadas no grupo ou nos locais de aplicação, que se tornaram mais significativas;
- A partir da entrevista, questões abertas onde cada uma das educadoras contadoras de histórias destacou qual a história que deixou marcas em sua vida e como esta possibilitou lembranças.
- Círculos formativos dialógicos entre todos os contadores, possibilitando que as educadoras contadoras pesquisadas partilhassem aspectos que gostariam de ressaltar sobre as experiências que os “Círculos de Contação de Histórias Infantis” proporcionaram, e como essas experiências (re)significaram suas práticas.

Os instrumentos de coletas de dados que utilizamos no estudo serão a ficha de informações e os roteiros de entrevistas, com tópicos-guia. A nossa intenção ao optar por tópicos-guia foi facilitar o diálogo entre os sujeitos da pesquisa, pois

Ele se fundamentará na combinação de uma leitura crítica da literatura apropriada, um reconhecimento do campo (que poderá incluir observações e/ou algumas conversações preliminares com pessoas relevantes), discussões com colegas experientes, e algum pensamento criativo (BAUER e GASKELL, 2002, p. 66).

Nessa perspectiva os tópicos-guia nos possibilitaram a criação de um referencial capaz de encaminhar discussões, reflexões, mantendo uma sequência lógica e coerente com a temática. Desta forma, encaminhamos os seguintes tópicos para desenvolver a pesquisa:

- A presença ou não da literatura infantil na formação inicial das educadoras.
- A forma como as histórias infantis estão presentes nas suas práticas ou não.
- Implicações do Grupo Hora do Conto: meninos e meninas nas práticas educativas destas educadoras.

Além do estabelecimento dos tópicos-guia, propomos também, a ficha de informações pessoais que serviu para conhecer as educadoras contadoras, obtendo mais dados sobre as suas formações, o nível e contexto em que atuam, assim como sobre a quanto tempo exercem a profissão, com o objetivo de entendermos melhor as narrativas e as repercussões dos grupos na formação e auto(trans)formação delas. Fomos sugerindo que cada contadora escolhesse uma personagem de histórias infantis com o qual se identificasse com o nome fictício, a fim de preservar sua identidade.

2.1.3 Andarilhando por um reino do ainda não: cenários em (re)construção com contribuições da pesquisa formação

Este estudo tem como estratégia de pesquisa a pesquisa-formação (JOSSO, 2010a, 2010b) em uma abordagem hermenêutica e qualitativa. Portanto, esta pesquisa implica não apenas constatar, mas problematizar as práticas e construir novas alternativas para que ocorram mudanças, onde todos sejam sujeitos de transformação. Sendo assim, entendemos que,

[...] ao invés de se limitar a constatar como pensam, falam ou vivem as pessoas em um determinado grupo social ou de prever o que seria necessário fazer com vistas a dissolver os conflitos e reforçar a coesão social, nossa postura deve ser bem outra. O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, visando despertar nos dominados o desejo de mudanças e a elaborar, com eles, meios de sua realização (Ibidem, p. 25).

Dessa forma, a condição de estar neste grupo social, de educadoras contadoras de histórias infantis, possibilitou vivenciarmos com elas momentos dialógicos-reflexivos, acompanhando as possíveis mudanças no decorrer da pesquisa, buscando, através dos subsídios teóricos, alternativas para (trans)formar as educadoras e, conseqüentemente, modificar suas práticas.

Tendo como *a priori* que a formação acontece a partir do interior de cada educadora, da busca do sujeito para transformar sua realidade, faz-se necessário que a educação ajude o ser humano a viver melhor, contribuindo com ações que permitam se sentirem sujeitos em construção individual e coletiva, enquanto processo de auto(trans)formação. Imbernón (2011, p. 7) nos ajuda a refletir sobre estes aspectos quando diz que

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

Superar práticas individualistas, excludentes no ser/fazer pedagógico das educadoras contadoras foi um desafio a ser vivenciado durante a pesquisa, onde nos fizemos pesquisadores/as e também sujeitos pesquisados/as, instigando o diálogo, problematizando a ausência da contação de histórias no contexto em que estão inseridas ou a forma, o espaço que as histórias infantis ocupam no fazer pedagógico e a intenção pela qual são contadas.

Esta pesquisa-formação caracteriza-se como um processo de investigação-formação porque partiu do princípio de que os/as sujeitos se sensibilizavam ao vivenciar práticas de contação de histórias no Grupo Meninos e Meninas lendo ao mundo e a palavra, investigando e (re)pensando suas trajetórias e práticas, podendo transformá-las. Nas palavras de Josso (2010, p. 101).

A pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos em transformação.

Partindo do princípio de que, o homem se humaniza e se constitui nas relações que estabelece com o/a outro/a através da linguagem, acreditamos que ele

não mudará apenas a si quando se transforma, mas poderá também contribuir para mudanças, construindo a cultura do lugar onde está andariando. No caso das educadoras contadoras de histórias infantis, a transformação do seu jeito de relacionar-se com as histórias infantis e a forma como passaram a contá-las, bem como, a intencionalidade de tais práticas, poderão construir novas maneiras de ser/agir/sentir, permitindo que outros/as educadores/as repensem suas práticas.

Para a análise dos resultados, recorreremos ao enfoque hermenêutico. De acordo com Stein (1996, p. 14), a hermenêutica “trata de falar do mundo e de nos darmos conta de que não podemos falar do mundo a não ser falando da linguagem”. Sendo assim, a intenção deste projeto de pesquisa foi mergulhar no mundo das educadoras contadoras de histórias infantis entendendo seus discursos, suas práticas e prováveis contradições, em seus discursos e nas suas práticas pedagógicas.

Desta forma, a presente pesquisa inscreve-se dentro da abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2010, p. 83), esse tipo de abordagem permite que todas as pessoas envolvidas sejam

[...] reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais.

Dessa forma, comungamos com a ideia de que os/as sujeitos, ao participarem de um ambiente, trazem consigo suas histórias de vida, suas crenças, culturas, enfim, seus saberes a partir de suas experiências. E é na convivência com o/a outro/a, através do diálogo que se poderá modificar sua visão individual de mundo. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite que a relação viva e participante entre pesquisador e pesquisado “é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos” (CHIZZOTTI, 2010, p. 84).

Reiterando com Stein (1996, p. 17): “o ser humano sempre aparece dentro de uma determinada cultura, dentro de uma determinada história, aparece dentro de um determinado contexto”. Sendo assim, neste estudo, analisamos o sujeito levando em consideração suas narrativas de vida profissional e pessoal, entendendo-as de

maneira contextualizada, o que implica na construção da história de cada uma das educadoras contadoras de histórias infantis e no seu ser/fazer pedagógico.

Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente (JOSSO, 2010, p. 38).

Analisando sob esse prisma, as narrativas feitas a partir e com os “círculos de contação de histórias infantis” assumiram papel preponderante, e o registro dessas, pela escrita, tornou possível um distanciamento de cada educadora contadora, exteriorizando os significados e sentidos das histórias infantis e sua contação. Com isso, a pesquisa se utilizou do recurso de narrativas numa perspectiva de formação (JOSSO, 2010), e por acreditar que o ato de redigir exige anteriormente a elaboração mental do que foi vivido, elencando o que marcaram os diferentes momentos de auto(trans)formação é que num primeiro momento foi respondido por elas uma entrevista semiestruturada, para ser redigida.

As educadoras contadoras Julieta, Branca de Neve, Magaly e Super Estrela receberam uma problematização inicial, sendo desafiadas a escolher uma das histórias infantis que foi trabalhada nos círculos de contação de histórias infantis, como também nos locais de realização da contação de histórias. Posteriormente, cada uma das educadoras contadoras narrou os aspectos e processos de auto(trans)formação do seu ser/fazer pedagógico. Este desafio epistemológico permite, segundo análise de Josso (2010, p. 190), a seguinte compreensão: “a escrita da narrativa e a reflexão sobre esta é um momento importante na designação do que foi formado num percurso, mas esse momento é tornado possível, graças a uma atividade anterior em torno da elaboração da narrativa”.

Posteriormente, realizaram-se diálogos individuais, pois havíamos percebido que apenas a entrevista semiestruturada não tinha respondido às questões orientadoras da pesquisa. Observamos que as respostas redigidas pelas educadoras contadoras foram bem restritas, com poucos detalhes. Ao proporcionar o diálogo (gravado em áudio e transcrito a fala das educadoras, posteriormente) enriqueceram as narrativas com detalhes importantes para a compreensão do contexto onde contaram histórias, e pudemos visualizar um pouco sobre as (trans)formações ocorridas nas suas práticas. Mas, é interessante ressaltar que,

primeiro, responderam à entrevista semiestruturada e se passaram seis meses para que a o “circulo de contação de histórias infantis” ocorresse com as narrativas dialógicas em função da pesquisa.

É importante ressaltar que, entre uma entrevista e outra, muitas histórias foram contadas e encontros realizados, o que possibilitou ter acrescentado mais experiências às falas das participantes da pesquisa, e os embasamentos teóricos podem ter contribuído para a ampliação da visão de mundo das educadoras contadoras.

Ao término das respectivas narrativas, problematizamos quais os aspectos ou as dimensões que o grupo trouxe ou ratificou no seu ser/fazer pedagógico. Esta abordagem da pesquisa contribuiu para que as educadoras contadoras de histórias envolvidas pudessem ampliar o entendimento sobre como o grupo, as leituras e histórias contribuíram com o seu processo de auto(trans)formação. Super Estrela afirmou:

Acho que esse contato com a escola, com as crianças, possibilita ver todo esse imaginário, toda essa construção do desenvolvimento das crianças. Pude perceber no primeiro ano e no HUSM, que esse trabalho com a imaginação, com o gosto pela leitura é importante, porque a criança, a infância, é uma fase singular, é um momento singular, e a gente precisa aproveitar isso e deixar que elas aproveitem.

A fala da educadora contadora demonstra que muitos/as profissionais esquecem que, ao trabalhar com crianças mexem com o imaginário infantil, com seus medos, desejos, alegrias e esperanças. Que essa fase singular passa e as histórias infantis, por serem lúdicas passam a fazer parte desse universo. Portanto, ao contar histórias estamos permitindo que essas crianças sejam felizes e desenvolvam-se integralmente, conforme a fase em que se encontram, não sendo tratadas como adultos em miniatura.

Nesse sentido, quando a educadora contadora citada, compartilha suas percepções sobre o quanto as experiências mudaram sua visão em relação ao mundo infantil, torna-se interessante recordar o que Josso (2010, p. 235) afirma

Trabalhar em minha narrativa de formação, compartilhar esse trabalho com os participantes das sessões de pesquisa e explicar meus interesses de conhecimentos pessoais, contribuem para definir os contornos de um objeto de conhecimentos que procuramos justamente para definir por meio da singularidade de cada contribuição.

Portanto, o/a pesquisador/a que pretende contribuir para provocar processos de auto(trans)formação necessita estar aberto, também rever suas próprias práticas, a compartilhar seus conhecimentos, seus desejos, a fim de (re)significar os sentidos e significados de seu ser/fazer pedagógico. Com isso, este projeto de pesquisa/formação também teve como desafio provocar a construção de processos de reflexão, desencadeando a superação das práticas pedagógicas alienantes, autoritárias e meramente conteudistas.

O universo das histórias infantis, por meio de seus personagens e enredos, permite enveredarmos pelos caminhos da imaginação, em que a linguagem assume papel preponderante nas relações estabelecidas, constituindo uma maneira de ver, pensar, sentir e agir no/com o mundo e com os/as outros/as. Assim, as educadoras contadoras de histórias infantis assumem o protagonismo na relação entre o imaginário e a linguagem, em que são desafiadas a se situarem em diferentes contextos, levando seus/as interlocutores a pronunciarem sua palavra no/com o mundo.

Para análise dos dados, buscamos nas narrativas escritas e orais compreender de que forma as histórias infantis se fizeram ou não presentes nas formações iniciais, posteriormente, consideramos interessante saber em que momento elas tiveram seus primeiros contatos com as mesmas e quem possibilitou esta vivência. A partir disto, conseguimos entender o porquê o grupo e as trocas de experiências entre as educadoras se tornaram subsídios essenciais para que acontecessem mudanças nas práticas.

Dialogamos com as mesmas, buscando através de suas memórias resgatar em quais momentos de suas formações iniciais tiveram contato com disciplinas que abordaram o tema histórias infantis ou literatura infantil.

Através das falas das educadoras contadoras de histórias infantis, de recursos que apresentavam fomos compreendendo um pouco sobre suas práticas em relação à contação de histórias.

3 CONHECENDO AS HISTÓRIAS INFANTIS: CONHECENDO O PASSADO PARA TER UMA VISÃO DO MUNDO DAS HISTÓRIAS INFANTIS NO PRESENTE

Ao falar em histórias infantis é preciso (re)lembrar que o surgimento e o aumento de publicações voltadas ao público infantil só ocorreu depois de um determinado período histórico, onde se passou a reconhecer a importância de uma literatura para leitores infantis.

3.1 Resgate histórico das histórias infantis

Até o final do século XVII e durante o século XVIII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, usufruindo dos mesmos hábitos, conversas, histórias e leitura, pois não havia uma leitura direcionada que se preocupasse em atender às necessidades infantis. Richter (*apud* ZILBERMAN, 1981, p. 40) descreve que:

na sociedade antiga não havia a “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, cantos, nos jogos. Somente quando a infância aparece enquanto instituição econômica e social, surge também a “infância” no âmbito pedagógico cultural, evitando-se “exigências” que anteriormente eram integrante da vida social e, portanto, obviedades.

Nesse período, a criança era vista como um adulto em miniatura, acompanhando a vida social adulta e também participando da sua literatura. Àquelas cujas famílias que tinham maior poder aquisitivo, os/as filhos/as eram educados/as por “aias” e preceptores, liam geralmente os grandes clássicos. Já, as crianças das classes populares, que precisavam trabalhar muito cedo, não recebiam uma educação sistemática; apenas liam ou ouviam as histórias de cavalaria, de aventuras ou os contos e lendas que formavam uma literatura de cordel (literatura popular), impressa em folhetos por serem mais baratos.

As modificações quanto à maneira de perceber a infância e suas necessidades só começaram a ocorrer com a decadência do feudalismo, onde os laços familiares não estavam mais ligados a dívidas, favores dos senhores proprietários das terras. Aí surgiu uma nova visão de infância, família e organização da educação. A partir disso, a família deveria estar centrada num núcleo unicelular, preocupada em manter privacidade e vivenciar o afeto entre os seus membros. Zilberman (1981, p. 16) nos afirma que:

com a decadência do feudalismo, desagregam-se os laços de parentesco que eram um dos respaldos deste sistema, baseado na centralização de um grupo de indivíduos ligados por elos de sangue, favores, dívidas ou compadrio, sob a égide de um senhor de terras de origem aristocrática. Da dissolução desta hierarquia nasceu e difundiu-se um conceito de estrutura unifamiliar privada, desvinculada de compromissos mais estreitos com o grupo social e dedicada à preservação dos filhos, do afeto interno, bem como sua intimidade.

Essa preocupação com os/as filhos/as em lhes permitir uma vida saudável até que se tornassem adultos/as, e com seu desenvolvimento intelectual, proporcionaram novas relações familiares, unindo os membros. Por outro lado, manteve formas de controle sobre o desenvolvimento intelectual da criança, bem como, sobre as suas emoções.

As primeiras histórias para crianças foram escritas por pedagogos, apenas com funções didático-pedagógicas, com o objetivo de educar e doutrinar as crianças segundo as regras que os/as adultos/as julgavam importantes e necessárias de serem inculcadas; faziam isso disfarçadamente através de um recurso lúdico: as histórias infantis. No entanto, atualmente, a escola ainda usa as histórias infantis no intuito de trabalhar gramática, inculcar regras, deixando de lado a possibilidade de usá-las como arte ou possíveis recursos para despertar o gosto pela linguagem, diálogo e manifestação de suas emoções, imaginações e criações. Muitas vezes, esta relação de controle e doutrinação, estabelecida com as histórias infantis, acaba distanciando a criança das mesmas e criando nelas uma aversão ao ato de ler e de escrever histórias.

A concepção adulta naquela época via a criança como inocente, sem ideias próprias, totalmente dependente das pessoas com mais idade, devido à falta de experiência. Essa cultura deixou resquícios na nossa sociedade até os dias atuais, onde ainda se percebe uma desvalorização do conhecimento, da contação de

histórias e da experiência de vida e de mundo da criança, não reconhecendo suas possibilidades de intervir na construção de suas histórias de vida.

A partir do final do século XVII e durante o século XVIII, começou a se perceber que a criança possui desejos, necessidades, características diferenciadas, merecendo uma educação e leituras diferenciadas. O/a adulto/a, nesse momento, passou a idealizar a infância; e é assim que surge, então, a literatura infantil, que em seu início estava muito ligada à pedagogia e à manipulação das emoções infantis, pois precisava passar valores, normas sociais e tinha sempre intenções (per)formativas e informativas. Também, com o advento do capitalismo e com a emergência da burguesia com a Revolução Industrial, surgiu a necessidade de capacitação para enfrentar o mercado de trabalho, concomitante à passagem para uma nova organização familiar em função do novo mercado de trabalho.

Nessa nova organização, há a preocupação em preparar os jovens para o trabalho e desempenho social, pois a escola parecia ser a solução naquele momento. Uma vez implantada a educação formal, surge a necessidade de criar recursos didáticos para serem usados... e nasce, assim, o livro. Na realidade não foi a preocupação pelo desenvolvimento infantil que impulsionou o surgimento do livro infantil, mas a preocupação em se criar um recurso lúdico que ajudasse a impor regras e transmitisse valores capitalistas às crianças.

Um exemplo bem conhecido é o que ouvimos e lemos a vida inteira na história dos “Três Porquinhos”, onde aparece um porquinho que era preguiçoso, construiu sua casinha de palha que foi derrubada com facilidade pelo lobo; outro que se esforçou um pouquinho mais e fez sua casinha de madeira a qual, com um pouco mais de esforço do lobo, também foi derrubada; o terceiro era trabalhador e construiu sua casa com tijolos e o lobo não conseguiu derrubá-la.

Analisando esse recurso lúdico “Os Três Porquinhos”, percebemos que a ideia que passa para a criança é de que quem trabalha adquire o que deseja e quem não consegue ter o que almeja é porque não é esforçado. Então, reforça-se a ideologia capitalista, egoísta, da livre concorrência e manutenção de uma cultura hierárquica, a qual vem sendo mantida no decorrer dos anos e séculos.

A literatura infantil tem início com obras pedagógicas, principalmente, adaptações portuguesas dos clássicos e dos contos de fadas, que até então não eram voltados para as crianças. Dentre os escritores dos contos clássicos, destacam-se Perrault (1628-1703) e os irmãos Grimm, em 1812, os quais tiveram

suas obras republicadas e adaptadas inúmeras vezes em outros idiomas. Mais tarde surgem Andersen (1833) e Carlo Colodi (1883).

Já no Brasil surge, no século XX, Monteiro Lobato (1882/1948) trazendo um novo estilo para a literatura infantil através da sua primeira obra “Narizinho Arrebitado”, mais tarde rebatizado como “Reinações de Narizinho”. A literatura lobatiana, além do caráter moralista e pedagógico, não abandona a luta pelos interesses nacionais, bem representados na obra “O Sítio do Pica-Pau Amarelo” que mostra as fases do povo brasileiro, onde os personagens ganham vida, falam, transformam-se em realidade e trazem as crianças para este mundo fantástico.

As histórias infantis possuem elementos que despertam a curiosidade, a atenção das crianças, possibilitando-lhes um convívio mais saudável com as questões íntimas e emocionais. Sendo assim, pode-se afirmar que essas histórias trazem em si uma dimensão ideológica, social e histórica, conforme o período em que são criadas, contendo valores, conflitos, ideias existentes de acordo com cada época e cultura.

Os diferentes períodos histórico-culturais, ou mesmo nossa própria história, comprovam que as histórias escritas ou contadas foram e são um dos principais meios de perpetuar a herança cultural de geração para geração. A leitura oral ou escrita sempre foi um recurso indispensável para perpetuar culturas e, focalizando as histórias infantis, podemos dizer que todo o ser humano carrega na memória uma história que lhe foi contada na infância. Tendo sido essa história inventada ou narrada a partir de um livro, tinha alguma função ao ser transmitida naquele momento, dentro daquele contexto histórico.

Segundo Coelho (2000), as histórias infantis foram e continuam sendo transmitidas a partir das ideias da cultura tradicional ou de cultura nova, sendo que a autora refere-se aos valores tradicionais, aqueles que aparecem no século XIX (na sociedade romântica) e valores novos, aqueles que surgiram para (trans)formar os valores que vinham sendo passados através da literatura infantil até então. Na cultura tradicional a “moral aparece na rigidez da conduta certa ou errada, que se condensa na moral da história ou no prêmio ou castigo recebido pelas personagens” (COELHO, 2000, p. 21). Sendo assim, se reforça o individualismo, a obediência, a necessidade de dominação, da moral dogmática que salienta o que é certo e o que é errado.

Na literatura que visa superar tais valores a “moral da responsabilidade do eu, que procura agir conscientemente em face de relatividade dos valores atuais e, em relação ao direito do outro” (COELHO, 2000, p. 25). Nesta literatura há a preocupação com o espírito solidário, pois, ao invés dos heróis, passa a existir a coletividade, a cooperação, os personagens questionadores das verdades impostas, o equilíbrio dialético onde as diferenças e os contrastes se equilibram.

Na literatura infantil atual surge o intuito de substituir o herói, o vencer sozinho pela coletividade onde meninos e meninas se reúnem para resolver conflitos juntos, problematizam problemas sociais e a estrutura da sociedade vigente.

Dialogando sobre esta premissa com autores e observando as histórias infantis, entende-se que elas retratam a realidade sócio/histórico/cultural do momento que são escritas ou referem-se a algo vivido no passado. Exemplo disso é o clássico “A Cinderela” em que faz referência aos castelos, aos príncipes e às princesas por ser escrito na Idade Média, onde o regime vigente era a Monarquia; “Dona Lagarta Pipoca”, por ser escrita em 1999, virada de milênio, preocupa-se com as relações entre os personagens e o meio, tornando-se também nítidas as qualidades físicas e morais de cada personagem como: a bondade, a maldade, a feiura, a beleza, etc. No decorrer da história, através dos atos, os personagens vão explicitando seu jeito de ser, permitindo à criança identificar-se, ou não, com os mesmos. Então, quando a bondade triunfa sobre a maldade, a coragem sobre a covardia, a virtude é exaltada, a criança vibra por saber que são os valores humanizadores que superam. Na história não está escrito a moral da história, mas são as cenas que sensibilizam para que, ao ler ou ouvir, percebam gestos humanizadores, que permeiam as relações entre a maioria dos animais. A intenção não é a moralização, mas possibilitar a experiência de vivenciarem a bondade, a preocupação com o outro, a partilha e o diálogo.

À medida que o ser humano se desenvolve, desde criança, deve aprender a se entender melhor, lidar com suas emoções, a fim de também entender os outros, colocar-se no lugar do outro, estabelecendo relações significativas e satisfatórias para ambos. Tendo em vista que, proporcionar à criança contato com as histórias infantis é respeitá-la enquanto ser humano e leitor é interessante reforçar a importância delas como um recurso para a motivação e iniciação na “leitura da palavra e leitura do mundo”.

Nesta perspectiva, Freire (2001) afirma que, mesmo depois de alfabetizados, os indivíduos não deixam de “ler” o mundo ao seu redor. Mais: para que uma leitura seja realmente compreendida, precisam-se estabelecer relações com a realidade, pois a aprendizagem da linguagem escrita se dá em nível profundo, não somente no nível de memorização de palavras ou textos.

A aprendizagem do ato de ler, compreender e interpretar, tanto as histórias infantis quanto o mundo, é como um espiral, onde o que conhecemos ontem já se modifica, ou talvez não sirva para explicar nossas dúvidas e anseios de hoje para diante. Por isso, se o ser humano é inacabado, o ato de aprender também o é. Nesse sentido, as histórias infantis podem despertar nas pessoas, emoções, posicionamentos e ações para buscar alternativas que modifiquem o ambiente no qual convivem, ou para conseguirem lidar melhor com situações novas em suas vidas, com criticidade e criatividade.

O ser humano é criador do seu conhecimento, é aprendiz e sujeito do processo cognoscente, o que se dá pelo entrelaçamento razão/emoção. No momento que escreve, lê ou ouve algo que mexe com suas emoções, desacomoda-se e pode ir tomando consciência do mundo através das histórias de vida ou de histórias fictícias como muitas das histórias infantis. Também quando cria histórias escritas, ou não, constrói a possibilidade de vislumbrar, de desejar as transformações. Coelho (2000, p. 15) reforça isso quando diz que

[...] a verdadeira evolução de um povo se dá ao nível da mente, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda, não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real –, transfigurada em arte.

Através da palavra é possível o ser humano expressar-se, manifestar seu mundo interior para se comunicar com o mundo exterior. Assim, a leitura é uma via para a formação da consciência e de outra “visão e leitura de mundo”, como dizia Paulo Freire. As personagens criam vida nas narrativas, enfrentando desafios, medos, alegrias e situações, muitas vezes, semelhantes a questões vividas pelos/as leitores/as ou contadores/as. Ao desvendar as situações, vão surgindo alternativas para resolver também as situações de quem entra nas histórias infantis e as saboreia como arte e microcosmo da vida real.

3.2 Histórias infantis: possibilidades de (re)significar a leitura do mundo e da palavra

As palavras possibilitam ao ser humano expressar-se, expressar seu mundo interior para se comunicar com o mundo exterior. Mesmo não sendo a única maneira usada para se comunicar, a palavra é um recurso precioso, seja expressa de forma oral ou escrita.

Porém, é importante salientar que a escrita não surgiu apenas para comunicar, mas também para dominar. Segundo Britto (2005, p. 7), ela “foi produzida principalmente em função da necessidade do registro da propriedade e do fluxo do comércio. [...] Mas a sua função primordial, a de produzir uma sociedade regrada e normatizada, continua sendo a de maior relevância”.

Para que os livros infantis e, conseqüentemente, as histórias infantis não estejam a serviço de uma cultura hegemônica, a serviço da perpetuação de regras, normas, valores dos grupos dominantes, é preciso compreender que “A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 2000, p. 15).

Eis aí a importância de que todos/as tenham alguém que desperte o desejo de ouvir, ler e escrever histórias infantis, levando à imaginação e/ou a pensamentos jamais visitados. Ler e escrever deve ser uma aventura (re)criadora, cheia de idas e vindas, possibilitando reflexões, contestações, posicionamentos, criatividade, autoria e autonomia. Nas palavras de José (2007, p. 13)

A escola que sabe das coisas de educação coloca o brinquedo como elemento primordial. E o livro de histórias, poemas, os jogos, os números, todas as artes e os processos criativos tornam-se lúdicos, transformando-se em brinquedos. É duro dizer, mas a maioria das escolas inclusive as que cobram mensalidades proibitivas, nem sempre têm salas de leitura e espaços para o brincar.

No entanto, se algumas escolas ainda não colocam à disposição das crianças opções de livros e não organizam espaços para a leitura, como querem ajudar a (trans)formá-las para serem agentes de mudanças?

Muitos/as educadores/as ainda não se colocam como leitores/as de histórias infantis e desconhecem o quanto elas fazem parte do universo infantil. Oferecê-las como brinquedo, como prazer remete ao/à educador/a valorizar mais a leitura, proporcionar mais acesso dos/as educandos/as aos livros e, principalmente, criar laços afetivos desde os primeiros anos de vida com a contação ou criação de histórias. D'outra parte, isto não pode ser feito de forma burocrática, quando se pede uma leitura, se faz algumas perguntas, sobretudo sobre “quais mensagens” ou para cobrar questões gramaticais.

Porém, infelizmente, cada vez mais, vimos a maioria das crianças, dos jovens e toda a sociedade venerando exageradamente a telinha da televisão ou fissurados em seus *tablets*; não será de se perguntar sobre a valorização e o acesso aos livros infantis. As experiências evidenciam os benefícios da leitura, em especial das histórias infantis, em termos de desenvolvimento de criticidade, criatividade, imaginação e capacidade de escrita, ou seja, pessoa na sua totalidade e da cultura pela qual e com a qual vai se constituindo em homem ou mulher.

Embora as imagens e os sons prendam com facilidade a atenção, a leitura continua com seu valor na atualidade. Independentemente da época, as histórias são criadas a partir do imaginário de seu povo, retratando a vida e a cultura daquele momento, conforme os mitos, crenças, valores e saberes da sua sociedade. Dessa forma, quando se conta uma história, se abre a possibilidade de mexer com os mitos, crenças e entender o contexto social, histórico e cultural de pessoas e povos.

Nunca é demais lembrar que o ato de ler é a base essencial para a apreensão do conhecimento, pois implica desvendar mistérios e compreender mundos, ultrapassando qualquer ideia de se mensurar limites. Dinorah (2000, p. 23), nos diz que:

Não há caso de povo que tenha passado da barbárie à civilização sem que o livro tenha sido o intermediário. As mensagens captadas pelos ouvidos ou pelos olhos através do rádio ou da TV (por exemplo) não configuram uma personalidade pensante nem uma consciência crítica. Já mensagem escrita propicia a reflexão, alcança as galerias mais profundas da mente. Difundir o livro será concorrer para uma formação de uma nação livre, independente e soberana.

No entanto, a hierarquia de saberes presentes na sociedade, e também na educação, faz com que os meios de comunicação e, inclusive, os/as escritores/as sejam vistos/as como os/as donos/as absolutos/as das verdades, vendo-as como

únicas, absolutas e acabadas, expandindo uma cultura de leitura pacífica, da concordância com a visão de mundo apenas da mídia ou do/a autor/a.

Sendo assim, a necessidade de conhecer e intervir no mundo exige uma certeza de que aprender não se resume em acreditar que tudo é certo e nem de estarmos demasiadamente *certos de nossas certezas*. Freire também nos ajuda a refletir sobre nossa prática quando diz que é problematizando, dialogando, fazendo releituras, contextualizando que vamos fazendo novas descobertas, uma vez que...

[...] a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo (FREIRE, 1998, p. 30).

O ato de ler e de contar histórias encerrando a exploração do texto como se a palavra do/a autor/a fosse a verdade absoluta, como se a entonação do/a contador/a desse à história um ponto final para o que está escrito nas entrelinhas, a interpretação do/a educador/a como única, a história fechada em si, não ajuda os/as educadores/as e educandos/as leitores a se tornarem críticos/as e criativos/as, com uma visão contextualizada e proativa, com possibilidade de descortinar novas possibilidades, novos mundos, novas maneiras de ser/viver como gente. Mesmo na ilustração de um livro, podemos criar, fazer novas leituras, perceber detalhes que o/a autor/a não explorou, porque as visões e leituras de mundo variam conforme a sua cultura e a sua experiência vivida. No momento em que o/a educando/a se coloca no lugar dos personagens, brinca com eles, recria e reconta histórias está intervindo, construindo novas alternativas, colocando-se como sujeito, autor/a da história e, quiçá, da sua própria história de vida.

Diante da crescente busca de significados para as coisas e da reflexão sobre quais valores devem ou não permanecer no nosso cotidiano, surge a necessidade de “saber ler”, quer dizer, ler o que está escrito nas entrelinhas, ler o mundo do lugar e da época de que escreve, mas também de quem lê, uma vez que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1982, p. 11).

Diante disso, é fundamental que o/a educador/a permita e possibilite que a leitura do mundo aconteça antes da leitura da escrita e, em alguns momentos, desafie a recriação do lido para novas situações, com novos horizontes, novos

personagens, novos finais. No dia a dia das suas vidas, as pessoas “leem” e “pronunciam” o seu mundo, mesmo que não saibam “ler e escrever”. Homens e mulheres leem antes e para além das palavras, leem o mundo ao seu entorno e, por isso, para que a leitura seja realmente compreendida, é preciso que se consiga estabelecer relações daquilo que se leu com a realidade vivenciada.

Essa relação texto-contexto, para a criança, se torna fácil quando usamos as histórias infantis. A mesma, ao ouvi-la, coloca-se no lugar da personagem, vivenciando as situações, identificando-se com as mesmas, com seus conflitos, impasses, soluções e, dessa forma, pode esclarecer suas próprias dificuldades e, muitas vezes, encontra um caminho para solucioná-las.

Isso propicia o desenvolvimento da capacidade de passar da condição de apenas receptores/as para construtores/as de conhecimento, de culturas, permitindo a cada um/a perceber-se capaz de (trans)formar suas práticas e auto(trans)formar-se como homem e/ou mulher. Mas é importante começar desde cedo a despertar para o gosto prazeroso pela leitura, sem que ela seja vista como algo pronto, sem possibilidades de discordar, (re)criar novas leituras, novas interpretações e descobertas.

Segundo Kraercher apud Bamberger (2001, p. 71),

Para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e aprendizagens precisamos ter, nós adultos, uma relação especial com a literatura e a leitura: precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão; brigando com o texto, discordando, desejando mudar o final da história, enfim, costurando cada leitura, como um retalho colorido, à grande colcha de retalhos- colorida, significativa- que é a nossa história de leitura.

O narrador, dando ênfase ao tom de voz dos personagens, contando pausadamente a história, envolverá a criança para que ela participe. Uma história bem contada, interpretada, envolve a criança na sua trama complexa da razão-emoção, que vai seguindo o enredo, os personagens, os sentimentos, as possibilidades...

Segundo Bussato (2003, p. 9), “o contador de histórias nos faz sonhar porque ele faz parar o tempo nos apresentando outro tempo”, e a criança vai se empolgando a ponto de a respiração ser contida para não interromper o ritmo da história. O desfecho produz uma carga emocional de encantamento; a euforia se traduz em satisfação que se manifesta quando os medos, as ansiedades, as

maldades são vencidas nas histórias, porque a criança se coloca a favor dos valores que acredita serem “certos”, passando a vivenciar esses valores através das histórias, modificando a sua maneira de sentir, pensar e agir. Conforme Coelho (2000, p. 16), a “literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com valores herdados e por sua vez renovados”.

Nessa perspectiva, as histórias infantis e atividades propostas na escola são importantíssimas se o/a educador/a encará-las como possibilidades de se descobrir, repensar, renovar e transformar esses *valores herdados* para se construir novas práticas no seu fazer/pedagógico. Para isso, o/a educador/ precisa ser sensível, criativo/a, aberto/a em relação ao ato de contar e explorar as histórias que são selecionadas, contadas; deve ter objetivos claros sobre para quê e para quem conta as histórias. Suas propostas devem vir ao encontro dos interesses do/a pequeno/a educando/a leitor/a, para facilitar seu envolvimento, participação, despertando o interesse para “dizer a sua palavra” (FIORI, 1998), falar sobre as histórias infantis que são significativas e sobre a sua história a partir das histórias contadas.

Muitas atividades educativas vêm por acréscimo após a narrativa de uma história infantil, onde, motivados, os/as estudantes poderão criar outras histórias, fazer técnicas de pintura e desenho, dramatizar, inventar fantoches. Dessa maneira, fica mais fácil para a criança interpretar e entender o texto. O mundo infantil é repleto de seres fantásticos, mágicos, vindos, principalmente, das histórias infantis. Mergulhar nesse mundo “irreal” é muito fácil, já que ele fala de amor, carências, medos, dificuldades de ser criança, de perdas e buscas, das autodescobertas, podem permitir o reconhecimento dos seus conflitos pessoais, reconhecendo possíveis alternativas vivenciadas nos enredos. As histórias infantis ajudam a criança a fazer uma relação entre o mundo imaginário e o seu mundo real, através dos sentimentos e das suas vivências com as dos personagens. Ao ouvir uma história, a criança pode se colocar no lugar dos personagens e, se o final da história traz um final feliz, provoca nela a esperança de sua história pessoal ser assim solucionada.

A “hora do conto” proporciona estas oportunidades à criança, em que ela se expressa corporalmente, oralmente, e é estimulada a ler, a escrever, a refletir, a imaginar, a fazer e refazer histórias. Dessa forma, o/a educando/a leitor/a terá mais

possibilidades de desenvolver sua razão-emoção, sua capacidade de usar a palavra, interagindo e construindo seu próprio conhecimento.

4 AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS PELA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.

“A nossa tara revolucionária exige de nós não apenas informar corretamente, mas também formar. Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se. O nosso povo não se forma na passividade, mas na ação sempre em unidade com o pensamento” (FREIRE, 1989, p. 49).

Ao ler o trecho citado, deparamo-nos pensando sobre o que é formar. Logo veio à memória a palavra formação e as inúmeras relações e contextos a que isso remete. E como se constroem os processos formativos? Espontaneamente nos encontramos refletindo sobre a etimologia da palavra: FORMAÇÃO. Viajando pelo mundo das palavras, lemos: “forma-ação”, que pode ser a possibilidade de formar ações. No entanto, formar é dar forma e como educadores/as não queremos moldar algo ou alguém, por isso consideramos mais prudente, pensar em criar ações para ajudar a (auto)transformar, uma vez que esses são processos pelos quais cada ser humano vai se transformando a si mesmo, sempre em diálogo e interação com os/as outros/as e com o mundo. Assim,

Não posso ser professor se não percebo melhor que, por não poder ser neutro, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (FREIRE, 2011, p. 100).

Tais considerações levam-nos a refletir sobre a intervenção antropológica e política do ato de educar, pelas possibilidades que podem surgir a partir do momento que educamos e nos educamos, num movimento dialético de ação/reflexão/ação que permite transformar o local onde estamos, mas transformar-nos a nós mesmos nesta mesma processualidade. As mudanças irão acontecer necessitando de rupturas e escolhas daquilo que acreditamos ser o melhor para nós e para o/a outro/a. Para Nóvoa (2009, p. 25), “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise”.

Ser educador diante de tantas cobranças e expectativas da sociedade como um todo, exige a visão de inacabamento e a compreensão de que pode repensar e refazer o pensado e o feito. No momento em que acontece esta conscientização, o educador pode passar a ter posturas de buscas por novos saberes, repensando suas propostas e fazeres pedagógicos.

Nesta perspectiva, Garcia (1999), nos ajuda a compreender os processos pessoais e profissionais pelos quais os/as educadores/as perpassam para que ocorram mudanças no seu ser/fazer pedagógico ao trazer os conceitos de autoformação, interformação e heteroformação, que são ações interligadas presentes nas trajetórias dos/as educadores/as.

No momento em que o/a educador/a sente necessidade pessoal de buscar a formação, ocorre a autoformação, pois “ninguém pode formar o outro se este não quiser formar-se” (ISAIA, 2006, p. 351). De acordo com Garcia (1999, p. 351), “a autoformação docente é compreendida como um processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente”.

Porém, muitas vezes, o/a educador/a segue sua rotina automaticamente, sem pensar na função sócio-histórico-cultural que sua docência implica; e ao estar numa palestra, ao ler, ao ouvir alguém (agentes externos), conhece outras propostas e se coloca no lugar de aprendente, repensando sua prática. Então, segundo Garcia (1999), acontece a heteroformação.

O processo de mudança e busca pela formação também pode acontecer quando o/a educador/a interage com um grupo de educadores/as, nas discussões coletivas em prol de interesses comuns. O/a educador/a percebe-se como sujeito de transformações e desafia-se a novos conhecimentos. Neste caso, conforme Garcia, ocorre a interformação.

Os processos formativos a partir da auto, inter e heteroformação poderão possibilitar novas aprendizagens e, conseqüentemente, possibilitar novas práticas educativas. Não quer dizer que estes processos ocorram de forma pacífica, pois a mudança exige um estado de desacomodação, de rupturas, de conflitos, de buscas, de trocas e de transformações. É um processo interno, quando o/a educador/a percebe seu inacabamento, sua incompletude e analisa criticamente as durezas da realidade educacional, onde educandos/as não encontram sentido de estar na escola e educadores/as sentem-se impotentes. Quando o/a educador/a percebe isto,

pode sonhar e projetar sobre qual a melhor maneira para participar da construção do *inédito viável*, ajudando para que outros/as entendam que é possível auto(trans)formar-se e ir modificando a cultura da mera transmissão e repetição de conteúdos e práticas pedagógicas, os quais distanciam cada vez mais a vida escolar da realidade de cada um/a, fazendo com que a escola perca o sentido de se tornar um espaço para ser gente, ser feliz e se tornar autônomo/a, sujeitos em construção de histórias de vidas, conscientes de quem são responsáveis com a história da humanidade.

Seria muita pretensão imaginar que, neste capítulo, poderia responder a todas as inquietações citadas. Porém, é possível refletir um pouco sobre a responsabilidade que cada educador/a tem de assumir-se em permanente formação no decorrer de sua vida, ou de dar forma e cor ao seu viver como ser humano capaz de ajudar a auto(trans)formar-se e, na simultaneidade em que vivencia uma práxis educativa libertadora para colaborar com a auto(trans)formação de outras pessoas. Quer dizer, “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”” (FREIRE, 2011, p. 20).

O/a educador/a, mediador/a dos processos de ensino-aprendizagem assume, então, um papel fundamental com os/as colegas educadores/as e, ao mesmo tempo, com os/as educandos/as, sempre construindo “vínculos do conhecer com um processo isomórfico ao viver” (GUSTSACK, 2008). Ou seja, o desafio é dar sentido ao que se propõe, aguçando a curiosidade para aprender e compreender a “aplicabilidade” do aprendido para a construção de sua história de vida, para criar condições de “ser mais”, com autoria e autonomia. Para tanto, a linguagem enquanto “aprender a dizer a sua palavra” (FIORI, 1998) é condição primeira.

Neste sentido, o ser/fazer pedagógico acontece a partir e com a linguagem, que se manifesta no ambiente escolar e de auto(trans)formação tanto oral como escrita. Entretanto, “o fato é de que da forma que estamos fazendo a educação, inibimos a oralidade e a escrita organizada para uso em situações formais. Muitas pessoas não se sentem soltas, criativas, livres para escrever, muitas, ainda, não se sentem à vontade para falar” (GUSTSACK, 2008, p. 9).

Segundo o autor acima citado, a prática educativa ainda vigente em muitas escolas assume uma relação com a linguagem de negação, aceitação ou neutralidade. Talvez este seja um dos grandes desafios quando pensamos em

contação de histórias como espaços para resgatar suas próprias histórias e como possibilidade de dizer a sua palavra enquanto criatividade, autoria e autonomia. Ao desenvolver uma postura de negação, colocamos críticas muito preocupadas apenas com a formalidade da escrita, muitas vezes, inibindo a iniciativa de expor a sua ideia. Nesta perspectiva, “carecemos é de um elogio pedagógico da palavra como potência do humano que somos e do outro que vive ali. Vivendo na palavra como diferença do outro e de nós mesmos, criando a indiferença. Quando crio uma palavra me diferencio do outro e isso me faz potente” (GUSTSACK, 2008, p. 10).

Como o/a educador/a se tornará um agente de auto(trans)formação, percebendo sua potência enquanto ser humano, dotado de capacidade de interagir com o/a outro/a através da linguagem, se a educação desde os anos iniciais ainda reforça a neutralidade e o silêncio? Se o ato de criação da palavra, seja oral ou escrita, pode ser um diferencial para que o ser humano perceba suas particularidades e entenda o/a outro/a, a superação da tradição pedagógica que utiliza a linguagem apenas para reproduzir ideias prontas e histórias dadas como verdades absolutas, necessita ser repensada para dar lugar a novas alternativas.

Sendo assim, refletir sobre a educação que temos ou que queremos torna-se um desafio diante da necessidade de sermos testemunhas de presença para e com o/a outro/a em uma sociedade individualista e competitiva, na qual as informações se processam rapidamente e se difundem em tão pouco tempo, muitas vezes, com finalidades de manipulação e de controle. Se por um lado, refletir já é um desafio, escrever ou falar sobre a mesma é um ato de coragem, implicando assumir-se como educador/a que quer “dizer a sua palavra” (FIORI, in FREIRE, 1998) no/com o mundo.

Tornar-se um/a educador/a capaz de dizer a sua palavra, dentro ou fora do cenário educacional formal, que se encontra arraigado por individualismo, competitividade, exclusões, exige discernimento sobre qual tipo de educação e sociedade sonhamos construir, para quê queremos e para quem queremos estar trabalhando. Ser educador/a exige compreender que

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÒN, 2011, p. 30).

Ainda temos educadores/as que se preocupam apenas com sua formação acadêmica, sem pensar no compromisso ético e moral que sua profissão possui diante de uma sociedade que necessita de profissionais capazes de intervir na realidade com os seus conhecimentos específicos, mas que tenham também um projeto de vida, defendendo valores nos quais acreditam, considerando-se um/a agente de transformação, assumindo que a educação não é neutra e possui função social.

Desta forma, de acordo com Imbérnon (2011, p. 69), o importante seria que os currículos dos cursos de formações iniciais dos educadores/as possibilitem desde a formação acadêmica “promover experiências interdisciplinares que permitissem ao futuro professor ou professora integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica”.

Trazendo para a nossa temática de pesquisa, que ao trabalhar os conteúdos ou histórias infantis se pensasse no/a educando/a como um todo de razão e emoção, constituindo-se homem ou mulher dentro de um contexto sócio-histórico-político-cultural específico. Quando se entende que a educação não é neutra, percebe-se a necessidade da contextualização, uma vez que os/as educandos/as são diferentes, que cada um tem a sua história, o seu mundo, muitas vezes, precisando (des)construir concepções, o que implica em necessidade e ousadia de rever nossas práxis educativas. Para se ter essa visão sobre os/as educandos/as que temos segundo Arroyo (2004, p. 115), é necessário

Reconhecer que carregam para as salas de aula vivências pessoais e grupais dos grandes dramas humanos e que se interrogam por seus significados afeta a concepção de currículos e de conhecimento escolar, afeta nossas competências e tratos do conhecimento. Pode mudar nosso olhar sobre os educandos como sujeitos de conhecimento, de procura de significados que não são exclusivos dos adultos.

Não obstante, a formação inicial que professores/as recebem não desperta para a sensibilidade em relação ao/a outro/a com/a o qual trabalhamos. As rotinas imbuídas de muitas leituras e trabalhos, muitas vezes, fazem com que os/as acadêmicos/as pensem apenas nos conteúdos. Isso passa a ser reproduzido também mais tarde nas suas práticas, quando vão reproduzindo essa forma de relacionar-se com os conteúdos, deixando o humano à mercê dos mesmos. É de se considerar que nos bancos acadêmicos pouco se vivenciam práticas pensando na individualidade dos/as educandos/as, oriundos/as de realidades diferentes, com

vivências pessoais e grupais próprias. Porém, quando o/a educador/a compreende essa diversidade, pode passar a buscar novos quefazeres pedagógicos, re(des)construindo percepções e práticas.

Percebe-se essa desconstrução quando dialogamos com a educadora/contadora Super Estrela, participante do projeto “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, sobre os desafios enfrentados para se tornar uma contadora de histórias no Hospital Universitário de Santa Maria. Ela atende crianças que estão fazendo tratamento para o câncer e trabalhou com uma turma de anos iniciais do ensino fundamental. A educadora contadora afirma que um dos maiores desafios é

Desconstruir essa ideia de que eu tenho que levar uma história pronta, de que eu tenho que levar um saco de fantasias, ou de que eu tenho que ir vestida assim ou assado pra contar uma história. Eu preciso, acima de tudo, é estar disposta a entrar na história e passá-la com afetividade e encantamento (Super Estrela).

No entanto, ela não está declarando que a contadora não poderá levar fantoches e fantasias. Apenas que somente isso não basta, pois o envolvimento, a interação de quem conta é mais importante e poderá contribuir para resgatar a atenção e interação das crianças. O/a educador/a precisa se colocar a serviço do enredo, numa condição de aprendiz. Nesse sentido, quando pensamos em educação, num primeiro momento, remetemo-nos ao/a educador/a como “aprendente” (ARROYO, 2000) em auto(trans)formação permanente (FREIRE, 1998), como ser humano inacabado. Alguém que, ao ensinar, aprende; e que pode se auto(trans)formar. Porém, para que ocorram mudanças,

Será necessário mudar o modelo de treinamento mediante planos institucionais para abrir passagem de forma mais intensa a um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, no qual o professorado de um contexto determinado assumo o protagonismo merecido e seja ele quem planeja, executa e avalia a sua própria formação (IMBERNÓN, 2009, p. 107).

Mas “isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática, através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (FREIRE, 1996, p. 64). Essa relação dialógica possibilita uma avaliação do quefazido/a educador/a e pode ajudá-lo/a perceber os anseios dos/as educandos/as, os distanciamentos ocorridos, permitindo mudanças em sua práxis. Seguindo essa premissa (JOSSO, 2010, p. 63) reforça que “Para que uma práxis educativa seja

formadora – práxis sendo definida por Freire como “uma palavra com ação e reflexão” – a própria concepção da ação educativa deve ser elaborada pelos educadores e os aprendentes”.

Nessa perspectiva, educar-se permanentemente implica saber escutar, olhar, sentir, construir com, exige capacidade técnico-científica e, é imprescindível o reconhecimento do/a outro/a com quem se caminha, seja referindo-se aos/às educandos/as, seja reportando-se aos/às colegas educadores/as.

Nesse sentido, o educador está sempre na condição de aprendiz, pois, segundo Freire (1998, p. 55), a “minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”. O autor ainda segue seus escritos referindo-se ao inacabamento humano, dizendo que “sua inconclusão é própria da experiência vital”. Como a escola deve ser um espaço da vida, ela também é inacabada, aberta para as inovações, interações, trocas, vivências que possibilitem a autonomia, a possibilidade de autoria e coautorias nas construções, transformações e auto(trans)formações nos processos formativos permanentes.

Talvez o distanciamento da própria prática, para (re)pensá-la e modificá-la, seja o maior desafio para que ocorram efetivamente mudanças no ser/fazer pedagógico dos/as educadores/as. Segundo Freire (1998, p. 43) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...] o seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo”. Para que isso ocorra, o/a educador/a tem que se colocar como sujeito, como pesquisador/a do seu próprio *quefazer*, aberto às possíveis incertezas e mudanças. Porém, para estar aberto/a às mudanças, ele/a precisa ser crítico/a em relação às suas próprias práticas e certezas porque

O intelectual memorizador [...] Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto (FREIRE, 2011, p. 29).

Mesmo nos colocando neste momento como pesquisadora, é impossível desvincular nossos escritos do nosso próprio ser/fazer pedagógico, uma vez que estamos caminhando há mais de vinte anos, atuando diretamente com estudantes

em sala de aula. Com certeza, a condição de estar junto à educandos/as e comunidade escolar traz muitas alegrias, mas, assim como nas histórias infantis, temos momentos de conflitos, desafios de buscar um ser/fazer diferente para contribuir com os anseios atuais. Também tivemos/temos momentos de frustrações, os quais são acolhidos pelo encontro com o/a outro/a, a partir dos diálogos e, muitas vezes, encontrando forças para seguir acreditando em nossos sonhos de ajudar a transformar nossas práticas e o mundo no qual vivemos a partir das relações dialéticas com os/as colegas educadores/as. Ajudam também as leituras redigidas por autores/as que um dia sonharam mudar essa realidade e que, com seus escritos, nos animam e, com suas ações, nos mostram que é possível ser/fazer diferente, ajudando para uma práxis educativa auto(trans)formadora.

Dessa forma, quando lemos, pesquisamos e, concomitantemente, vamos refletindo sobre as vivências e conversando com os/as autores/as, problematizamos o vivido e muitas vezes, nos movemos para mudar. Estar pesquisando exige aceitar as incertezas, pois “(...) aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 69). Porém, na “formação continuada” de professores/as normalmente se cria um distanciamento das práticas inovadoras, cujas construções são possibilidades do/a educador/a contribuir com sua autoria, a partir dos seus conhecimentos, experiências e embasamentos teóricos; na maioria das vezes são trazidas “receitas” pensando nos conteúdos a serem desenvolvidos, e pouco é pensado sobre a forma como os/as educandos/as irão aprender e qual o sentido dos mesmos para suas vidas. “Assim será necessário formar o professor na mudança e para a mudança” (IMBERNÓN, 2011, p. 35). No entanto, ainda observamos muitos momentos de “formação continuada” com verdadeiros ares de desânimo e obrigações, desprovidos de alegrias e realizações pessoais e profissionais.

No decorrer dos anos, muitas foram as nebulosidades acerca de como poderíamos ter práticas pedagógicas diferentes das que não comungávamos, principalmente no que diz respeito às relações estabelecidas entre educandos/as e educadores/as, bem como, a falta de oportunidade de cada um/a “dizer a sua palavra” (FIORI in FREIRE, 1998), bem como ter momentos de encantamentos dentro da escola, visto que

É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais

metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também (FREIRE, 2011, p. 139).

Trazer encantamento e alegria para a escola é um desafio. Frequentemente nós, educadores/as, pensamos tanto em recursos para trabalhar com os/as educandos/as que não percebemos o quanto o nosso corpo e a nossa expressão são fundamentais para o nosso ser/fazer pedagógico. Nas “formações continuadas” raramente se pensa na complexidade do ser humano educador/as, que é constituído de emoções, sentimentos, sonhos e medos, mas também capaz de usar tudo isto para tornar suas práticas mais humanizadoras. Muitas vezes, o/a educador/a não se percebe como alguém capaz de vivenciar e expressar o que sabe pelo uso do que é próprio do humano: a voz, a expressão e a linguagem.

Nesse sentido, as ações construídas e praticadas no e com o grupo “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” são formas de aproximar o/a outro/a novamente para olhar, escutar, falar, observar, sentir e agir, utilizando a linguagem como meio para uma mudança cultural. Tal mudança poderá permitir que os/as educadores/as percebam-se como sujeitos e autores/as de suas práticas. A educadora contadora Julieta (2013), uma das participantes da pesquisa, reconhece que contar histórias permite conhecer primeiro a si e ao seu próprio corpo. Nesse sentido, ela entende que os momentos de formação permanente, vivenciados no referido grupo, contribuíram para sensibilizar os/as educadores/as contadoras a expressarem-se e a dizerem sua palavra:

Penso que o Projeto foi e é fundamental nessa minha caminhada de contadora, pois socializamos nossos conhecimentos de como contar, que tipos de recursos podemos usar (fantoques, dedoches, avental usado para colar os personagens da história, entre outros). Penso que um recurso maravilhoso que possuo e todas as outras pessoas também, mas muitas vezes não é usada, e não é percebida como um valoroso recurso é a voz (Julieta).

No final do primeiro semestre de 2012, as educadoras contadoras de histórias foram convidadas a escreverem sobre o que significou ter participado das reuniões do projeto “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”. Borboleta Azul³ menciona o quanto o corpo pode falar, além da voz: “*aprendemos com as histórias de vidas, com as histórias infantis. Mas aprendemos muito mais nas*

³ Esta educadora/contadora não participou desta pesquisa diretamente como sujeito, apenas compõe o grupo.

trocas afetivas através de sorrisos, de lágrimas que rolam quando nos dizemos aos outros”.

Segundo essa educadora e estudante participante do Grupo Hora do Conto, que cursava o Magistério em uma escola da rede estadual de Santa Maria/RS, quando contamos histórias nos dizemos e podemos perceber o quanto é importante também ouvir o/a outro/a. Ela conta: *“Quando cheguei na sala de aula para contar uma história, acabei contando uma e ouvindo vinte. Minha história envolveu a imaginação, mas a história das crianças era pura realidade.”*

Ao contar histórias, ocorre um entrelaçamento de realidades (diferentes formações e histórias de vida) por meio das histórias vividas pelos personagens e pelos/as integrantes dos “círculos de contação de histórias infantis”. Os círculos permitem o diálogo, a escuta, despertando a sensibilidade, reportando, muitas vezes, às histórias de vida. Após os encontros, onde acontecem os círculos de contação de histórias e diálogos, percebemos que acordamos a criança adormecida em nós e desejamos ir ao encontro de outras crianças ou idosos/as para levarmos adiante a alegria que cultivamos e vivenciamos.

Na viagem ao mundo das personagens, através de suas histórias construídas de sonhos e conflitos, os meninos e as meninas (sejam crianças com as quais são trabalhadas as histórias sejam as próprias contadoras) contextualizam suas práticas, seus anseios e resgatam os/as educandos/as para participarem da viagem ao mundo encantado das personagens e das narrativas. Nos relatos durante a pesquisa, as educadoras contadoras manifestaram que querem mudar suas práticas em relação ao ato de contar e ouvir histórias infantis, contribuindo com as mudanças das histórias de vida. A escrita, a leitura, as histórias podem servir para promover sorrisos, esperanças ou impor regras, assustar e manipular educandos(as), mas este não é o objetivo do “Hora do Conto”.

O grupo de contadoras de histórias infantis “Hora do Conto” almeja contribuir com uma educação e um mundo sem vencedores ou vencidos, mas onde todos/as possam dizer a sua palavra, dizer e ser escutado/a, contar suas histórias e serem protagonistas das histórias que estão sendo construídas. Porém, nem todas as personagens das histórias infantis ou histórias de vida, vivem felizes sempre. Bombaboa, personagem principal do livro Bombaboa: a bomba que tinha coração enfrentou desafios para ser diferente em um mundo que anunciava a guerra e a competitividade, pois

“Há um tempo, quando o mundo estava em guerra, as armas mais terríveis eram as bombas. Os aviões jogavam bombas lá do alto, para destruírem as cidades. Esta é a história de Bombaboa, a bomba que tinha um coração. Tinha um enorme coração só que ninguém sabia disso. Um dia, Bombaboa foi levada por um avião para destruir uma cidade. De repente, ela sentiu que estava caindo, caindo, caindo. Bombaboa fez então um grande esforço e conseguiu se desviar do alvo, indo cair sobre um monte de feno, numa fazendinha. Como o feno era macio, ela não explodiu; e o cansaço foi tanto, que ela adormeceu... E sonhou. Era um sonho lindo! Bombaboa estava cercada de crianças que lhe pediam para brincar. Naquele momento ela sentiu que podia dar prazer e alegria. Mas o sonho durou pouco... Por outras mãos ela foi levada. As pessoas eram diferentes e as intenções não eram boas... Fez então, de novo, um grande esforço para se desviar do alvo. De nada adiantou. Explodiu! Mas em lugar de morte e destruição, ela cobriu o céu de flores, numa explosão de alegria. Naquele dia, os moradores da cidade cantaram e dançaram, comemorando o milagre florido. E uma criança guardou a flor mais linda!... Em forma de coração” (LUZ, 1998).



Em tempos de guerras as bombas eram fabricadas para destruir tudo.

Porém nasceu uma bomba com um coração bom.

Quando foi jogada no meio da população explodiu, distribuindo flores.

Figura 7 – Livro Bombaboa

Como a educação é um ato político a serviço da perpetuação de uma cultura dominadora ou da busca pela emancipação do ser humano, pode ser comparada a Bombaboa. O ser humano é quem pode construir novas formas de contar histórias, de permitir que cada um possa dizer a sua palavra, de tornar-se autor/a de sua história, ou pode ser alienado, doutrinado pelo silenciamento e obediência. Há muitos anos, contar histórias já era uma forma de os povos guardarem lembranças, culturas, valores e de aproximar os seres humanos nos círculos de contação; era usada para acalantar os pequenos ao deitar, ou amedrontá-los para que obedecessem aos adultos, mas tinham, sobretudo, o intuito de guardar as histórias do povo, suas culturas, crenças e valores.

Paulo Freire, em sua obra “A Importância do Ato de Ler, em três artigos que se completam” (1989), aborda que não importa a escolaridade, sejam universitários/as ou alfabetizando/as, todos/as têm o direito de “dizer a sua palavra”. Para o autor o

[...] direito deles que corresponde o nosso dever de escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca, mas como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos ou nos oferecermos a deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar nosso elitismo, sempre autoritário (FREIRE, 1989, p. 17).

Parece-nos oportuno aproximar aqui o olhar de Freire sobre o ato de “dizer a sua palavra” e refletir sobre os espaços oferecidos pelas escolas para a Formação de Professores, onde, normalmente, educadores/as apenas escutam palestrantes que pouco ou nada conhecem de suas realidades. Raramente essas pessoas convidadas falam com eles/as, pois o poder da palavra fica somente em uma única via, vem como receitas e, muitas vezes, apenas discursam sobre as falhas da educação, como se o/a professor/a que está em sala de aula fosse o único responsável pelo processo (ou fracasso) e desprovido de conhecimentos.

A escola, como cenário de processos educacionais, está vinculada a uma realidade competitiva e, muitas vezes, recebe cobranças, críticas como se tivesse que dar conta de todos os desafios e necessidades que o mercado de trabalho impõe. Dessa forma,

Podemos observar uma falta clara de limites das funções do professorado, dos quais se exige resolver os problemas derivados do contexto social e que este já não soluciona, e o aumento de solicitações e competências no campo da educação com a conseqüente intensificação do trabalho educativo (o que faz com que se executem muitas coisas e muito malfeitas), colocando a educação no topo das críticas sociais (IMBERNÓN, 2009, p. 8).

Se por um lado, há uma falta de limites em relação às cobranças das funções do professorado, em contrapartida, os/as educadores/as vão mecanizando suas rotinas, naturalizando ouvirem críticas e não organizam um tempo para a reflexão sobre o que querem para suas vidas, o que estão ensinando, a serviço de quem e para quê estão fazendo.

Assim, perpetua-se uma cultura de ir tolerando aquilo que o sistema hegemônico (capitalista) coloca como necessário para a educação, sem refletir, sugerir e participar das decisões. No entanto, muitas vezes, criticamos nossos/as educandos/as porque são apáticos/as, sem autonomia; em contrapartida, também ficamos “em cima do muro”, esperando as decisões e determinações vir “de fora”, para não nos sentirmos responsáveis pelas mesmas.

Não estamos aqui justificando e nem tirando a responsabilidade do/a professor/a em relação ao seu ser/fazer pedagógico comprometido. Porém, os espaços de formação permanente necessitam de diálogos, discussões, leituras e contextualizações. No momento em que o/a educador/a sente-se convidado/a a construir propostas, a ler e dizer a sua palavra, poderá sentir-se sujeito na construção destes processos de formações e, assim, auto(trans)formar-se.

Como falar em autonomia dos/as educandos/as, se nós educadores/as, grande parte das vezes, ainda não a conseguimos? Para Freire (1996, p. 62), o “respeito à autonomia e à identidade do educando exige uma prática em tudo coerente com este saber”. Portanto, as ações dos/as educadores/as precisam estar eticamente vinculadas aos seus discursos. Essa também é uma aprendizagem permanente, possível no cotidiano do trabalho dos/as educadores/as em sala de aula, muito embora se façam necessários momentos específicos de formação entre os/as professores/as na própria escola.

O “dizer a sua palavra” com os/as outros/as e o exercício da autonomia precisam ser aprendidos pelos/as professores/as; e os encontros de formação podem ser bons dispositivos grupais para que se desencadeiem processos de “construção do conhecimento compartilhado” (BOLZAN, 2009). Pelas trocas, reflexões, problematizações, leituras e desafios possibilitam-se novas concepções e práticas pedagógicas, em “[...] uma rede de relações e mediações, na qual refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos é essencial” (BOLZAN, 2009, p. 131).

As ações e a palavra devem se complementar, pois o/a educador/a, antes de ser profissional, é um homem ou uma mulher, que estabelece relações e vai se constituindo com os/as outros/as seres, pois, de acordo com Freire (1989, p. 17), “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”.

Nesse sentido, reportamo-nos novamente ao sistema hegemônico que vem “naturalizando” as práticas pedagógicas que se centram apenas no “saber fazer”,

deixando de lado o “sentir”, “pensar” e o “ser”. Assim, os saberes e os espaços de formações assumem um caráter fragmentado, desconsiderando os/as educadores/as como pessoas humanas, imbuídas de uma história que trazem em suas trajetórias de vida, diferentes vivências e experiências, as quais poderiam ser compartilhadas e contextualizadas junto às falas de palestrantes convidados/as. Não seriam mais coerentes diálogos-reflexivos após palestras ou leituras? Esses possíveis diálogos podem fazer com que os/as educadores/as sintam-se sujeitos intervindo nos seus processos auto(trans)formativos, bem como, nas mudanças de suas práticas. Imbernón (2009, p. 63) reforça essa ideia ao dizer que

A formação assume assim um conhecimento que permite criar processos próprios de intervenção, invés de dar uma instrumentalização já elaborada, para isso será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia.

Portanto, entende-se a necessidade de estudos, trazendo palestrantes, mas isso por si só não determina mudanças no ser/fazer pedagógico. Sendo assim, os espaços de formações podem contribuir para a emancipação dos/as educadores/as, permitindo diálogos e busca de conhecimentos, a fim de que se apropriem dos saberes necessários para uma prática crítico-reflexiva e libertadora.

Aos poucos, o/a educador/a constitui-se em sujeito da sua auto(trans)formação permanente, intersubjetivamente, pelo diálogo-problematizador e amoroso com os/as outros/as, descobrindo-se e assumindo-se como um ser condicionado e inacabado, mas capaz de transformar as “situações limites” em “possibilidades” para o “inédito viável” na sua profissão e na sua vida (FREIRE, 1998).

Ao encontro dessa premissa, Imbernón (2009, p. 7) afirma que houve evoluções quanto à formação permanente dos professores no final do século XX, citando como exemplos “[...] a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, com um teórico professor pesquisador, um conhecimento maior da prática reflexiva [...]”.

Brzezinski (2008) corrobora destacando qual é a sua posição frente aos dois projetos que sustentam as políticas para a formação de professores. A autora simpatiza com o projeto da sociedade civil organizada, voltado para entidades

educacionais focadas em conjunto na formação de professores (entre essas entidades cita ANPED, ANPAE, ANFOPE, CEDES e FORUNDIR), mas existe também o projeto da sociedade política, que é apoiado pelos tecnocratas que enfatizam os princípios da qualidade total.

Quando se pensa um pouco sobre as exigências em relação ao número de produções científicas, sem levar em consideração os projetos que o/a educador/a universitário se envolve, quando se percebe uma correria para vencer conteúdos, um distanciamento entre universidade e práticas escolares, remete-se a princípios cobrados pela sociedade hegemônica. Se não refletirmos sobre nossas próprias práticas, tanto como educandos/as ou educadores/as, estaremos reforçando o sistema que aliena, oprime e não permite que os seres humanos sintam-se sujeitos com voz e vez.

Nessa perspectiva, o/a educador/a, sendo pesquisador/a e estando junto ao ambiente escolar, consegue fazer uma leitura de mundo, percebe suas práticas e lança novos olhares a partir e com autores, descortinando novas realidades. Isso contribui não somente para a sua auto(trans)formação, mas também para os/as demais colegas educadores/as com os/as quais convive e compartilha momentos de formação diariamente e, especificamente, nos momentos destinados para trocas coletivas. A auto(trans)formação permanente permite mudanças significativas no momento em que não é individualista, fria e calculista, ou seja, quando “cada vez mais assume a importância à formação emocional das pessoas, à relação entre elas, às redes de intercâmbio, à comunidade como elemento importante de educação” (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Desvinculado das comunidades, do princípio dialógico-participativo e humanizador, o/a educador/a cria um isolamento pedagógico, caracterizando-o, de acordo com Arroyo, como “o engaiolado em grades” (2002, p. 18). Esse isolamento do/a educador/a inviabiliza as possibilidades de mudanças que se fazem necessárias para a constituição de uma nova realidade educacional, tão apregoada nos estudos referentes ao assunto, bem como, nas discussões e análises realizadas pelos/as educadores/as. A necessidade de conhecer e intervir no mundo exige certeza de que aprender não se resume em acreditar que tudo é certo e nem de estarmos, demasiadamente, *certos de nossas certezas*.

No intuito de aprender, de aceitar as incertezas, o grupo de contadoras de histórias infantis vem, a cada ano, recebendo contadoras com diferentes formações,

contando histórias, “dizendo a sua palavra’ em diferentes locais. Em 2012, a educadora contadora de histórias Julieta, relatou sobre essa diversidade, escrevendo que “o grupo se envolve em diferentes espaços, respeitando o tempo de cada um(a). *“É um grupo que pensa diferente e faz diferente”*”.

As diferentes formações e espaços trabalhados provocam muitas incertezas, instigam para um olhar minucioso sobre as práticas, trazendo a necessidade de diálogos e compartilhamentos. Os encontros das educadoras contadoras não traziam como pauta apenas analisar as metodologias e as histórias com as quais se interagia e dialogava com as crianças e vovozinhas. Os anseios, as histórias trabalhadas e as dinâmicas tinham como objetivo oportunizar vivências, possibilitando (re)pensar como cada um pode intervir no mundo, constituindo-se em momentos de auto(trans)formação permanente para todos/as nós participantes do projeto “Hora do Conto”.

Uma das falas de uma educadora contadora que trabalha com educandos/as da educação infantil, e também conta histórias para meninos e meninas nos locais onde o projeto acontece, diz que:

Ao iniciar no projeto concebia as histórias infantis sempre como possuidora de uma moral para a passividade dos corpos, ou seja, para os que ouvem e para os que contam, estes separados uns dos outros. Porém, as dinâmicas me mostravam que as histórias são construídas na interação, por isso há tantas possibilidades de recriá-las, elas não se acabam nas leituras (professora Julieta).

A fala dessa educadora, convida-nos a (re)pensar sobre as incertezas, tanto nos “círculos de contação de histórias infantis”, nas práticas educativas como nas formações de educadores/as, na medida em que – assim como as leituras que fizemos de histórias infantis –, as palestras que ouvimos são entendidas pelos/as educadores/as como verdades absolutas, e as práticas pedagógicas também podem ser vistas sem as perspectivas de recriá-las e reinventá-las.

Para recriar práticas faz-se necessário também (re)pensar as formações. Neste sentido, Imbernón (2009) nos desafia a pensarmos sobre a necessidade de inovações nas formações do professorado, e diz que as mudanças demandam

Desenvolver (e reivindicar) em e com o professorado novas competências profissionais, no âmbito de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto numa nova escolarização democrática da sociedade, para poder transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs certos valores e modos de comportamento democrático, igualitário, respeitoso da diversidade cultural e social do meio ambiente (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

Nos encontros de professores/as ouve-se muito falar em desenvolver novas competências pedagógica e cientificamente. Ainda se percebe pouco a mudança cultural, como o saber trabalhar em redes, fazendo partilhas de informações, de vivências com os/as colegas educadores/as, ou mesmo como os/as educandos/as.

Vivendo em uma época de tantas facilidades para comunicar-se, os/as educadores/as ainda usufruem pouco destes recursos para trocarem ideias, discutirem suas práticas, compartilharem vivências. Se usassem as tecnologias ou diálogo presencial, poderiam realizar muitas trocas entre eles, usá-los em comum com seus pares. Parece que o maior desafio atualmente é saber conviver, trocar experiências, dialogar e construir na coletividade, o que exige estar aberto a aprender, para auto(trans)formar-se cooperativamente pelo diálogo reflexivo e amoroso.

O desafio de assumir o risco de mostrar suas práticas, dúvidas e limitações pode fazer com que os/as educadores/as se isolem. Freire (1998, p. 33) nos ajuda a problematizar esta realidade quando escreve: “Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os verdadeiros caminhos podem nos colocar”. Sim, muitas vezes é considerado mais fácil continuar com as mesmas práticas do que trilhar novos caminhos, buscando alternativas para aprender a ser/fazer algo diferente do que o instituído como normal ou certo. Neste sentido, o diálogo permite trocas, a fim de intervir nas histórias que vão se construindo, com ações de homens e mulheres, seres humanos aprendentes porque inacabados/as, com possibilidades de sempre “ser mais”.

Maturana (2004, p. 31), defende que “o que nos constitui como seres humanos é a nossa existência no conversar”. Quando o ser humano pronuncia sua palavra, troca informação com seus pares, ele coloca junto a ela sua emoção, seu jeito de ser e se envolve, formando redes de conversações. Através das redes de conversações, os/as educadores/as podem falar de suas práticas, seus anseios, suas limitações, e podem ouvir as experiências do/a outro/a educador/a. Nessa troca, pode conhecer novas experiências, ações que ajudaram o/a outro/a ter uma práxis que facilitou a aprendizagem, que tornou sua trajetória mais significativa.

Se observarmos a rotina das escolas e das universidades, ainda percebemos o quanto o/a educador/a trabalha isolado. Isso está bastante ligado à cultura que estamos construindo diante da correria em busca de trabalhar muito para ter uma condição financeira que possibilite nos mantermos enquanto gente que precisa

comer, vestir-se, morar, atualizar-se, com um mínimo de dignidade. Porém, a atualização trará mudanças efetivas nas práticas pedagógicas se o/a educador/a tiver a capacidade de se tornar sujeito de sua própria formação, a sua auto(trans)formação.

Trazemos aqui as palavras de Josso (2010, p. 27), para corroborar:

O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto da reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser.

Nesse sentido, a vida pessoal e profissional se entrelaça. O/a educador/a antes de ser profissional é humano, e como tal, necessita sentir-se realizado/a enquanto pessoa, imbuído/a de desejos, sonhos e necessidade de conviver com os/as outros/as.

É nessa constante forma em espiral, de trocas entre os pares, que acontece o desenvolvimento da profissão docente, a professoralidade, segundo os estudos desenvolvidos por Bolzan (2001, 2002) sobre conhecimento pedagógico compartilhado. Nesta mesma direção, os estudos de Bolzan e Isaia (2009, p. 170) afirmam que “a constituição desta rede se faz à medida que se instaura o processo de trocas entre os pares como elemento preponderante nesta construção coletiva. E nesse sentido, a trama dessa rede é marcada pela solidariedade e pelo despojamento dos participantes”.

Nas trocas entre os pares, estabelecidas nas redes, ocorrem pontos de vista semelhantes ou divergentes. As trocas dialógico-reflexivas poderão (re)construir propostas, a partir de diferentes pontos de vista, descentralizando ideias individualizadas e contribuindo para que ocorram novas formas de organização. Nas redes ocorre a "multiplicidade de formas de regulação mútua por meio da linguagem, possibilitando a rede de interações. As situações de interação entre iguais permitem mobilizar e reorganizar processos cognitivos" (BOLZAN, ISAIA, 2009, p. 170).

A interação entre iguais, mediada pela linguagem pode permitir trocas, onde cada professor/a, com seus conhecimentos específicos contribuirá para a ampliação de visão de mundo e do papel social da educação. Fazer trocas pedagógicas pode fortalecer esse/a professor/a num período em que o comum é isolar-se,

individualizar-se e correr sozinho atrás das inúmeras informações e incumbências diárias delegadas ao seu quefazer.

De acordo com Imbernón (2009, p. 64)

O isolamento gera incomunicação; guardar para si o que se sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre os colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc.; partilhar as alegrias e as tristeza que surgem-no difícil processo de ensinar e aprender.

O isolamento do/a professor/a vai se naturalizando, pois a escola está inserida no macrossistema que está mudando rapidamente, cujas informações se processam e se reestruturam numa velocidade impressionante. Diante disto, os/as educadores/as precisam estar atualizados/as para acompanharem as informações e trabalhar o conhecimento de forma contextualizada. No entanto, ainda existem muitos/as educadores/as com a postura do

[...] intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe uma relação entre o que leu e o que está ocorrendo em seu país, na sua cidade, no seu bairro (FREIRE, 1998, p. 30).

Muitas histórias infantis podem nos levar a reinos, cujos personagens vivem em isolamento. Trago aqui novamente as borboletas que são personagens na obra Romeu e Julieta (ROCHA, 2009), as quais viviam isoladas conforme suas cores. Certo dia nasceu uma borboleta curiosa, insatisfeita com a forma como se configurava culturalmente o mundo onde habitava, e se lançou a um voo para transformar as práticas cotidianas. E assim ela se auto(trans)formou, envolvendo-se com a transformação do mundo ao seu entorno e das outras borboletas.

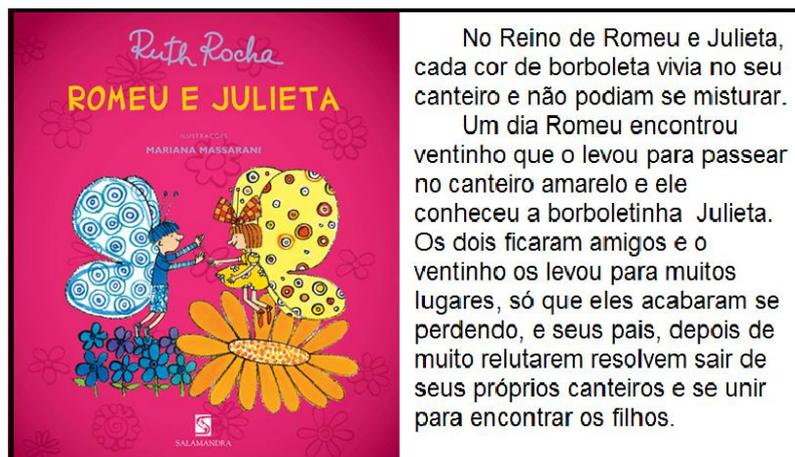


Figura 8 – Livro Romeu e Julieta.

No ser/fazer pedagógico transformador, contar histórias ou recitar uma poesia também exige emoção, disponibilidade, comprometimento e entregar-se como sujeito, personagem que tem um conhecimento e sabe como trabalhá-lo envolvendo os/as educandos/as. Dessa forma, em todos os momentos, até ao contar uma história, o/a educador/a coloca muito de si, de seus saberes para instigar a curiosidade, a imaginação e a linguagem. Freire (1998, p. 52), ajuda a aprofundar esta ideia quando diz que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Se a educação traz possibilidades de construirmos novos saberes, ela também não é neutra e está a serviço de uma sociedade para mantê-la como está ou transformá-la. O/a educador/a trabalha com uma grande diversidade cultural e social, podendo aproveitar estas diferenças para enriquecer os diálogos a partir de problematizações, aprofundamento de conhecimentos, aguçando para a pesquisa e reflexão, pois, “pensar certo não é que fazer de quem se isola, de quem aconchega a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante” (FREIRE, 1998, p. 18).

Com os avanços tecnológicos, a comunicação pode acontecer presencial ou a distância se entendermos as ferramentas tecnológicas como possibilidades de encurtar distâncias entre uma fala e outra; elas poderão contribuir muito nos diálogos, o que não dispensa, ao meu olhar, os encontros onde acontece “o olho no olho”, a escuta presencial e sensível, o toque...

Os círculos de contação de histórias infantis reforçaram a importância da presença do/a outro/a, o encurtar distâncias que as histórias proporcionaram, pois

vivenciamos dinâmicas que sensibilizaram, fazendo muitas vezes lágrimas rolares e palavras serem pronunciadas referentes às histórias infantis inter-relacionadas com as histórias de vida. Daí que,

É preciso que o professor goste de Literatura Infantil, que ele se encante com o que lê, pois somente assim poderá transmitir a história com entusiasmo e vibração. Se o professor for um apaixonado por Literatura Infantil, provavelmente, os alunos se apaixonarão também. Para ler um texto de Literatura é preciso ter um coração de criança. Muitas vezes lemos uma história e não gostamos, uma criança lê a mesma história e fica encantada. Isso pode acontecer porque lemos com a cabeça de adulto (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

Durante a contação de histórias nos círculos com as educadoras contadoras, ou com os/as educandos/as, as interações e comportamentos são bem distintos, pois cada um/a apresenta experiências diferentes; a familiaridade ou não com as histórias infantis, visões de mundo que se manifestam em suas ações e a capacidade para o diálogo também podem ser resultados dos mesmos.

Desta forma, educadoras com trajetórias silenciadas podem ter práticas pedagógicas ausentes de diálogos reflexivos e não conseguem estabelecer vínculos dialógicos afetivos, apresentando limitações para adentrar nas histórias, mas tornando-se um/a possível personagem ao contar as histórias infantis com emoção.

Segundo Arroyo (2004, p. 14) é importante emergir a esperança, superando as práticas excludentes, uma vez que

[...] o sentimento mais dominante é o da esperança de um novo reencontro entre a docência, a pedagogia e os educandos. Nem anjos, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias existenciais. Nosso ofício é acompanhá-los como são.

O autor nos auxilia a (re)pensar nosso ofício de educadores/as como mestres, capazes de perceber que a educação, assim como também a contação de histórias (no nosso caso), não é neutra, pois mexe com o emocional dos/as educandos/as, aprendizes de conhecimentos e de vivências que poderão auxiliar na manutenção de um sistema opressor ou contribuir para processos de emancipação. Porém, um dos entraves para práticas emancipatórias é a própria imagem que o/a educador/a vai construindo de si mesmo/a devido à autoestima afetada pelas críticas recebidas da sociedade, pelos baixos salários e pela falta de reconhecimento do seu trabalho.

Neste sentido, o/a educador/a pode compreender que não é o único agente de mudanças, mas que as mesmas acontecem, simultaneamente, nas trocas

estabelecidas, nos diálogos reflexivos e amorosos, nas novas propostas construídas na perspectiva de novas vivências considerando a genteidade que se constitui e se constrói nas relações que acontecem com o/a outro/a e com o mundo ao seu entorno. Portanto, “[...] se sua opção é pela humanização, não pode aceitar que seja o “agente da mudança”, mas sim, uma pluralidade de agentes” (VASCONCELOS BRITO; MACK, 2006, p. 52), e daí decorre a necessidade de trabalhar cooperativamente.

Viajo novamente ao mundo das histórias infantis, recordando da história infantil Lúcia-já-vou-indo (PENTEADO, 2009), adentrando no mundo de uma lesminha que era muito lenta e sempre chegava atrasada nos eventos. Certo dia resolveram fazer uma festa de aniversário para ela, tendo como objetivo, que pelo menos na sua festa teria que chegar no horário. O ritmo da Lúcia era lento e não conseguiu chegar sozinha na hora combinada. Tendo receio de que a aniversariante não chegaria em tempo de estar presente quando cantassem os parabéns, as libélulas vão ao encontro de Lúcia e, cada uma, usando um pouco de sua pequena força, juntas carregam-na até a festa. Quando as autoimagens dos/as educadores/as estão quebradas por fatores externos ou internos, a coletividade pode ajudar na auto(trans)formação como ser profissional e pessoal.

A fala frequente, com os olhos cheios de lágrimas, de uma acadêmica que cursava o terceiro semestre da Graduação em Educação Especial, que se resume a esta escrita dela, nos reforça o quanto é significativa a presença do/a outro/a, olho no olho, dizendo a sua palavra para a sensibilização e auto(trans)formação. Ela acredita que

As reuniões do projeto são momentos para compartilhar nossas vivências. É onde podemos nos “desligarmos” da movimentação cotidiana e refletir sobre o nosso papel como (futuras) professoras e o quanto é importante a contação de histórias para as crianças e idosos (Acadêmica da Educação Especial que fez parte do Grupo Hora do Conto).

Nos círculos de contação com as educadoras contadoras de histórias infantis não somente contamos histórias, mas falamos sobre como as contamos, com quem e como acontecem as trocas, os sentimentos que nós e as crianças experienciam... Conversamos muito sobre os mundos dos meninos e meninas que escutam as histórias, resultando em relações com suas “leituras de mundo”, possibilitando que eles/as contêm outras histórias e também as suas histórias de vida.

Outra educadora contadora de histórias, participante da pesquisa, que escolheu ser identificada como Julieta, pegou o livro “Que Planeta é este?” e resolveu contar a história para seus “pequenos” da Educação Infantil, numa creche municipal de Santa Maria. A educadora contadora Julieta narra que

O livro é apresentado todo em forma de gravuras. Então, achei que as crianças não iriam gostar. Comecei contando e elas foram dizendo como percebiam cada página. Isto foi me encantando porque não imaginava que ficariam tão motivados. Fui registrando e assim, resolvi conversar com a direção para torná-lo um livro (Julieta).

Esse livro não tem palavras escritas, apenas apresenta ilustrações. Culturalmente, muitas vezes, menosprezamos a capacidade das crianças de ler as imagens, as entrelinhas do texto; e a educadora pensara que seria apenas mais um livro com o qual seria contada uma história. Porém, as crianças foram falando seus entendimentos de mundo, a partir de cada ilustração... e a educadora contadora de histórias se emocionou ao compartilhar, em um dos encontros das educadores contadores, relatando a emoção e o envolvimento pelo qual cada criança ia narrando sua leitura de mundo. O trabalho foi tão gratificante que a educadora contadora, juntamente com a direção da creche e os pais resolveram registrar as falas/leituras das crianças sobre as imagens e lançar um livro.

Nesse sentido, o projeto “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” está contribuindo para que as crianças, jovens e adultos/as possam ser autores/as. A experiência de se tornarem protagonistas acontece com educadores/as e educandos/as. A educadora contadora surpreendeu-se com a capacidade criadora dos/as pequenos/as estudantes do maternal; como educadores/as, muitas vezes, não se percebe o potencial dos meninos e das meninas que leem o mundo e usam a palavra desde os primeiros anos de vida, mesmo antes de chegarem à escola. Daí ser fundamental reconhecer a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” (FREIRE, 1998, p. 64).

Enquanto resgato a história desta educadora, lembro da história infantil Formigadinha, de autoria de Ramos (2012) que, no início da mesma apresenta um enredo diferente da história vivida na creche, isto porque a professora Julieta permitiu o (re)criar, contou histórias e permitiu que as pequenas crianças se tornassem felizes na escola. Formigadinha é uma formiga arteira, agitada, que

queria somente brincar. Porém, um dia chegou a hora dela ir para a escola, e seus pais colocaram-na numa escola exemplar denominada Formissistema.

A Formigadinha não parava quieta, seus pais foram chamados à escola, ela foi encaminhada a especialistas que a diagnosticaram como: hiperativa, com déficit de atenção, disléxica... A mãe, desesperada, levou até para benzer. Foi aí, que a avó dela sugeriu que a colocassem na escola Formiga Viva.

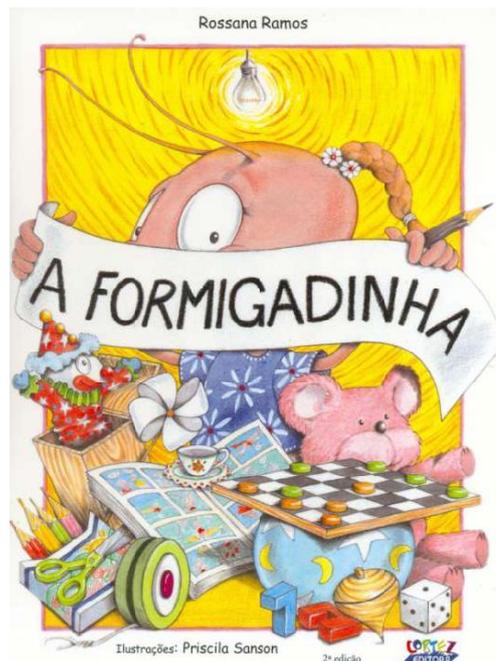


Figura 9 – A formigadinha....

No primeiro dia, ela já se encantou e o seu jeito já mudou. Lá pintou, fez conta com gravetos, ouviu histórias, leu livros e poesias, fez maquetes e teatros. No final daquele ano ganhou da professora um presente muito especial: um cartão em forma de coração, dizendo que Formigadinha tinha muita imaginação.

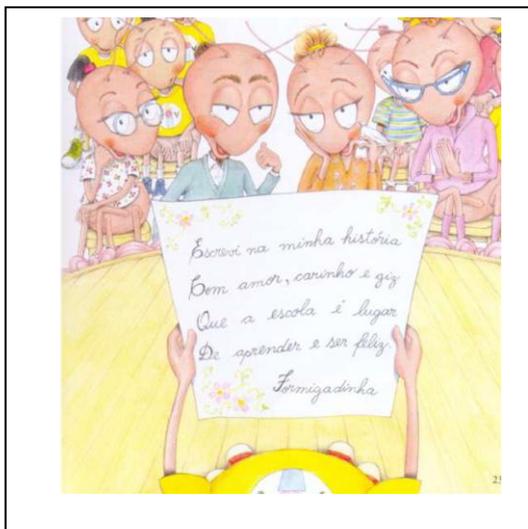


Figura 10 – Cartão que Formigadinha deu para a professora

Legenda: “Escrevi a minha história com amor, carinho e giz. Que a escola é lugar de escrever e ser feliz”.

Nas histórias de vida, nas trajetórias humanas, acadêmicas, docentes, ou didático-pedagógicas, também nós seres humanos buscamos a felicidade. Quem não recorda: “Abriram a barriga do lobo mau e tiraram a vovozinha. Então, chapeuzinho vermelho abraçou sua vovó e ficou feliz para sempre...”? Quantas vezes nos deparamos pensando nos desafios enfrentados, hoje, na educação, querendo encontrar uma fórmula mágica, como nos contos de fadas?

Em 2004, dialogando com acadêmicas do Curso de Pedagogia na Cidade de Cruz Alta/RS, pedi que fechassem os olhos e imaginassem o homem que gostariam de conhecer, algumas se reportaram a um belo homem e, talvez, até imaginaram ele chegando em seu cavalo branco, cheio de amorosidade e sem defeitos. Fiz essa brincadeira, mas que, de certa forma, tem sentido quando pensamos no poder que as histórias que nos foram contadas na infância têm para sempre em nossa trajetória de vida pessoal e profissional. Como no exemplo citado anteriormente, a busca pelo perfeito, belo e mágico parece sempre estar a nos desafiar ou, por vezes, a nos confortar.

Não é por acaso que a vitória da vovozinha, ao sair da barriga do lobo mau é tão forte em minha lembrança depois de tantos anos que se passaram. Menina do interior, vivendo isolada e distante da cidade, tendo contato apenas com familiares, viajava nos enredos das histórias infantis ao entardecer dos domingos e contava os dias para que esses momentos voltassem a acontecer. Realizar os sonhos, vencer

as limitações que minha realidade oferecia, significava romper a “barriga” das vivências complicadas de minha infância. Claro que, na época, eu não tinha noção de que o mundo era bem maior que a pequena localidade na qual eu morava com minha família, mas queria o rompimento de situações vivenciadas dentro da própria casa. Julieta, uma das educadoras contadoras, também manifestou suas auto(trans)formações na relação com as histórias infantis:

Participar do “Projeto hora do conto: Meninas e Meninos lendo o mundo e a palavra”, além de estar em formação permanente, de estar estudando um assunto que gosto porque procurei espontaneamente, me permite refletir sobre como eu contava histórias antes do projeto (que as crianças não podiam falar nada, não participavam) e como faço hoje, com a participação das crianças, possibilitando-as que contem suas vivências, que vivam a história junto comigo no momento da contação. Acredito que essa foi a transformação que fica evidente para mim como educadora/contadora e me permito dizer encantadora de histórias (professora Julieta).

Ao contar histórias, o/a educador/a apropria-se da palavra, viajando pelo enredo, envolvendo os/as educandos/as e educadores/as, pois empresta seu corpo, sua voz, sua emoção; a história que ele/a narra e o texto, passam a não ser apenas um emaranhado de letras, mas toma significados e sentidos. A história nos leva há outros tempos e lugares, conhecendo personagens, dando vida a seres inanimados.

Os cursos de habilitação para o magistério ou cursos universitários ainda trabalham pouco com a emoção, a ludicidade e contação de histórias infantis. Como aprender a contar histórias se não nos permitem contá-las? Trabalhar a expressão, a estética, a sensibilidade, a beleza, o emocionar-se, o encantamento são dimensões inerentes ao humano do/a educador/a. Segundo Bussato (2003, p. 10),

Contar histórias ainda está excessivamente ligado ao livro. Geralmente, enquanto o professor lê, ele aproveita as figuras para ilustrar sua leitura, o que por si descaracteriza a narrativa, que pressupõe a voz sendo materializada e os afetos sendo oferecidos uns aos ouvintes, sem que nenhum outro elemento interfira nessa performance.

Nos diálogos com as educadoras contadoras de histórias ficou muito evidente que, nos seus cursos de formação inicial, há a falta de disciplinas e de momentos em que se trabalhasse com o “contar histórias”. Segundo elas, quando trabalhado em alguma disciplina, apenas eram sugeridos possíveis livros infantis, mas não eram proporcionados espaços para a prática orientada. Escolher um bom livro e apenas ler, sem encantamento, não garante que o/a ouvinte se envolva com o enredo e vivencie a história.

Normalmente, a escola e a universidade preocupam-se em passar seriedade ao trabalhar conteúdos, e deixam de lado a boniteza do que pode ser o ato de educar pessoas na inteireza razão-emoção. Isto também acontece quando na escola e nas universidades são oferecidas oportunidades para se trabalhar com histórias infantis. A professora Julieta reforça esta premissa ao dizer que

Sinceramente lembro pouco do que foi oferecido na minha graduação em Pedagogia, mas foi apenas uma disciplina que trabalhou com literatura infantil. A única coisa que lembro é que a professora mandou analisarmos a obra dos Três Porquinhos.

Arroyo (2008) faz críticas quanto à formação dos/as professores/as da Educação Básica, uma vez que estes/as "foram formadas para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino". Segue sua análise falando que, no decorrer de suas trajetórias profissionais, a partir de diálogos, podem ir mudando suas práticas e aprendendo a "humana docência".

A humana docência não se preocupa apenas com analisar histórias infantis. E Arroyo (2008) escreve que muitos/as professores/as, sensibilizados/as com as fragilidades da educação, do distanciamento entre os conteúdos e a vida dos/as educandos/as, buscam sentir com quem caminham. Sendo assim, "nesse processo de redefinir o saber escolar, as funções sociais, políticas e culturais da escola em função de projetos de sociedade e de ser humano, de cidade e de cidadania não perdemos a centralidade nem do conhecimento, nem do ofício de ensinar" (ARROYO, 2008, p. 53).

O "ofício de ensinar" contando histórias infantis não desconsidera o conhecimento. Todavia, ouvimos muitos comentários: "você vão aos locais apenas para contar historinhas?". Tais interrogações menosprezam o papel que as histórias infantis e seus contadores/as desempenham na vida dos meninos e das meninas. No entanto, a falta de conhecimento sobre o que pode ser trabalhado na aprendizagem, tais como: o diálogo, a emoção, a criatividade, faz com que as pessoas tenham a visão limitada sobre a prática salutar do ato de contar histórias.

(Re)pensar o espaço que a escola e as universidades disponibilizam para a formação de educadores/as na perspectiva de ajudá-lo/a a se auto(trans)formar em um(a) educador(a) contador(a) de histórias infantis pode ajudar a redefinir a função social e cultural da educação, já que, a partir delas, pode-se possibilitar o resgate de

histórias vividas ou impedidas de viver, aguçar para que cada um/a seja protagonista na construção das histórias pessoais, sociais e culturais.

Através de nossas ações e da linguagem vamos reconhecendo e (re)construindo culturas, trajetórias, mundos, vidas... Segundo Freire (1989, p. 2),

Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar.

Ao contar histórias, podemos passar crenças, valores e saberes da época, sensibilizar outros/as educadores/as para esta prática, o que faz parte da aprendizagem humana e permite estabelecer momentos de diálogos, trocas, escuta e convívio afetivo, pois “podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender a Geografia e a contar sozinhos; porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa” (ARROYO, 2008, p. 53).

Retomando a citação de Bussato (2003, p. 10), afirmando que, muitas vezes, há uma excessiva preocupação em ler o que está escrito nos livros de histórias infantis, o/a contador/a se prende somente ao texto, sendo que, ler a história pode ser um ato apenas individual. Contudo, viajar pelo enredo, degustar as cenas e os personagens pode ser aprendido com um/a educador/a contador (a) de histórias que já esteja sensibilizado/a para esta arte que faz parte da "humana docência".

Arroyo (2008) escreve sobre o distanciamento que pode acontecer entre a escola e a vida quando o fazer pedagógico se desvincula da vida dos/as educandos/as. Ele conta que, certa vez, foi passear numa fazenda com amigos e o fazendeiro falou sobre a educação que fazia falta. Então, perguntou ao fazendeiro se existia uma escola ali perto, e logo ouviu a resposta de que não precisavam de escolas. Curioso, questionou o porquê, e recebeu como resposta: que no momento que as crianças iam à escola não queriam mais ficar no campo.

Ao ler esta história, imediatamente voltei a pensar no afastamento dos meninos e das meninas quanto ao ato de ler, escrever, falar. Vale, então, perguntar: a escola consegue trabalhar a leitura, a escrita e as histórias na sua relação com a vida destas crianças? As universidades conseguem diminuir os distanciamentos da

vida e da educação? As formações oferecidas pelas escolas e instituições pensam na dissociabilidade entre os discursos, palestras e o quefazer pedagógico diário?

Bussato (2003, p. 11) conta que, certa vez, estava num espaço público contando histórias e, de repente, começou a conversar com um adolescente de dezessete anos. Perguntou-lhe há quanto tempo não contavam a ele um conto. Ele respondeu que fazia dezessete anos. Tal história aconteceu somente com esta escritora? Provavelmente não, pois as educadoras contadoras de histórias infantis do “Hora do Conto” muitas vezes voltam de suas práticas contando sobre o encantamento dos meninos e das meninas, como se ouvir histórias fosse algo totalmente desconhecido de todos/as.

Quem teve a experiência de um dia ter alguém disposto a contar-lhe uma história raramente esquece: “Era uma vez...” (e vai se recordando e revivendo o que há muito tempo foi contado...). Ao ouvir “era uma vez’ viajamos ao mundo dos personagens, mas também ao nosso mundo, porque “um conto nunca vai provocar o mesmo efeito nas diversas pessoas que o ouvem. “É a história de vida de cada um que determinará com que cores e com que música ele vai soar” (BUSSATO, 2003, p. 18). Trazendo essa citação ao mundo das histórias infantis, podemos dizer que os cenários imaginados, os sons, os cheiros, as cores, as características dos personagens vão se desenhar em cada imaginação conforme o mundo vivido de cada um/a.

Uma das educadoras contadoras de histórias infantis, participante desta pesquisa, que escolheu ser identificada como Branca de Neve, contou durante um dos encontros do grupo de educadoras contadoras, que ao contar a história “O País da Fantasia”:

No meio da história uma menina se ofereceu para mudar o país, comentando que um dia ela encontrou uma pedra colorida que poderia dar cor ao país. Então todos saíram pelo pátio da escola para procurar uma pedra mágica que também poderia ajudar a mudar este país. Quando voltaram com as pedras, cada um(a) queria contar como achou a pedra e o que esta pedra faria para mudar a situação daquele país (Branca de Neve).

Durante os encontros com as educadoras contadoras, mesmo em se tratando de um público adulto, perceberam-se as mesmas viajando ao seu mundo, o que se manifestava em seus olhos brilhantes e nas falas emocionadas. Segundo Bussato (2003, p. 17), “o conto da tradição oral, seja ele conto de fadas, mito, lenda, fábula ou conto de ensinamento, encanta por alimentar o nosso imaginário e dar mais

brilho ao nosso mundo interior”. Ao contar ou ouvir um conto, uma história, mexe-se com a identidade e história das pessoas; acorda-se a memória, possibilitando um (re)encontro consigo mesmos/as.

Sendo assim, as histórias vividas ou ouvidas na nossa trajetória pessoal vão nos constituindo enquanto pessoas educadoras contadoras de histórias. Segundo Arroyo (2008, p. 14),

Quando revisitamos nosso lugar, nossa cidade, matamos saudades e encontramos surpresas. Cada vizinho nos conta uma história do lugar. Não podemos acreditar em tudo, mas nos faz bem ouvi-las. Reacendem nossa memória e nossa identidade. Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos.

Somos educadores/as construindo nossa identidade pessoal e coletiva, precisando na atualidade resgatar nossa imagem, pois temos o "ofício de mestre" (ARROYO, 2008), com saberes específicos. Problematicar-nos em relação à imagem que fizemos de nós mesmos/as talvez seja um começo. Não é surpresa nos depararmos tendo práticas semelhantes a educadores/as que dizíamos tanto odiar, ou estarmos tão distantes de práticas pedagógicas que admirávamos em nossos/as educadores/as. Tais atitudes podem causar estranhezas quando paramos para pensar, mas o desafio é e sempre será não repetir práticas que não nos fizeram felizes, como educandos/as e como gente. A escola e suas práticas pedagógicas necessitam, acima de tudo, estar a serviço da humanidade para ajudar as pessoas a se tornarem felizes, sujeitos dos processos emancipatórios e protagonistas de suas histórias de vida.

A busca pela curiosidade é algo inerente ao ser humano, portanto, podemos estar abertos a aprender permanentemente. Essa formação permanente tem mais significado e pode mudar as práticas, os fazeres, quando não é imposta, mas entendida e praticada como possibilidade de crescimento pessoal e profissional do/a próprio/a educador/a. Porém, “se há uma prática exemplar como negação de experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador” (FREIRE, 1998, p. 95), porque no momento em que o/a educador/a nega ao/a educando/a a curiosidade espontânea (que pode transformar-se em curiosidade epistemológica), ele/a acaba repetindo suas práticas sem abrir-se para novas descobertas. Seguindo essa premissa, no momento em que

o/a sujeito se distancia do objeto de conhecimento, ele/a passa a problematizar, questionar, comparar e buscar entender.

Esse movimento de buscas por mudanças pode acontecer, num primeiro momento, no âmbito individual, subsidiado por leituras e reflexões, todavia, é no coletivo que ocorrem as mais significativas possibilidades através das histórias de vida, das pesquisas-formação, dos diálogos problematizadores, dos círculos de conversas e discussões sobre anseios e referenciais teóricos.

Os processos de formação continuada, desenvolvidos através dos cursos de graduação e pós-graduação, especificamente das licenciaturas, apesar da possibilidade de acesso aos mais diferentes teóricos sobre a educação, ainda são restritos às disciplinas que contemplam os aspectos epistemológicos ou metodológicos. Ou seja, há uma preponderância das disciplinas da formação conforme a área do conhecimento, em detrimento sobre a especificidade do “como” e o “para que” ensinar. Imbernón (2009, p. 18) adverte que “para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça a parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto à forma de ensinar”.

(In) CONCLUSÕES

Em 2010 caminhando por um reino não tão distante, conheci um projeto denominado “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”. Nele trabalhava apenas uma acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Somamos forças e trabalhamos orientadas pelo professor Celso Ilgo Henz durante o referido ano. Em 2011 outros acadêmicos de diversos cursos, e educadores/as chegaram ao grupo, contribuindo para que “círculos de contação de histórias infantis” acontecessem entre os contadores/as e vários locais fossem atendidos pelo grupo. Continuamos a caminhar. Muitas vezes tendo o grupo reduzido no decorrer deste trajeto, mas alguns integrantes persistiram e se mantêm no grupo até a atualidade.

São trajetórias desafiadoras, pois estamos diante de uma sociedade permeada pelo individualismo, competitividade e exclusões. Ao mesmo tempo surge a tecnologia, que acaba isolando os seres humanos diante de máquinas, sendo capazes de entretê-las a tal ponto de se enganarem sobre a falta de necessidade de relações presenciais e interativas que permitem o olhar, o toque, o diálogo entrelaçado por emoções capazes de serem observadas imediatamente. Seria ingênuo dizer que o avanço tecnológico distancia as pessoas, mas o que causa esta atitude é a postura que o ser humano está tendo diante da vida.

As relações e ações construídas e praticadas no e com o grupo “Hora do Conto” são formas de aproximar o/a outro/a novamente para olhar, escutar, falar, observar, sentir e agir, entendendo que a linguagem é a própria condição do se fazer humano, e é através dela que podem acontecer as mudanças culturais, sociais, profissionais e pessoais. Tais mudanças não têm o intuito de apenas constatar o mudar a relação do/a educador/a, do/a educando/a em relação às máquinas, mas, principalmente, no que se referente ao/a outro/a que está próximo/a.

Neste sentido, vale dizer que nos locais onde o projeto se desenvolve existem muitas pessoas silenciadas porque se isolaram aos poucos diante de máquinas, das situações antidemocráticas ou sofreram algum tipo de exclusão social. Se pensarmos que o ser humano se desenvolve integral e saudavelmente nas redes de conversações, e que a linguagem permite interação, a troca de ideias, de

sentimentos porque “efetivamos nosso ser biológico no processo de existir como seres humanos ao viver imersos no conversar” (MATURANA, 2004, p. 9), assim, percebemos a importância desse grupo de pesquisa e extensão como possibilidade de ajudar a repensar as relações humanas e, conseqüentemente, as práticas diárias, sejam elas educacionais ou sociais.

É a partir do dia a dia, do seu mundo, que cada um/a constrói o seu modo de olhar para algo, e quando acontece o isolamento para o diálogo-reflexivo e afetivo, que pode acontecer somente pelo reconhecimento do/a outro/a, corre-se o risco de perpetuar uma cultura que repetirá práticas pedagógicas excludentes. A proposta dos “círculos de contação de histórias infantis” é não repetir a prática de contar histórias para, logo após, pedir qual a mensagem que a mesma trouxe para a sua vida. Parece um exagero de nossa parte estar anunciando aqui essa prática como algo não muito corriqueiro nas escolas, porém, isto ficou muito claro durante as intervenções feitas pelas contadoras de histórias nos locais que o projeto atende. Doutra parte, quando se estabelecem diálogos com educandos/as, fica muito claro que, na maioria das vezes, os/as educadores/as contam histórias para doutrinar, segundo seus princípios e desejos de escuta e, no momento que o/a educando/a fala e não diz àquela mensagem que o/a educador/a quer ouvir, acontece uma frustração como se o objetivo da contação não fosse atingido.

Pensando nesta perspectiva de mudanças de posturas e práticas de contar histórias, é necessário estar aberto às incertezas na medida em que se entende que cada um/a trará para o diálogo o seu mundo, a sua visão, suas emoções e suas experiências. Nas trocas de experiências vamos constituindo-nos como educadores/as e contadores/as de histórias ou não, e com isso, podemos ampliar ou não a nossa visão de mundo. Quando ampliamos nossa visão de mundo, permite-se buscar momentos de auto(trans)formações específicas, para ter saberes específicos em relação a tornar-se educador/a que também conta histórias para, a partir delas, encantar, resgatar a palavra e trabalhar conhecimentos.

Observou-se que as quatro educadoras buscaram o grupo “Hora do Conto”, em especial, os “círculos de contação de histórias infantis”, como possibilidade de auto(trans)formação permanente, e que, isto aconteceu independente do tempo que haviam saído dos seus cursos de graduação ou pós. Pode-se pensar que, normalmente, as pessoas buscam ampliar seus conhecimentos quando percebem que estão ausentes do contato diário com a formação formal há algum tempo. Nesta

pesquisa constata-se que a Super Estrela ainda não concluiu sua graduação em Pedagogia, Julieta e Magaly são educadoras há seis anos, Branca de Neve há dezoito anos.

A chegada delas no Grupo aconteceu em diferentes anos: Magaly em 2010, Super Estrela em 2011, Julieta em 2012 e Branca de Neve em 2013 e todas permaneceram no grupo no decorrer destes anos. Magaly engravidou e teve seu primeiro filho em 2013, então deixou de frequentar os círculos de contadores/as, porém, continua contando histórias para estudantes que permanecem em turno integral em uma escola da rede pública. Depois de ficar ausente mais de um ano dos encontros com educadores/as se organizou para retornar porque considera o grupo muito importante na sua vida.

Magaly não se lembra de ter contato com livros infantis na infância, apenas gibis que recebia de presente de sua mãe. Ela recorda que subiu no palco no primeiro ano do ensino fundamental para apresentar uma poesia que havia decorado e não conseguiu falar, permaneceu por muitos anos com vergonha de falar em público. Porém, em 2014, em uma Semana Literária da Escola na qual trabalha, subiu ao palco contando a História: O Reino das Borboletas Brancas com muita naturalidade e encantamento e, os/as estudantes dramatizaram a história, caracterizados, dizendo a sua palavra.

É interessante considerar que as quatro educadoras possuem o Curso de Pedagogia Licenciatura Plena, ou são acadêmicas do mesmo, que habilita a trabalhar com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo assim, tiveram poucos subsídios em suas formações iniciais para trabalhar com literatura infantil. Elas contam que algumas disciplinas ou enfoques trabalhados nos cursos abordaram rapidamente aspectos relacionados aos clássicos infantis. Quer dizer que esta nova roupagem dada à literatura infantil, com o surgimento das obras de Monteiro Lobato e de tantos outros/as autores/as que surgiram após, não é propiciada nas formações de professores/as. Contudo, surgem programas de incentivo à leitura num contexto onde os/as próprios/as educadores/as não recebem suportes teóricos e práticos em suas formações iniciais.

Gustasack (2008), conta que trabalha com grupos de professores e vem acompanhando um pouco sobre suas metodologias e desafios, ouvindo suas falas e lendo seus escritos, pelos quais relatam o quando é difícil trabalhar com a Língua Portuguesa; inclui aqui a linguagem, as histórias infantis contadas ou escritas. Ele

questiona atitudes que os/as professores/as desenvolvem em relação à linguagem, seja ela escrita ou oral.

Seguindo esta premissa, entende-se que é importante ter momentos específicos para ler sobre como trabalhar para além do gramaticalismo tão visível em muitas práticas, resgatando o sabor/saber de ler e escrever, mas é imprescindível permitir-se (re)aprender no dia a dia com os/as educandos/as e com os/as colegas. E assim, ir auto(trans)formando-se como mulher/educadora/contadora de histórias ou como homem/educador/contador de histórias.

Recordamos quando uma educadora contadora ficou emocionada nos “círculos de contação de histórias infantis” e disse “que ia contar uma história para as crianças e aprendia vinte”. Coloquemo-nos também nessa condição: quando contamos uma história, aprendemos com outras histórias que escutamos, com as expressões observadas nas bocas, nos olhos, nos rostos, nos corpos com os quais compartilhamos os momentos de contação de histórias.

Arroyo (2008, p. 46), reforça sobre a importância da escuta, do estar aprendendo com o/a outro/a, quando diz que:

Educar educadores é mais que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escola renovada porque essa leitura nunca está acabada. [...]. Um saber pedagógico para ser vivido mais do que transmitido. Aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar, com diversos aprendizados, como o próprio percurso de nossa formação e como os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais perto, filhos, amigos, alunos.

Nesse sentido, aprender a contar histórias é um saber pedagógico para ser vivido e, conseqüentemente, aprendido, visto que, ao contar histórias compartilhamos nosso afeto, nossas experiências, adentramos no texto e contexto de forma afetiva, o que gera a possibilidade de envolvermos a quem contamos.

Bussato (2003, p. 48), nos alerta sobre a necessidade do envolvimento afetivo do/a contador/a de histórias a fim de dar flexibilidade, envolvendo a quem direcionamos nossa narrativa:

O envolvimento afetivo com a história narrada permite maior flexibilidade ao narrador, pois ele poderá perceber como ela atua junto aos ouvintes, e assim conduzir a narrativa para que aquelas demandas sejam atendidas. Cada narrador imprime sua personalidade ao conto, priorizando passagens que mais lhe impressionam, reforçando alguma imagem que lhe toca de uma maneira especial [...].

Contar histórias é uma atitude dinâmica de interação com a história, com os ouvintes, consigo mesmo/a. No desenvolver da história, o/a contador/a se torna sujeito e se apropria do enredo, dando ênfase a algumas cenas. No decorrer da contação, o/a educador/a contador/a vai percebendo o envolvimento ou não de quem escuta, sentindo-se desafiado/a a descobrir como aguçar a curiosidade, o que pode fazer mudando a voz, expressando-se de forma diferente, chamando os/as ouvintes para interagirem, para cada um/a “dizer a sua palavra”.

O envolvimento das educadoras contadoras de histórias infantis tornou-se perceptível em suas falas, práticas e, principalmente, porque se mantiveram trabalhando nos seus locais, com suas crianças, criando e recriando possibilidades para além do que foi trabalhado no Grupo “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”. As expressões ao contar histórias, ao dialogar, ao falar sobre a importância do Grupo “círculos de contação de histórias infantis” nas suas trajetórias, nas suas construções, caminhadas e o olhar com lágrimas comprovaram que estar junto ao Grupo contribuiu para que repensassem além do contar histórias; pensassem também sobre suas histórias de vida, de seres humanos que pensam, sentem e agem constituindo-se enquanto emoção e razão.

Quando pedimos a elas que pensassem em qual a história trabalhada no/com o Grupo havia deixado recordações mais significativas, três educadoras referiram-se à obra *O Reino das Borboletas Brancas*, que conta a história de uma borboleta que nasceu e ao crescer, ficou curiosa e queria entender porque as borboletas do reino beijavam somente as borboletas brancas. Esta borboleta voou mais longe, beijou uma flor azul, recebeu gotas azuis e ficou azul. Aos poucos, as outras borboletas voaram mais longe e ficaram coloridas. A cultura deste reino muda, as borboletas começam a pensar e agir de maneira diferente. Percebemos que todas as educadoras da pesquisa trabalharam a história com os/as estudantes com quem atuam como professoras regentes, e durante os diálogos mencionaram esta história com detalhes.

A busca das educadoras por momentos de auto(trans)formação docente tem se tornado permanente na medida em que continuam mantendo vínculos, dialogando, discutindo sobre quais histórias podem contar e como contar, mesmo sabendo que esta pesquisa de mestrado está sendo concluída. Tais atitudes epistemológicas e pedagógicas sinalizam que a curiosidade continua a movê-las e, sobretudo, que a vontade de construir novas alternativas e transformar a realidade

dos locais onde estão, priorizando as histórias infantis no processo de desenvolvimento da linguagem nos anos iniciais, agora para elas, já é algo “quase natural”.

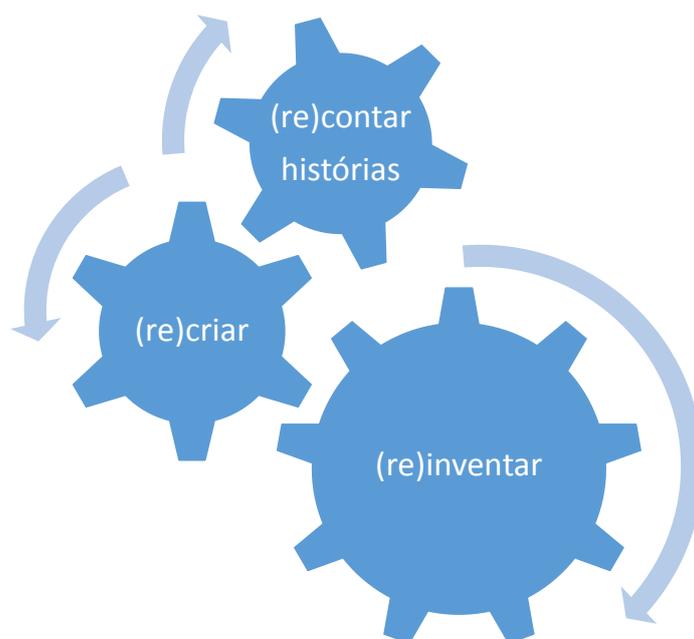


Figura 11 – Auto(trans)formação ao contar histórias

Compreendendo as histórias de vida, narradas pelas educadoras/contadoras através das entrevistas, diálogos, círculos de contação de histórias percebeu-se o inacabamento humano das mesmas e quanto as aprendizagens experienciadas no e com o Grupo narrativas repercutiram em suas práticas. Fica evidente também que as atitudes da família em relação à contação de histórias infantis ganharam um significado importante em suas vidas afetivas.

Nesta perspectiva, as histórias infantis poderão possibilitar o entrelaçamento de razão/emoção, na medida em que a educadora contadora comungar com os personagens, seus medos, conflitos, esperanças, realizações, instigando modificações no seu viver/emocionar, tendo como consequências, possíveis mudanças no seu ser/fazer pedagógico. Rabelo (1998, p. 7), afirma que “o chamado humano se constitui justamente no entrelaçamento do racional com o emocional, na linguagem fez desabar o imperialismo da razão”.

Relatos da ausência de contação de histórias nos fazem pensar na superficialidade da linguagem estabelecida no ambiente escolar, pois as educadoras contadoras manifestaram a falta destes espaços na escola. Lembraram que eram trabalhados muitos textos didáticos porque cansavam copiando, e os mesmos não davam estímulo para quem quisesse ler ou interpretar os mesmos; tampouco possibilitavam o (re)criar, o (re)inventar, o prazer de exercitar a imaginação, a autoria e a autonomia pelo “dizer a sua palavra”.

Todas as educadoras estiveram na escola nos anos oitenta, e a realidade era de total ausência das histórias infantis e de espaços dialógico-reflexivos. Estas mesmas educadoras, ao fazerem suas formações iniciais, receberam poucos subsídios para trabalhar nesta perspectiva. O cenário educacional mudou seu discurso no decorrer deste tempo, mas as práticas poderiam ter avançado em termos de cuidar da linguagem, priorizar elogios à linguagem como formas de ser humano que está se constituindo para a vida, acolhido pela escola em suas diferentes fases, independente do nível de estudo atual, está buscando ser gente, com visão de mundo, capaz de intervir no mesmo.

Diante deste contexto, é pertinente retomar nossas problematizações: como os “círculos de contação de histórias infantis” podem repercutir no ser/fazer pedagógico das educadoras/contadoras, possibilitando a sua auto(trans)formação?

A ilustração abaixo, busca expressar a trama complexa de muitas dimensões, aspectos e dispositivos que se entrelaçam com os diferentes processos de auto(trans)formação, muitas vezes, desencadeados a partir da contação de histórias infantis, para o que a linguagem é condição primeira e permanente.

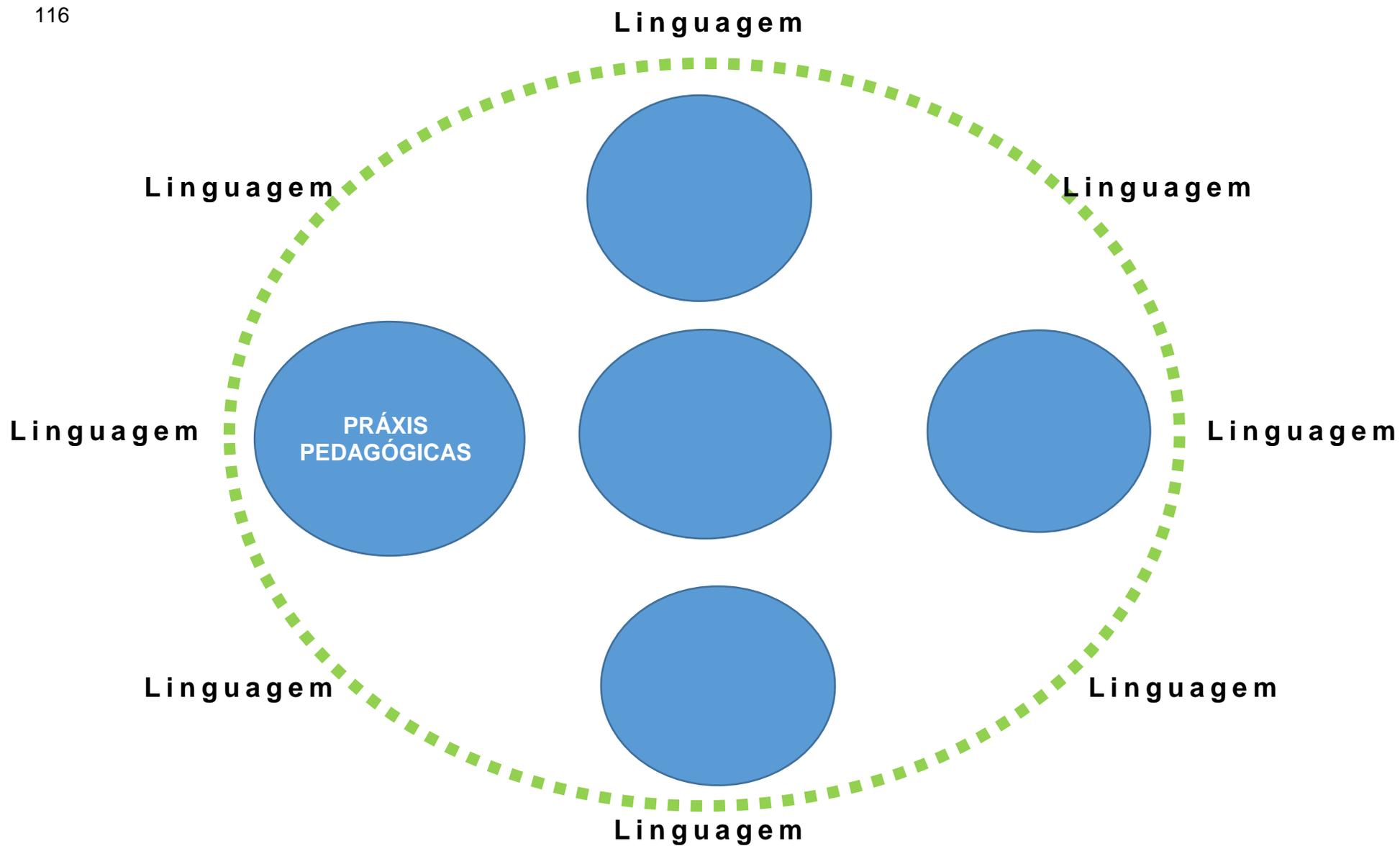


Figura 12 – A importância da linguagem na auto(trans)formação das educadoras enquanto contadoras de histórias infantis

As inter-relações ocorrem com e a partir da linguagem, pois os seres humanos se humanizam nas relações uns com os/as outros/as, sendo que, para isso, é importante a presença da amorosidade e da aceitação do/a outro/a. Segundo Maturana (1998, p. 23), “O amor é a aceitação que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência”. Os espaços dialógico-reflexivos vivenciados no Grupo de educadoras contadoras permitiram processos de metamorfoses permanentes em relação à atitude de aprender a aceitar o/a outro/a como humano, capaz de contribuir com novos olhares, (des)construindo e (re)construindo culturas. Ou seja,

as mudanças culturais só acontecem quando ocorre uma modificação no emocional que assegure a conservação da nova rede de conversações que constitui a nova cultura.[...] o modo como vivemos com nossas crianças é, ao mesmo tempo, a fonte e o fundamento da mudança cultural e o mecanismo que assegura a conservação da cultura que se vive (MATURANA, ZÖLLER, 2004, p. 23).

Por isso, a importância, segundo Maturana (2004), do entrelaçamento da linguagem com a emoção, já que só quando ocorre uma modificação no emocional é que acontecem novas *redes de conversações*, e que se pode constituir auto(trans)formações a partir das relações e interações que vão sendo construídas e aprendidas.

Ser educador/a e ser contador/a de história é uma sensibilidade e capacidade humana a ser aprendida, e precisa de uma auto(trans)formação permanente, com muita escuta sensível, olhar afetivo e atento ao/a outro/a, e coragem de ousar criar e fazer o novo, o inesperado, permitindo que razão e emoção se entrelacem para fazer emergir o “humano do humano da docência”. Esta condição nos colocou diante da capacidade de modificar nosso ser/fazer pedagógico e de estar aberto a construir e reconstruir fazeres a partir e com o Grupo no qual convivemos.

Através das falas das educadoras contadoras percebeu-se que os “círculos de contação de histórias infantis” repercutiram em suas práticas, considerando também o tempo que estão se mantendo no Grupo, pela amorosidade quando se referem ao Grupo e pela relação que estabeleceram com as histórias infantis, explicitadas em seus encontros com os meninos e as meninas onde desenvolvem o Projeto.

Possivelmente, a sensibilidade de Julieta, ao perceber que poderia fazer um livro com as (re)leituras dos/as educandos/as da educação infantil e o lançamento

do mesmo, tenham contribuições dos diálogos e experiências no Grupo de educadoras contadoras. Da mesma forma que a mudança de atitude de Magaly, a menina e educadora que era tímida e que não subia nos palcos, agora coordena uma apresentação literária, colocando-se à frente deste momento, são sinais que as auto(trans)formações podem acontecer.

Percebem-se os sinais de auto(trans)formação também através das falas e ações da educadora Branca de Neve, ao vê-la confeccionando recursos para contar histórias aos alunos(as). Naturalmente foi instituindo com eles, quem gostaria de contar uma história da próxima vez? Então, os alunos(as) aparecem com diferentes recursos para contar uma história para os colegas, explorando cada vez mais diferentes formas de contar e encantar. As atitudes da educadora dando elogios à linguagem contribuíram para que eles se manifestem brincando, sem medo de subir nos palcos. Desta turma atendida pela educadora, está vislumbrado o projeto de uma aluna lançar um livro de sua própria autoria no mês de outubro. E, quando se escuta a Super Estrela, percebe-se que a hora do conto, atualmente, é um projeto de vida para a mesma. Pois ela conta seus planos futuros, ampliando os atendimentos em diferentes locais, desafiando-se em atender públicos que até então não receberam projetos de contação de histórias.

O grupo “Hora do Conto” possibilitou uma nova relação com a linguagem através da contação das histórias infantis e histórias de vida, dos diálogos estabelecidos e leituras compartilhadas, dando suporte teórico para as reflexões e as experiências que acontecem entre as contadoras. Os encontros aguçaram para novas formas de trabalhar com os/as educandos/as, o que se percebe através das narrativas. Gustasack (2008) reforça isto quando diz que “tendemos a ver a linguagem como constitutiva do humano e a razão como um tipo de experiência humana que deriva da linguagem”.

REFERÊNCIAS

ALVES, R.; BRANDÃO, C. R. **Encantar o mundo pela palavra**. São Paulo: Papirus, 2006.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 10. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

_____. **Ofício de Mestre: Imagens quebradas- trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSUNÇÃO, G. **O Reino das Borboletas Brancas**. São Paulo: Paulinas, 1997.

BAUER, M. W.; GASKEEL, G. (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Repensando a Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, 2008, pp. 1139-1166.

BUSSATO, C. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

COELHO, B. **Uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

DINORAH, M. **O Livro em Sala de aula**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

_____. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. SÃO PAULO: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GRACIOLLI, N. de F. **Dona Lagarta Pipoca**. Santa Maria: Pallotti, 1999.

GRACIOLLI, N. de F. **Dona Lagarta Pipoca e o Macaquinho Mentiroso**. Santa Maria: Pallotti, 2011.

GUSTSACK,. In: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Formacao_de_professores/Trabalho/08_32_49_ELOGIOS_DA_LINGUAGEM__PERTURBACOES_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORES. 2008.

HENZ, C. I. **Razão-emoção crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. Porto Alegre, 2003. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

HENZ, C. I. Educação e Revolução Cultural: do descompasso entre a cultura escolar e a cultura popular para processos educacionais como práxis históricas. In: ANDREÓLA, B. A. et al. **Educação, Cultura e Resistência**: uma abordagem terceiro mundista. Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. Verbetes. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. Formação Docente e Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**. Brasília, v. 2, 2006, p. 351-381.

JOSÉ, E. **Literatura Infantil: ler, contar e encantar crianças**. São Paulo: Cortez, 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. por José Claudino e Júlia Ferreira. 2. ed. ver. empl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b. 341 p. (Coleção Pesquisa (auto)biografia & Educação. Série Clássicos das Histórias de vida).

_____. **Caminhar para Si**. Trad. Albino Pozzer. Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010 a.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, outubro, 2006, pp. 797-818.

LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUZ, I. **Bombaboa - a bomba que tinha coração**. 11. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1998.

MATURANA, H. R.; ZOLLER, G. V. **Amar e Brincar: Fundamentos do Humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

PEREIRA, G. C. **O Reino do Ainda Não**. 1991.

RAMOS, R. **Formigadinha**. São Paulo: Cortez, 2012.

RENNÓ, R. C. **Que Planeta é esse?** 5. ed. São Paulo: FTD, 1997.

RITER, C. **Um Reino Todo Quadrado**. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/000479102c5b1e1fe55b8>.

ROCHA, R. **As Coisas que a gente fala**. São Paulo: Ática, 2000.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

VASCONCELOS, M. L. M. C. & BRITO, R. H. P. de. **Conceitos de Educação era Paulo Freire: Glossário**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2006.

ZILMERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de questionário



Escolha uma das histórias infantis que foi trabalhada nos círculos de contação de histórias (tanto no grupo de contadores de histórias ou nos locais trabalhados) e a partir dela e com ela fale-nos sobre os aspectos e processos de auto/trans/formação do seu ser educadora/contadora de histórias. (reflexões, mudanças educativas, formas de perceber e de relacionar-se o outro).

Apêndice B – Narrativa professora Julieta

Professora Julieta

Romeu e Julieta de Ruth Rocha, foi uma história que contei para as crianças da minha escola (Maternal I – 9 crianças, Maternal II – 13 crianças, no turno da manhã e no turno da tarde para o Pré – A, 20 crianças) no momento “Hora do Conto”. Para que não conhece essa história ela conta do mundo das borboletas, onde cada borboleta só podia se aproximar das flores que eram da sua cor, ou seja, as borboletas brancas, nas flores brancas, as borboletas vermelhas, nas flores vermelhas, as borboletas azuis nas flores azuis, porém uma borboletinha chamada Julieta (borboleta amarela) queria passear pelo outros jardins, de flores de outras cores, mas seus pais não deixavam, assim como Romeu (borboleta azul) que era bem curioso.

Acredito que fui, muitas vezes, como os pais das borboletas, não deixando as crianças se expressarem. Porém, participar do “Projeto Hora do conto: Meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” me possibilitou mudar essa atitude, ou seja, ouvir as crianças, deixar elas se expressarem. No dia que contei essa história um relato que me marcou bastante, foi de um estudante do Maternal I que contou que sua mãe não deixava ele ir na casa da sua avó (problemas familiares) pra mim foi uma surpresa ele se expressar porque ele não é meu aluno, mas ele pegou uma das borboletas (de EVA que usei como recurso para contar a história, além de outros que vou relatar no decorrer) e começou a fazer ela voar e disse “eu queria fazer isso e ir pra casa da vó!”. Percebi o quanto ele se sentiu envolvido pela história que consegui falar sobre uma situação, a qual estava lhe incomodando.

Na história Julieta é apresentada, por Ventinho ao Romeu, ambas desejavam visitar outros canteiros e não só os da sua cor. Relacionando a essa história posso dizer que fui apresentada ao “Projeto Hora do Conto” pela Nilta e pelo Prof.º Celso porque eu procurava ampliar meus conhecimentos, buscava novos jardins, eu queria saber mais sobre como contar e encantar contados histórias, uma atividade que sempre desenvolvi em minhas aulas, mas que eu acreditava que poderia aprimorar e encantar ainda mais os estudantes com as contação, e, também despertar o interesse deles por histórias, pela literatura.

Penso que o Projeto foi e é fundamental nessa minha caminhada de contadora, pois socializamos nossos conhecimentos de como contar, que tipos de recursos podemos usar (fantoques, dedoches, avental usado para colar os personagens da história, entre outros), penso que um recurso maravilhoso que possuo e todas as outras pessoas também, mas muitas vezes não é usada, e não é percebida como um valioso recurso, é a voz. Esses ensinamentos foram aprimorados e alguns adquiridos nos encontros do Projeto e consigo, e em especial, reconhecer que os recursos mais importantes que possuo para contar histórias é a voz e o corpo, ou seja, posso fazer sons diferentes, demonstrar como um personagem fez representando com meu corpo.

Na história do Romeu e Julieta quando esses personagens são apresentados pelo “Ventinho”, eu soprava para representá-lo. “Voava” dentro da sala para mostrar quando Romeu e Julieta resolveram percorrer outros jardins. Outro momento da história que considero significativo foi quando apaguei as luzes da sala para representar a parte da história que ficou noite, Romeu e Julieta se perderam na floresta, eu dizia está escuro, imagine a floresta escura, acredito que alguns conseguiram ter a sensação da noite. As crianças faziam junto comigo os sons dos pássaros, da coruja, que aparecem na história como personagens secundários. Essa participação das crianças, na história, me permite refletir o quanto para eles é interessante fazer parte da história e não só ouvi-lá e penso sobre isso posteriormente a minha participação no Projeto hora do Conto, depois que lemos e dialogamos sobre a participação dos sujeitos nas histórias, em terem “Voz e vez”.

Poder visitar outros jardins como Romeu e Julieta se permitiram na história, a pesar do susto de se perderem na floresta, é para mim relacionar aos momentos vivenciados no “Projeto”. O susto é me desafiar a fazer diferente superar meus limites, contar histórias para adultos é uma limitação a qual tive que superar em dois momentos, mas o que desenvolvemos nos encontros do “Projeto”, as dinâmicas em que eu como contadora de história tive que me permitir imaginar, imitar, me possibilitam superar essas limitações e assim sentir a sensação de felicidade dos novos jardins, de não ficar limitada a uma só cor, ou seja, a uma só forma de contar história, pois as misturas das cores seria os diferentes recursos usados.

Participar do “Projeto hora do conto”, além de estar em formação continuada, de estar estudando um assunto que gosto porque procurei espontaneamente, me permita refletir sobre como eu contava história antes do projeto (que as crianças não

podiam falar nada, não participavam) e como faço hoje, com a participação das crianças, possibilitando-as que contem suas vivências, que vivam a história junto comigo no momento da contação. Acredito que essa foi a transformação que fica evidente para mim como educadora/contadora e me permito dizer encantadora de histórias. Pois no momento que permito uma criança a viver a história juntamente comigo é porque consegui encantá-la e me transformar.

Apêndice C – Narrativa professora Magaly

Professora Magaly

Trabalhar com o grupo Hora do Conto é muito gratificante para nossa vida. Conforme Freire (1996, p. 70)

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto da vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.

Reporto a vida devido à importância de convivemos com acadêmicos de diferentes cursos (Pedagogia, Educação Especial, Geografia, Gestão Escolar), muitos desses professores de escola da rede particular e municipal de Santa Maria. Pois respeitamos as diferenças de cada um fazendo com que todos se sintam acolhidos. Percebemos a importância de ações articuladas, dinâmicas e participativa, para representar novas idéias a partir da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo, com participação contínua, vínculo afetivo.

Lembro com emoção da história: O Mundo das Borboletas Brancas, contada numa escola da rede municipal de Santa Maria, por uma integrante do grupo, no qual presenciei sentimento de amizade, amor, de respeito às diferenças entre os alunos. Uma vez que perceberam através da história que todos os indivíduos são diferentes. Evidenciando que desde a infância as crianças vão construindo seus valores em bases que focam o respeito ao próximo, as suas diferenças, peculiaridades e com o conceito claro que “ninguém é igual a ninguém”, e que todos possuem suas singularidades.

As diferenças encontradas nos diferentes ambientes sociais das crianças (incluindo o doméstico, escolar, o de trabalho etc. de cada uma delas) promovem e estimulam aprendizagens, criatividade, competências, pois são essas aprendizagens que ativarão os processos de desenvolvimento humano. Portanto, a aprendizagem precederia o desenvolvimento intelectual, ao invés de segui-lo ou de ser com ele coincidente (DAVIS, 1992, p. 53).

Apêndice D – Ficha de Informações

Educadora	Graduação	Pós-graduação	Disciplinas que abordaram sobre literatura infantil	Tópicos abordados	Tempo que atua	Turma/ano com a qual trabalha atualmente	Desde quando trabalha contação de histórias
Super estrela	Pedagogia Lic. Plena		Literatura Infantil	Clássicos infantis (irmãos grimm) Poemas poesias	um ano e 2011 com alunos do turno integral- ed infantil ao quarto ano	Apenas no projeto com crianças que estão realizando tratamento para o câncer	Desde 2011
Julieta	Pedagogia Licenciatura Plena	Gestão Educacional	Didática da Linguagem	Clássicos Infantis mais conhecidos	seis anos	Educação Infantil	2012
Branca de Neve	Pedagogia Licenciatura Plena				Dezoito anos	Terceiro ano do Ensino Fundamental	2013
Magaly	Pedagogia Licenciatura Plena	Gestão Educacional			seis anos	Primeiro ao quarto ano	2010

Apêndice E – Entrevista

Nome da educadora:

Porque você escolheu este personagem para representá-la nesta pesquisa?

Conte-nos um pouco sobre a história ou histórias infantis que mais lhe chamaram atenção nos círculos de contação de histórias ou que você trabalhou com alunos(as)

Desde quando você conhece o grupo Hora do Conto: Meninas e Meninos lendo o mundo e a palavra?

O que levou você a participar deste grupo?

O que levou você a permanecer ou não no grupo?